



## **El Colegio de Chihuahua**

Pedagogía de Género en la Escuela Pública Primaria  
(El caso de la Escuela Luz Cid de Orozco)

Tesis presentada por

**Jesús Emilio Nana Muñoz**

para obtener el grado de

**DOCTOR EN INVESTIGACIÓN**

Ciudad Juárez, Chihuahua, Junio de 2016



## **El Colegio de Chihuahua**

Pedagogía de Género en la Escuela Pública Primaria  
(El caso de la Escuela Luz Cid de Orozco)

Tesis presentada por

**Jesús Emilio Nana Muñoz**

para cumplir con los requisitos parciales para obtener el grado de

**DOCTOR EN INVESTIGACIÓN**

Directora de Tesis  
Dra. Consuelo Pequeño Rodríguez

Comité de Tesis

Dra. Sandra Bustillos Durán

Dr. Rodolfo Rincones Delgado

Dra. Edith Vera Bustillos

Dra. Elsa Patricia Hernández

Ciudad Juárez, Chihuahua, Junio de 2016

**Se autoriza el uso del contenido de esta tesis, siempre y cuando sea sin fines de lucro o para usos estrictamente académicos, citando invariablemente la fuente sin alteración del contenido y dando los créditos autorales.**

Se recomienda citar esta tesis de la siguiente manera:

NANA, Emilio. Pedagogía de Género en la Escuela Pública Primaria (El caso de la Escuela Pública Primaria Luz Cid de Orozco)

**El Colegio de Chihuahua**  
**Institución Pública de Investigación y Postgrado**



**Sínodo de Tesis**

**Dra. Consuelo Pequeño Rodríguez**

**Presidente**

**Dra. Sandra Bustillos Durán**

**Secretaria**

**Dr. Rodolfo Rincones Delgado**

**Vocal**

**Dra. Edith Vera Bustillos**

**Vocal**

**Dra. Elsa Patricia Hernández**

**Vocal**

## **Dedicatoria**

**Esta tesis está dedicada a mi hija Priscilla, quien estuvo presente en mis preocupaciones por realizar una investigación que diera luz a las esperanzas de la equidad e igualdad de género en la escuela.**

## Resumen de Tesis

**Género y educación** son dos categorías que se vincularon en esta investigación con la intención de reconocer aquellos elementos institucionales, prácticas y saberes que se reproducen en el escenario escolar y que afirman ideas, creencias, actitudes y comportamientos relacionados a la ideología de género hegemónica en la sociedad más amplia y que, en su despliegue, discriminan, producen sexismo y violencias en la vida cotidiana.

**Gender and education** are two categories that were linked in this investigation with the intention to recognize those institutional elements, practices and knowledges that reproduce in the school scenario and affirm ideas, beliefs, attitudes and behaviors related to hegemonic gender ideology in broader society that, in the spread out, produce sexism and violence in the ordinary life.

# PEDAGOGIA DE GÉNERO EN LA ESCUELA PÚBLICA PRIMARIA

(El caso de la Escuela Primaria Luz Cid de Orozco)

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	10
¿Por qué revisar la educación primaria desde la Perspectiva de Género? .....	14
Objetivo central de la investigación.....	23
Objetivos específicos: .....	23
Hipótesis: .....	23
Relevancia de la investigación y de este documento de tesis. ....	24
Contenido Temático .....	25
<b>CAPITULO 1</b> .....	27
<b>Construcción Social de Género en la Escuela</b> .....	27
<b>I. TEORÍA DE GÉNERO.</b> .....	27
1) Premisas epistemológicas de la investigación. ....	28
2) Premisas epistemológicas de la identidad de género.....	32
a) “Ser niño” o “Ser niña”. Una trampa epistémica.....	33
b) Sexualidad: una visión normalista, “decente” y transversal a las identidades de género. ....	36
c) Masculinidad y femineidad. ....	44
d) Machismo: Un referente cultural – eje - parámetro de la masculinidad y la femineidad.....	49
i) El “fantasma del machismo” en el escenario escolar. ....	52
<b>II. Perspectiva de género en el análisis de la escuela primaria.</b> .....	54
1) Contexto institucional local.....	54
2) La Escuela Luz Cid de Orozco. ....	58
a) Normatividades institucionales. ....	62
b) Orden y disciplina: ejes torales de las dinámicas escolares. ....	65
c) Actividades Extracurriculares: La educación física y las planillas escolares. .....	68
i) Educación Física.....	68
ii) Las Planillas Escolares.....	70
A manera de conclusiones:.....	72
<b>CAPITULO 2</b> .....	79
<b>METODOLOGIA</b> .....	79

1. Diseño y enfoque de la investigación.....	79
2. Estrategias Metodológicas.....	81
3. Proceso de construcción de la investigación.....	381
3. 1 Cuadro de fases.....	87
I. Discriminación.....	90
a) Los principios de equidad e igualdad de oportunidades entre los sexos....	90
b) La naturaleza subyacente de la escuela primaria. ....	92
1) Currículo oculto de género en la Escuela Luz Cid de Orozco.....	99
a) Una visión incluyente: Del individuo al sistema escolar.....	104
A manera de conclusiones .....	106
II. Sexismo.....	107
1) Currículo oculto de género del profesorado.....	117
a) Creencias sobre la masculinidad y la femineidad.....	117
b) Currículo oculto en las actividades escolares.....	123
i) En el desempeño escolar.....	124
ii) En las dinámicas al interior del aula.....	132
iii) En las relaciones profesorado - alumnado al interior del aula.....	135
iiii) En los rituales en el salón de clase.....	136
iiiii) En las estrategias de enseñanza y evaluaciones escolares.....	139
A manera de conclusiones .....	144
2) Currículo oculto de género del alumnado.....	147
a) El alumnado de sexto grado de primaria.....	148
i) Percepciones de los niños respecto de los varones adultos.....	155
iii) La responsabilidad de las mujeres.....	157
iiii) Las mujeres y la sexualidad.....	158
iiiii) Percepciones de los niños respecto de los niños .....	159
iiiii) Percepción de los niños respecto de las niñas.....	160
iiiii) Percepción de las niñas respecto de los niños.....	160
d) Actividades del alumnado en la unidad doméstica.....	163
A manera de conclusiones:.....	165
3) Currículo oculto de género en los libros de texto.....	167
a) Libro de Ciencias Naturales.....	169
i) Ciencias Naturales y Sexualidad .....	173
ii) El tabú de la sexualidad .....	174
iii) ¿Cómo somos?.....	178
b) Libro de Historia.....	179



c) Libro de Valores (para ser mejores) .....	189
A manera de conclusiones:.....	196
III. Violencia (s).....	197
1) Violencia Física.....	200
a) La hora del “Recreo” .....	201
b) El que llora lo paga caro.....	206
c) El fútbol Soccer.....	208
d) “La botella que te toca”: violencia extrema. ....	212
e) “Las luchitas” .....	212
2. Violencia Psicológica. ....	213
a) Persecución a pequeña escala. ....	213
3. Violencia Simbólica.....	214
a) Espacios de control y vigilancia escolar. ....	215
b) La Guardia de vigilancia.....	218
d) Ritual de formación de filas.....	219
A manera de conclusiones:.....	221
CONCLUSIONES GENERALES: .....	224
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	237

# **PEDAGOGÍA DE GÉNERO EN LA ESCUELA PÚBLICA PRIMARIA**

**(El caso de la Escuela Primaria Luz Cid de Orozco)**

## **I N T R O D U C C I Ó N**

La responsabilidad de todos los servicios de educación básica que se imparten en el Estado de Chihuahua fue asumida, desde mayo de 1992, por el gobierno de la entidad como resultado de la federalización educativa iniciada por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. Con base en dicha responsabilidad concedida, el Gobierno del Estado realizó el “Diagnóstico y Propuesta de la Educación en Chihuahua 1997 - 2005” en donde se reconocen problemas en el sector educativo y se concluye con una visión optimista de los resultados derivados de la intervención en el mismo: “Se ha partido de una situación donde intereses alejados de la educación se imponían, desdeñando con soberbia los puntos de vista de padres, de los ciudadanos y hasta de los mismos maestros frente a grupo. Durante años se descuidó a la escuela, espacio privilegiado de la sociedad para impulsarse hacia el futuro. No sólo se dejó de construir escuelas, de amueblarlas y de equiparlas. También se abandonó en su formación y actualización a nuestras maestras y maestros, en apoyos para fomentar su creatividad y procurar que realizaran sus anhelos como profesionales de la educación. Por satisfacer intereses inmediatos y, con frecuencia, de grupos sectarios, se hicieron a un lado los intereses reales de los alumnos, de los maestros, de los padres, del futuro compartido” (Diagnóstico y Propuesta de la Educación en Chihuahua 1997 – 2005; p. 5)

Conforme a la declaración anterior, las políticas públicas debieron encaminarse a la inclusión del profesorado, del alumnado y de la sociedad de padres y madres de familia, en la conformación de los quehaceres educativos. No obstante lo anterior, las experiencias como padre de una alumna de nivel primario, responsable de la sociedad de padres y madres de familia en una escuela primaria y “visitador” de escuelas primarias en la ciudad de un “programa de valores”, me permitieron observar que es muy frecuente la exclusión del alumnado, de los y las tutoras, en las dinámicas escolares y principalmente en

la toma de decisiones respecto del quehacer educativo; no diga con relación al diseño curricular e institucional. Los intereses que frecuentemente predominan son aquellos relacionados a las lógicas del sistema escolar como espacio público – burocrático y, en muchas ocasiones, cuasi – privado. Frecuentemente alejados de prácticas democráticas de inclusión y discusión de lo educativo.

Asimismo, no obstante que en dicho documento se reconoce la diversidad de intereses y perspectivas, la perspectiva de género y, por lo tanto, la cuestión relativa a la equidad e igualdad entre los niños y niñas en la escuela no se menciona. Sólo se hace alusión como compromiso en términos cuantitativos considerándola en el marco de la “desigualdad significativa en la atención por género” (Diagnóstico; p.7), es decir, en los términos de mínimos de atención en los municipios del Estado. No se toma en cuenta, pues, el aspecto cualitativo de los procesos educativos operando en la entidad y que pueden contener formas de discriminación, sexismo y violencia entre niños y niñas. Así como maneras de afianzar una ideología de género tradicional que legitima y materializa las creencias y comportamientos de sentido común respecto a lo que debe ser una niña o debe ser un niño.

Con tal omisión se da por sentado que la escuela, tal y como opera hoy en día, responde a los principios de equidad e igualdad entre niños y niñas. Ello nos indica el desconocimiento de la importancia y pertinencia de los estudios respectivos para la materialización de tales principios y, por lo tanto, del desarrollo del educando en un ambiente de equidad, de igualdad y exento de violencias innecesarias en todas sus formas: física, moral, psicológica, simbólica y estructural.

Asimismo, debe observarse que, en cuanto a los estudios sobre género y educación primaria en México, no se han realizado suficientes investigaciones que le den contenido a las preocupaciones que circundan al tema de las condiciones de la educación de la mujer en América Latina ubicándola en el contexto del sistema escolar. En este sentido, las preocupaciones cubren un amplio espectro pero que se puede mapear de la siguiente manera:

a) Preocupaciones relacionadas a los mecanismos de transmisión de conocimientos y habilidades, de visiones particulares del mundo. De lo que se

aprende en la escuela (Stromquist, 2000). De las prácticas escolares, del estudio de las justificaciones del 'por qué' y el 'para que' educamos a las niñas y los niños. (Cortina, 2000). De una ideología sexista al interior de la escuela (Rosemberg, 2000). De las funciones orientadas a la preparación de las nuevas generaciones: de varones para el trabajo productivo y mujeres al ámbito doméstico (Riquer, 2000). De la pedagogía invisible que transmite la discriminación entre hombres y mujeres, principalmente a partir de las estructuras de conocimiento implícitas en diversos aspectos como lo son las técnicas de enseñanza, los contenidos de los programas y sistemas de evaluación, además de algunas medidas disciplinarias (Nava y López, 2010)

b) De visiones falogocéntricas del mundo operando en la escuela. Del valor acrítico que se atribuye a la educación y a la escuela como vehículo de justicia social. (González, 2000). Las escuelas como agentes del gobierno central que contribuyen a institucionalizar las relaciones existentes entre los sexos (Cortina, 2000)

c) La dimensión de género como eje que estructura inequidades (Morales, 2000). La subordinación de género que se transmite a través de los principios y normas de la feminidad, masculinidad (Stromquist, 2000). El sexismo como fenómeno social que designa lugares de poder material y simbólico (González, Miguez, Morales y Rivera, 2000). Cómo se introyectan los mensajes sobre la diferenciación de género y, en consecuencia, como aprenden la desigualdad hombre/mujer (Riquer, 2000)

d) Los conceptos de equidad, igualdad de oportunidades y diversidad como términos que pueden quedar como consignas carentes de significado, sentido y concreción si no se analizan puntualmente sus implicaciones para el campo educativo. Conceptos y correspondientes políticas públicas que pueden ser inoperantes si se deja intacto el sistema escolar. (González, 2000). De una ideología de la "igualdad" que sostiene fuertemente a las prácticas educativas (Morgade, 2000)

e) Las formas de construir conocimiento (empírico-positivista, racional, enciclopédico) y estrategias de transmisión de saberes (experimentación, objetividad, pensamiento abstracto) (González, 2000). De la influencia del

paradigma positivista de ciencia, impuesta a las ciencias sociales y humanas, que pretende objetividad, que privilegia la concepción cuantitativa en la investigación y califica de subjetivismo la utilización de diferentes valoraciones. La renuncia a las certezas, tanto en el plano teórico como epistémico. (González y Miguez, 2000).

f) Dinámicas en las relaciones sociales entre padres e hijos y entre niños y niñas que siguen propiciando inequidades (Morales, 2000)

g) Las implicaciones que tendría la reforma educativa para las y los niños en el marco del Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) desde las investigaciones y propuestas de los estudios de género (González, Miguez, Morales y Rivera, 2000)

Preocupaciones que abarcan amplios sectores de la América Latina, que comparto y que se vierten en mucho en el contenido de esta investigación. Más aún, la inexistencia de estudios en este tenor en el nivel primario, en el Estado de Chihuahua, dificulta su apreciación local y sus efectos en la enseñanza.

En este contexto, pues, de escasa producción de publicaciones relativas al tema de género y educación primaria, y más específicamente de investigaciones en Ciudad Juárez que analicen lo que sucede de manera particular y cotidiana en las escuelas públicas primarias con relación a cómo la ideología de género se desplaza en los procesos educativos y en el diseño institucional, es que me “adentro” en tal escenario educativo para documentar y analizar tales procesos y la estructura educativa que la contiene, es decir, el espacio educativo conocido como escuela primaria.

Asumiendo, que ello puede ser clave para contribuir al conocimiento de cómo la institución contiene y reproduce la ideología que posiciona y modela relaciones sociales asimétricas entre niños y niñas desde la temprana infancia y, principalmente, para conocer cómo se discrimina y estructuran las violencias (institucionales, psicológicas, simbólicas y físicas) a partir de la contención y materialización de dicha ideología sexista.

En este tenor de ideas, esta investigación tiene la finalidad de analizar la institución escolar primaria en su conjunto: su naturaleza subyacente, la praxis

docente, las normatividades escolares, los rituales escolares, los juegos, los deportes, los libros de texto, las actividades escolares y las interrelaciones sociales del alumnado, desde la perspectiva de género. Más específicamente, de las formas y maneras en que se despliega la ideología de género tradicional en el corpus educativo.

Una escuela primaria localizada en una zona geográfica de clase media baja en el sur poniente de Ciudad Juárez, Chihuahua, es el punto de confluencia y reflexión de estos procesos educativos, formales e informales, que inciden en la reproducción de la ideología de género dominante, hegemónica, tradicional, operando tanto en la estructura escolar (física, curricular, normativa) como en las relaciones cotidianas mismas. Ideología que configura instituciones, normatividades, relaciones asimétricas y subjetividades. Interpela y persuade a las creencias y comportamientos de género tradicionales, es decir, a “ser niño” o “ser niña” y que adquieren significados y particularidades en el contexto escolar y región específica.

### **¿Por qué revisar la educación primaria desde la Perspectiva de Género?**

Amén de las consideraciones precedentes, una más tiene que ver con las formas de discriminación de las niñas. En la actualidad se considera que la escuela ya no discrimina, que es cosa del pasado y si bien la discriminación ha aminorado en términos de su visibilidad explícita, ello no quiere decir que no esté presente en la institución educativa y en la cotidianidad de las relaciones sociales. En la escuela primaria, por ser una institución pública más o menos en escrutinio, en supervisión, las formas son más sutiles, más complejas. Marina Subirats (1999) y Cristina Brullet (1999), por cierto, comparten la idea de las formas complejas de discriminación operando en la educación.

Otra consideración tiene que ver con las violencias en el escenario escolar y particularmente de la violencia física reconocida como “Bulying” que se ha constituido como parte consustancial de las relaciones entre los niños y excepcionalmente de las niñas. Ello pone en el tapete de la discusión las formas o maneras en que los niños han aprendido a vivir su masculinidad en el salón de clase, en los espacios escolares, y que, a la postre, deviene a ser un problema en la enseñanza y el modelo de relaciones que se articula a los procesos

educativos. Askew y Ross (1991), por cierto, comparten esta preocupación. Ahora bien, no toda la violencia física se da fuera del salón de clase. De particular asombro fue el presenciar una pelea a golpes entre un niño y una niña en el salón de clase y que me impactó sobremanera la crudeza de su desarrollo hasta mi intervención pacificadora en ausencia del maestro, el cual ante mi posterior reclamo me espetó que “eso era el pan de todos los días, que no me preocupara”.

La violencia física entre el alumnado es sólo una parte de lo presenciado. También fue ejercida por el profesorado mediante castigos corporales como el jalón de patillas, los pellizcos, la retención en el salón de clase a la hora del recreo. Apenas perceptible, además, presencié la violencia simbólica realizada por el profesorado mediante alusiones personales peyorativas. Las agresiones verbales en el aula, en las áreas destinadas para el deporte, en las actividades fuera de la escuela constituyeron otro tanto de la agresividad involucrada en las relaciones sociales en la escuela. Se puede decir, pues, que como “parte de la rutina escolar” se han naturalizado los actos violentos.

La violencia psicológica es otra constante en la escuela. Las clasificaciones peyorativas, homofóbicas y misogínicas entre el alumnado (tales como “mamarracho”, “joto”, “puto”) son algunas de las maneras de ejercer violencia en la escuela. De hecho, son las formas “preferidas” por el alumnado para construir (se) una mirada normalizadora respecto de la masculinidad y feminidad. Mirada que está modelada a partir de los estereotipos que sobre las mujeres y los hombres adultos se tienen en la sociedad más amplia y difundida por los medios de comunicación masiva. Argumento que comparten Askew y Ross (1991) cuando afirman que “existe una visión dominante de los hombres con la que la prensa y otros medios de comunicación nos bombardean constantemente. Dicha visión los presenta como duros, fuertes, agresivos, independientes, valientes, sexualmente activos, racionales, inteligentes, etc. La imagen correspondiente de las mujeres es la de que son vulnerables, débiles, no agresivas, amables, cariñosas, pasivas, asustadizas, estúpidas, dependientes e inmaduras” (pp. 14-15)

Esta mirada normalizadora se traduce en el escenario escolar en las descripciones que realiza el alumnado respecto del sexo opuesto y en sus

propias descripciones. La violencia ejercida entre niños y niñas y entre los pares deriva en mucho de estas representaciones incorporadas a temprana infancia.

El interés de analizar la educación primaria desde una mirada de equidad entre niños y niñas estriba, además, en que a pesar de que existe un discurso escolar en el que es aceptado el principio de equidad entre los sexos, este, como se desprende del desarrollo de la investigación, no alcanza a materializarse en la vida cotidiana y persisten las inequidades entre niños y niñas.

El propio diagnóstico de la educación en Chihuahua a que hice mención postula su compromiso (Compromiso 1) en el sentido de que “los estudiantes de educación básica manifestarán valores, competencias y conocimientos para realizarse como personas dignas y promover una vida colectiva democrática y productiva” (pp. 82-83) No obstante, en el reconocimiento y compromiso de promover la diversidad y dignidad de las personas, tal hecho no se traduce en proyectos educativos que asuman la tarea de revisar lo que sucede con el alumnado en la vida escolar.

Los propios actores sociales parecen obviar la observancia de los principios de equidad e igualdad entre los sexos. Profesorado, alumnado, madres y padres de familia dan por sentado que el estar en una escuela mixta y laica es ya una condición suficiente para que opere la equidad y la igualdad. Lo instituido, la institución, tampoco dan cuenta de su observancia en la medida en que es obviada su problematización en los diferentes ámbitos de la vida escolar. No existe un programa o un diseño institucional y curricular que convoque a la revisión de los proyectos educativos y su pertinencia en dicho eje para instituir dichos principios en el quehacer educativo.

La mediatización, tanto de administradores de la educación como de docentes, es otro de los factores que inciden en la persistencia de las inequidades y desigualdades entre niñas y niños en la escuela. En este sentido se pronuncia Fainholc (1994) “la persistencia de la desigualdad de oportunidades entre chicas y chicos se debe a que el principio de igualdad entre los sexos, aunque sea aceptado, rara vez se ve garantizado en la práctica concreta educativa. Ésta se encuentra mediatizada por administradores de la educación



y docentes y mucho antes los padres y la sociedad en general (educación informal), sin tener conciencia de ello, consolidan rigideces variadas” (p.49)

Esta mediatización se ve mayormente agravada cuando los intereses y las prácticas en las que se inscriben los directivos de las escuelas primarias en la localidad, por ejemplo, no coinciden necesariamente con los intereses curriculares de quienes están al frente del aula, es decir, del profesorado; mucho menos con el diseño institucional que implica tener como centro rector de la enseñanza los principios de igualdad y equidad entre los sexos.

Tal aseveración tiene sustento y deviene, además, con motivo de haber participado en el Programa de Valores para ser Mejores y que impulsa la Fundación del Empresariado Chihuahuense en la localidad ( en el ciclo escolar 2003 - 2004) que me permitió visitar en ese periodo decenas de escuelas primarias y darme cuenta que los directores (as), por ejemplo, delegan responsabilidades de manera sistemática en profesoras (es) subalternos para atender, dichos funcionarios, asuntos de “relaciones públicas”, de intereses gremiales y asuntos administrativos de la escuela. Asimismo, que la asistencia de los directivos a cursos de actualización magisterial se inscribe, por lo general, en lógicas de supervisión y no necesariamente de acompañamiento en los procesos implicados en el aprendizaje del profesorado en su conjunto.

Debo añadir que mi intervención, en dicho programa, consistía en la visita de promoción inicial, así como de seguimiento conjuntamente con el profesor (a) designado por la directora o director de la escuela. Ello me permitió observar también que el trabajo no oficial, es decir, el que no es parte del programa asignado por la Secretaría de Educación Pública tiene una connotación de “extra” y, por lo tanto, de un esfuerzo adicional que no todos (as) están dispuestos (as) a realizar. Ejemplo de ello, son las comisiones que capacitan y supervisan el desarrollo del programa “Valores para ser Mejores” el cual tiene el carácter de voluntario o extra. Además de cumplir con el trabajo requerido por el profesorado para su implementación en el aula escolar. En este tenor de ideas, el director o la directora sirve de enlace con el profesor (a) designado (a) para su implementación y en ello se agota su participación.

Cabe mencionar que algunos directivos, de diversas escuelas en las que opera el programa y que tuve oportunidad de visitar, manifestaron su rechazo al programa por ser un “instrumento político más” que no responde a las necesidades del alumnado del nivel socioeconómico de la zona en la que está ubicada la escuela, reivindicando que “primero está la panza y luego los valores”, dejando entrever, por lo menos, una percepción clasista del programa y de esterilidad en la vida del alumnado. Cabe resaltar que dicho programa no enuncia ni contempla una perspectiva de equidad entre los niños y las niñas, es decir, una perspectiva de género y por lo tanto asume al sujeto abstracto en su implementación.

A mayor abundamiento debo decir que, en los recorridos de los planteles escolares que visité con motivo de las asesorías en el PEV, pude observar que la violencia física desplegada a la hora del recreo entre el alumnado es muy común, es decir, una práctica generalizada. Lo mismo sucede en los juegos y deportes. Asimismo, los castigos y medidas disciplinarias que, en otro contexto, son contrarios a la dignidad de la persona, derivó en mi interés por investigar qué sucede de manera cotidiana en ese espacio educativo denominado escuela primaria. Tener una hija cursando la educación básica, aunque en otro plantel escolar, fue un motivo adicional para reconocer la vida del estudiantado en un espacio que, se supone, debe ser facilitador del desarrollo integral de las capacidades de la niña y del niño y estar exento de violencias innecesarias en cualquiera de sus formas, especialmente de la violencia extrema.

Con tales antecedentes e inquietudes, enfoqué mi interés en la Escuela Primaria Estatal Luz Cid de Orozco - 2478 y estuve durante un ciclo escolar (2001-2002), en un primer momento, conviviendo con maestras (os), alumnos (as), director y empleados del plantel. La mayor parte del tiempo estuve en el interior de los dos salones de sexto año y ahí me pude dar cuenta de las interacciones entre el alumnado, entre alumnado y maestro (a), de las formas y rituales de enseñanza. La convivencia con el alumnado de sexto año me permitió darme cuenta de que son ellos quienes tienen la posibilidad más clara de verbalizar y materializar los entendimientos - comprensiones relativas a la masculinidad y la femineidad en la temprana infancia. Por ello, mi interés se centró

en dicho alumnado en mayor medida, sin menoscabo de las observaciones que realicé con el alumnado en su conjunto.

Posteriormente conviví con el alumnado a la hora del “recreo” e interactué con ellos en los espacios destinados para el deporte o juego en general. Asistí a las ceremonias, eventos culturales y deportivos, dentro y fuera del plantel, en los cuales participó la escuela. En fin, procuré estar en el escenario escolar con el fin de ir conociendo, en primera instancia, cuáles y cómo son las rutinas escolares, la vida escolar. En la medida en que me fui familiarizando con tales eventos mis observaciones fueron más puntuales, se fueron agudizando y pude vincular aquello que, a simple vista y de manera cotidiana, pasa desapercibido al reconocimiento de las formas y maneras en que se despliega la ideología de género tradicional en el escenario escolar.

Esta mirada se centró en las prácticas docentes, las interacciones entre el alumnado, las interacciones entre alumnado y profesorado, las prácticas deportivas, los juegos realizados, las actividades escolares, los rituales escolares y los textos escolares. Temáticas que se reflejan en el capitulo de este documento.

La investigación se sustenta en la perspectiva de género. Con ello pretendo indicar, en primera instancia, que las formas como experimentan el mundo de manera colectiva e individual los hombres y las mujeres son diferenciadas y producto de los diferentes posicionamientos estructurales e ideológicos que ocupan en la sociedad. Asimismo, que las interacciones entre hombres y mujeres son desiguales, inequitativas y en muchas ocasiones violentas, como resultado de la incorporación de la ideología de género que configura y estructura estas interacciones.

Asumo, como premisa, que la opresión de las mujeres a través de procesos de inferiorización, de discriminación, de dependencia y subordinación, tiene su sustento en dicha ideología. El reconocimiento de esta estructura ideológica, por lo tanto, permite comprender los procesos complejos a través de los cuales se reproducen tales asimetrías y la inequitativa distribución de los bienes materiales y simbólicos desde la temprana infancia. Afirmo que esta estructura ideológica se despliega de manera particular en el escenario

educativo y educa a niñas y niños en relaciones inequitativas mediante procesos de naturalización de tales relaciones sociales y de supuestos atributos inherentes a su condición sexual.

Desde esta perspectiva teórica, pues, realizo el análisis en la educación primaria y pretendo evidenciar las formas, prácticas y discursos con las que la escuela contribuye a tales posicionamientos y asimetrías que se traduce en discriminación, sexismo, violencia (s) y distribución inequitativa de los capitales culturales, simbólicos, económicos y políticos en la vida adulta. Un ejemplo ilustra lo anterior: En la escuela primaria se refleja de manera notoria la desigual distribución y dominio del espacio físico. Los varones, por ejemplo, monopolizan espacios físicos dentro y fuera del salón de clase. Dicha práctica, vista como algo “natural”, deviene con la consideración cultural de que el niño “necesita más espacio porque es más inquieto”. Naturaliza, así, una práctica social construida desde la ideología de género que considera como innatos ciertos atributos, en la especie, la necesidad de desplazamiento y dominio territorial de los niños y que se extiende en la vida adulta.

En este orden de ideas es que acentúo la influencia de la estructura social y de la ideología sobre las percepciones de la realidad de los actores, es decir, acoto la visión feminista del orden macro social. De esta manera, asumo que la ideología de género es el contexto macro estructural desde el cual se materializan los procesos que tienen el efecto de configurar las identidades genéricas que conocemos como “ser hombre” o “ser mujer”, “ser niño” o “ser niña”. Son los saberes de sentido común, hegemónicos, que se tienen respecto de la masculinidad, la feminidad, la sexualidad y el cuerpo. Con los cuales establezco un diálogo, implícito o explícito, y que subyacen a la investigación.

Estas definiciones - representaciones, de sentido común, respecto a las identidades genéricas (“ser niño” o “ser niña”) se expresan tanto en el escenario público como en el privado, pero es en el primero donde se recrean de manera amplia y normativa, los saberes, prácticas y discursos relativos a lo masculino y lo femenino. En este sentido, es importante resaltar que la escuela es una vía privilegiada para la reproducción de lo hegemónico y, por supuesto, un mecanismo de transmisión de los saberes primarios relativos al género. A

manera de dispositivos de feminización y masculinización la institución despliega y opera de manera eficiente tal ideología en este nivel educativo

En la investigación se utiliza de manera indistinta los conceptos de currículo oculto de género o pedagogía invisible que me permiten situarme de frente a la problemática en estudio. El concepto de pedagogía invisible o currículo oculto de género favorece la explicación de lo que sucede en la escuela que, de manera implícita, reproducen lo instituido en las asignaturas, planes y programas educativos, cuya agenda educativa no es neutra. Al contrario, como Fainholc (1994) precisa “si bien es el mismo currículo para chicos y chicas, la escuela no es neutra, porque esa “pedagogía invisible” transmite la discriminación entre los géneros, sobre todo a partir de las estructuras del conocimiento implícitas en contenidos, técnicas de enseñanza, sistemas de evaluación y sus criterios subyacentes, medidas disciplinarias, etc.” (pp.49-50). Cabe agregar que tales estructuras se despliegan también en la praxis docente, en las interrelaciones escolares y en la conformación del sistema escolar mismo.

Por ello, al igual que lo sustentan Askew y Ross (1991), sitúo la mirada en el sistema escolar con la finalidad de analizar como “la naturaleza de la escuela” refuerza las creencias y comportamientos de lo que debe ser una niña o un niño. En concordancia con las autoras precitadas, que consideran que sólo se ha escrito sobre los chicos "en la medida en que su conducta afecta a las chicas (y que) no se ha considerado ésta en el contexto de por qué se produce y cómo se ve reforzada y perpetuada por el propio sistema escolar" (p.10) es que considero que el reconocimiento de la institución escolar me parece ineludible por cuanto la estructura escolar, lo instituido y las dinámicas que se dan al interior de la misma responden a particularidades propias y lógicas de intercambio cultural que promueven, en mi concepto, valores androcéntricos y desarrollos subjetivos diferenciados por razón de género.

Lo anterior apuntala la premisa que guía esta investigación en el sentido de que, lo que denomino “ideología de género” (conjunto de prácticas, creencias, valores y comportamientos relacionados con las identidades genéricas “ser niño” o “ser niña”), se desglosa con particularidades en el escenario educativo y acorde a los niveles de edad de los educandos. Las afirmaciones o negaciones

correspondientes, por lo tanto, se hacen propias en la medida en que se tiene acceso a las prácticas y discursos que se despliegan en el contexto escolar.

Por ello, algunas preguntas pertinentes acorde al acceso que se tiene al intercambio cultural son: ¿Cuáles son las prácticas y discursos que se despliegan en el corpus educativo y que reproducen la ideología de género en el nivel de sexto grado de primaria? ¿Cómo contribuye tal ideología a la materialización de las violencias: institucionales, físicas, psicológicas y simbólicas? Preguntas torales que guían la investigación en su conjunto y se plasman en el capitulado respectivo.

Ahora bien, la perspectiva que comparto con Askew y Ross (1991), con relación al cambio del “sexismo” en la educación, es que dicho cambio va más allá del trabajo individual con el alumnado. La naturaleza de la escuela contiene estructuras ideológicas y un diseño institucional que reproducen de manera implícita valores androcéntricos. Por ello, concuerdo con las autoras cuando afirman que “la posición de las chicas no cambiará fundamentalmente hasta que no cambie la naturaleza subyacente de la escuela como institución.”(p.11) Es, en este sentido, que el análisis de la escuela como reproductora de ideologías y no como institución neutra se impone.

En este sentido, un marco valorativo desde el cual emergen las ideologías y se traducen en proyectos educativos lo constituye la moral sexual católica. El catolicismo, como fuente de identidad en la mayoría de las sociedades latinoamericanas (Vila; 2007, p. 43) también se hace presente en el ethos educativo fronterizo ya que, como lo afirma Elizondo (1994, p. 117), las prácticas religiosas católicas son “el fundamento último de los más recóndito del ser de la gente (mexicana) y la expresión última de su alma colectiva”. (Vila: 2007, p. 45)

El ethos católico es una parte sustancial y significativa de tales proyectos. Se traduce en el vigilar el comportamiento “decente”. Es, en mucho, el ethos de los procesos educativos en el nivel primario. Así, La praxis docente que se despliega a partir y alrededor de dichos procesos, consciente o inconscientemente, despliega tal marco valorativo de manera oculta, subyacente. Por ello el currículo oculto de género, es decir, aquellas creencias

profundas que subyacen a la comprensión de la escuela y de las identidades genéricas: “ser niña” o “ser niño” es motivo de esta investigación.

### **Objetivo central de la investigación.**

El objetivo central, general, de esta investigación es indagar las formas y/o maneras en que se reproduce la ideología de género en el corpus educativo y en las prácticas sociales que se realizan en una escuela pública primaria con los educandos de sexto año de primaria y, como consecuencia, la incidencia en la construcción de las identidades tradicionales “ser niña” o “ser niño” en el escenario educativo.

### **Objetivos específicos:**

a) Indagar cómo, desde lo instituido en la escuela (normatividades escolares, praxis docente, rituales escolares, contenidos de textos) y la estructura escolar, se despliega la ideología de género.

b) Indagar cómo, desde las prácticas del juego, del deporte y discursos del alumnado, se recrea la ideología de género en el escenario educativo.

### **Hipótesis:**

Las hipótesis (guías heurísticas) que ordenan mi trabajo son las siguientes:

a) Las formas y/o maneras en que se construyen, afirman, las identidades genéricas “ser niño” y/o “ser niña” en el escenario educativo tienen que ver con la naturaleza subyacente de la institución escolar.

b) Las identidades “ser niño” y/o “ser niña” en el escenario escolar responden a una ideología de género hegemónica que se reproduce en los procesos educativos operando en la escuela (normatividades escolares, praxis docente, rituales escolares, contenidos de textos, actividades deportivas, actividades recreativas e interrelaciones entre alumnado) y acorde a la edad de los educandos.

c) La ideología de género que contiene y opera en la escuela produce y reproduce discriminación, sexismo y violencias: institucional, física, psicológica y simbólica.

### **Relevancia de la investigación y de este documento de tesis.**

La importancia de este documento estriba en ser una primera aproximación al análisis de la educación pública primaria en Ciudad Juárez desde una perspectiva de género. La ausencia de investigaciones en la localidad referidas al tema de género y educación primaria, nos remite a revisar lo que acontece en el contexto de una escuela pública, de manera cotidiana y particular. En específico, cuando se trata de un contexto como Ciudad Juárez, de región fronteriza, la mirada recae en un territorio que es conceptualizado desde fuera como permisivo, más abierto a la influencia de la cultura anglosajona y de costumbres de libertinaje sexual. Así lo refiere Vila (2007) “en segundo lugar, aparece la figura del fronterizo/a liberal como un discurso que señala que, debido a las peculiaridades de Juárez de ser una ciudad fronteriza ubicada en un desierto en el medio de la nada, sus habitantes han desarrollado una postura más tolerante respecto a los comportamientos sexuales y de género” (p. 33).

La pertinencia, pues, de analizar la educación formal en la temprana infancia radica, además, en ser dicha etapa en donde se refuerzan de manera más eficiente las creencias y comportamientos de género tradicionales. Mi interés y foco de atención en el alumnado de sexto año de primaria se deriva en ser este quien tiene en su haber mayores posibilidades de expresar conocimientos relativos a sus vivencias de género y del imaginario moral sexual en el cual se desenvuelve de manera más amplia. Por este motivo la investigación se centró en este rango etario.

A través de los mensajes directos, indirectos, contenidos de los libros, la interrelación entre el alumnado y de estos con el profesorado, los juegos y el deporte, se puede prever cuáles prácticas y discursos están operando en el ambiente escolar que inciden en la reproducción de la ideología de género tradicional y, por lo tanto, en la producción y reproducción de procesos discriminatorios, sexistas y violentos. Masculinidad, feminidad y educación formal son, en este sentido, un foco de atención para quienes estamos interesados en que la escuela no sea un medio de producción - reproducción de violencias e inequidades entre los sexos en el contexto escolar y, por supuesto, fuera de ella.



La configuración de la masculinidad, por ejemplo, se pone en el tapete de la discusión por cuanto se afirma que se constituye a partir de una posición de privilegio donde lo masculino permea hacia todos los ámbitos de la cultura estructurando la dominación y subordinación de las mujeres y de los “otros”, con las correspondientes tensiones en las relaciones sociales y en el desarrollo propio que de ello se derivan. La relativa a la feminidad, por cuanto posiciona a las niñas en condiciones de vulnerabilidad y en el aprendizaje de formas de sumisión y subordinación que legitiman la posición de privilegio de los varones.

La educación formal se cuestiona por cuanto se considera una vía privilegiada para la reproducción de la ideología que estructura posiciones asimétricas y relaciones violentas.

### **Contenido Temático**

El contenido temático de la investigación soporta la idea de ir contextualizando a los sujetos para hacer visibles las estructuras y las lógicas de comportamiento que operan en el escenario educativo y, con ello, arribar al análisis de los comportamientos individuales - grupales desde un marco teórico que analiza la construcción social de género en la escuela.

El documento contiene un primer capítulo denominado “Construcción social de género en la escuela”. En él se plantea al género como categoría explicativa de la construcción social de hombres y mujeres sobre la base de la diferencia sexual y la perspectiva de género como facilitadora para dar cuenta de las creencias, prácticas y discursos que reproducen el sexismo en la sociedad más amplia y por supuesto en el escenario escolar, a la cual denomino ideología de género o sexismo.

Examino aquellos elementos que considero se ponen en juego cuando se definen las identidades de género “ser niño” o “ser niña y que, por su imposición cultural e institucional, producen discriminación y violencias innecesarias. Tales saberes, de sentido común, son reconocidos con la intención de explicitar mis posicionamientos respectivos y son el sustento teórico desde el cual se dialoga de manera explícita, implícita y subyacente, en el desarrollo de este documento. Es transversal en la medida en que tal ideología se superpone al corpus educativo.

También se enfoca a examinar la institución educativa desde una mirada situada en los principios de equidad e igualdad entre los sexos. La escuela es analizada con el objetivo de reconocerla como estructura que contiene procesos explícitos e implícitos que impiden, en la práctica cotidiana, la vigencia de dichos principios. También se reflexiona acerca de las posibilidades de inclusión del mismo cuando se responsabiliza y se toma en cuenta el sistema escolar y no sólo a los individuos en lo particular.

En un segundo capítulo, denominado “Metodología”, explico el diseño y enfoque de corte cualitativo, el método etnográfico y estrategias metodológicas utilizados para la investigación. Detallando el proceso de construcción en sus fases preparatoria, de trabajo de campo, analítica e informática con el cual conformé un cuerpo de datos empíricos que le dan sustento a la investigación.

Un tercer capítulo, denominado “Análisis de resultados del estudio de caso”, se constituye del análisis del cuerpo de datos empíricos. Proponiendo las categorías (apartados I, II y III) de discriminación, sexismo y violencia (s) para su análisis e interpretación. Así, el currículo oculto institucional y el currículo oculto de género en la Escuela Luz Cid de Orozco se inscriben en el análisis de la primera categoría. El currículo oculto del profesorado, el currículo oculto del alumnado y el currículo oculto en los libros de texto se inscriben en la segunda categoría. Violencia física, violencia psicológica y violencia simbólica son parte de la tercera categoría.

Con todo lo anterior, se pretende dar cuenta de las formas y maneras en que la ideología de género hegemónica en la sociedad más amplia se desplaza en el escenario educativo, corpus educativo, e incide en la configuración de las identidades tradicionales “ser niño “, “ser niña”, y se produce – reproduce discriminación, sexismo y violencia (s).

# CAPITULO 1

## Construcción Social de Género en la Escuela

### I. TEORÍA DE GÉNERO.

El género constituye la categoría explicativa de la construcción social de hombres y mujeres sobre la base de la diferencia sexual. El género, en un sentido amplio, se refiere a los roles socialmente construidos, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera como apropiados para hombres y mujeres. Por otra parte, el sexo es una realidad biológica y, en ese sentido, es indiscutible que los seres humanos presentamos órganos sexuales diferenciados que nos otorgan una función diferente en las relaciones sexuales y de reproducción. Es una diferencia evidentemente física que no implica en principio diferencias fundamentales de carácter psicológico, social o emocional. Es simplemente, al igual que en muchos otros organismos vivos, una diferencia corporal que atribuye a unas personas órganos sexuales macho y, a otras, órganos sexuales hembra.

Sin embargo, la cultura occidental, también en otras culturas, le ha otorgado a la diferencia biológica un contenido psicológico y especialmente social. Por ello se afirma que el género es una construcción social: se ha construido el concepto de género masculino y género femenino, que se corresponden con las personas con órganos sexuales macho y hembra respectivamente y a estos géneros se les han otorgado características de personalidad individual y social, actitudes, creencias, roles y en general estereotipos que determinan cómo han de ser los hombres y las mujeres. De esta manera se ha ido creando la idea de dos grupos de individuos, el masculino en oposición al femenino.

Afirmar que el género es una construcción social nos remite, pues, a considerarlo, en primera instancia, como una categoría explicativa y un concepto relacional <sup>1</sup> dado que se articula a contextos y trasfondos específicos. En este

---

<sup>1</sup>La perspectiva relacional nos permite situar el objeto de estudio fuera de una concepción esencialista, la cual remite a considerar que el "género", es decir, la identidad de género se articula en un trasfondo o contexto. Subjetividad y entorno, en ese sentido, no pueden tener una existencia autónoma en la medida en que una y otro están intrínsecamente unidos.

sentido, el enfoque de la “perspectiva situada” nos permite comprender que “el conocimiento (de género) constituye una forma de práctica social que no surge en el vacío y que debe ser analizado en un contexto que adquiere sentido desde un cúmulo de relaciones sedimentadas en un trasfondo de naturaleza semiótico-material” (Sandoval; 2013, 38). La construcción del género en el escenario escolar está, por ello, articulado a las creencias y comportamientos sedimentados desde una ideología de género que opera en la sociedad más amplia y materializada en una institución que contiene expresiones particulares, límites y posibilidades.

El conocimiento, los saberes y prácticas de género, que aglutina la ideología de género en la sociedad más amplia y que afirma identidades en el escenario escolar, pueden entenderse como una ‘acción situada’, es decir, como el producto de un trasfondo corporal e histórico en el cual se articulan saberes y prácticas, con artefactos, espacios y tradiciones que hacen parte de una forma de vida” (Sandoval; 2013, 38).

Reconocimiento necesario a fin de trascender una concepción esencialista y transhistórica de la identidad que sitúa a la configuración de las identidades de género fuera de contexto. Lo que remite a considerar, por una parte, las premisas epistemológicas sobre las cuales se asienta la investigación y por la otra la perspectiva de género en la escuela que apuntala la investigación en su conjunto.

#### **1) Premisas epistemológicas de la investigación.**

La sociología del conocimiento feminista considera que todo lo que las personas llaman “conocimiento del mundo” presenta cuatro características: 1) es invariablemente descubierto por el punto de vista de un actor situado en una estructura social, 2) por tanto siempre es parcial e interesado, nunca total y objetivo, 3) varía de una persona a otra debido a las diferencias de los papeles que encarnan y a sus situaciones sociales y, 4) las relaciones de poder siempre influyen en ese conocimiento, sea cual sea el punto de vista desde el que se descubra, el de los dominantes o el de los subordinados (Ritzer; 2000).

Asimismo, el enfoque de los “conocimientos situados” sostiene que “el conocimiento es parcial y "posicionado" ya que surge de las características

semiótico-materiales de las posiciones y articulaciones a partir de las cuales conocemos y que estarían en constante transformación. Es decir, no existiría la posibilidad de conocer desde ninguna parte, siempre lo haríamos desde un cuerpo, un tiempo y un lugar. (Sandoval; 2013, 1)

Con tales consideraciones, de parcialidad en el conocimiento, de la subjetividad personal puesta en juego y de una visión alterna de la realidad educativa, es que documento y analizo las prácticas y discursos escolares que operan en la escuela Luz Cid de Orozco y que reproducen ideología de género, que inciden en la configuración de las identidades tradicionales “ser niña” o “ser niño” en el escenario educativo. Mi mirada es, así, parcial, interesada y subjetiva, lo que no implica el no tener certidumbres. Estas se derivan del trabajo de campo y del cuerpo de conceptos en los cuales me apoyo y subyacen para su análisis. No es un recuento de todo lo que acontece en el escenario escolar, pero sí de aquello que consideré toral y pertinente para la elaboración de esta investigación.

Una consideración epistémica que considero importante, es la distinción y distanciamiento que hago respecto a un “feminismo esencialista”, que sitúa a las mujeres como una unidad homogénea y frente al “enemigo”: los hombres. Contrario a dicha postura, asumo una perspectiva relativista y constructivista que postula un cuerpo de saberes e ideologías que configuran las identidades genéricas y en la cual participan todos y todas. No obstante, asumo, que las mujeres participan en condiciones de subordinación individual-estructural producto de la ideología de género tradicional.

Perspectiva que “significa pasar de lo esencial a lo “construido”, de lo inmutable a lo que puede cambiar y de hecho, cambia, de la naturaleza a la cultura y a la historia, y quizás de la obra de dios a la de los hombres” (Vendrell; 2004, 36-37). Por ello, afirmo que las identidades de género se configuran, se construyen, a partir de una ideología (en sentido positivo) que las constituye de manera principal: la ideología sexo – género.

El “ser hombre” o “ser mujer” es, en ese sentido, un efecto y una percepción cultural (una etiqueta, un nombre, una representación) que se tiene respecto de los cuerpos sexuados. De ahí que comprender las identidades genéricas como efecto de procesos de diversa índole nos permite reconocer, en

primera instancia, que no son los sujetos reales los “verdaderos enemigos” sino la ideología que los constituye, los interpela y los sitúa en posicionamientos estructurales asimétricos.

De esta manera, considero que la identidad genérica no puede ser comprendida en sus propios términos so pena de caer en un esencialismo que postula la existencia *per se* de la realidad y, por lo tanto, del sujeto abstracto. La persona, en esta perspectiva esencialista, se ve como ahistórica y obnubila el hecho de los procesos sociales y culturales que le conforman.

Una perspectiva esencialista de la identidad de género conlleva, además, a considerarla como determinada por la biología de manera unívoca, de manera determinista. Por ello, la perspectiva relacional se acoge en su lugar para el análisis respectivo. Esta perspectiva se aleja del esencialismo por cuanto no concibe al sujeto como una entidad en sí misma sino constituida por procesos históricos, económicos, políticos, sociales y culturales específicos. La identidad es, en ese sentido, un efecto de tales procesos y en relación a un significado cultural.

Lo “masculino” y lo “femenino”, en este orden de ideas, es siempre en referencia a un conjunto de significados culturales. Tales significados se crean y recrean entre los actores sociales en contextos específicos. La cultura es, por lo tanto, la que constituye los significados atribuidos. Esta perspectiva rechaza la concepción de la identidad naturalista para situarla como efecto de la cultura. Postula que es el contexto el que modela y moldea formas de comprensión, comportamiento y pautas de conducta, atribuidas a los géneros.

La cultura es, en este sentido, estructura - contexto. Las identidades “ser hombre” o “ser mujer” son estructura en la medida en que responden a un contexto que las define y son, además, un sistema en interacción de signos interpretables. Este sistema que configura las identidades genéricas, a partir de signos interpretables, se constituye desde la ideología sexo - género que opera en la sociedad en su conjunto y de manera hegemónica. En este sentido se postula, Geertz (1987) que considera que la cultura es “un sistema en interacción de signos interpretables, la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera casual acontecimientos sociales, modos de conducta,

instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa". (p.27)

Si, de manera amplia, el contexto cultural proporciona las pautas para las definiciones de género, el contexto específico le proporciona los alcances y limitaciones para tales definiciones. Así, "ser niño" o "ser niña" en el contexto escolar, adquiere significados precisos por cuanto la articulación de los saberes vigentes, amplios y hegemónicos, se dan en prácticas sociales que tienen un trasfondo semiótico material. Por ello, "la investigación de los procesos humanos de significación y construcción del mundo social deben ser considerados como acciones situadas en un trasfondo de naturaleza semiótico-material sedimentado como corporalidad y forma de vida" (Sandoval; 2013, 38).

Otra consideración se refiere al concepto de ideología la cual conceptualizo en su sentido positivo. Contrario a su connotación negativa como falsa conciencia o algo ilusorio, la reivindico como constitutiva del "ser". Como cuerpo de representaciones existentes en las instituciones y en las prácticas sociales que modelan y moldean las formas de cognición, de conocer la "realidad". En este sentido, coincido con Aguado (1992) quien expresa que la ideología "no son puras ilusiones, productos del error, sino cuerpos de representaciones existentes en determinadas instituciones y determinadas prácticas" (p.52). Por lo tanto, rechazo la idea del sujeto abstracto, constituido fuera de los procesos sociales- culturales y, por lo tanto, de la concepción de una realidad pre - discursiva, de corte naturalista.

Ahora bien, la manera en que se expresa este cuerpo de representaciones ideológicas en el escenario escolar y adquieren una existencia material es mediante las prácticas y los discursos escolares. Por lo tanto, una perspectiva materialista se acoge para su estudio y le concede sustantividad. Reconociendo que tal perspectiva sitúa a la ideología como parte orgánica de la totalidad social y que es ante todo una estructura no visible y que escapa a la conciencia.

Así lo entiende Gutiérrez (1995) cuando afirma que "la ideología es parte orgánica de la totalidad social, lo cual va de la mano con el hecho de atribuirle una necesidad, descartar que se pueda tratar de un producto meramente

contingente a la manera de una "aberración o excrecencia de la Historia" y que "a pesar de que la ideología se suele asociar con el plano de la conciencia tiene poco o nada que ver con ella, primero, porque son procesos 'profundamente inconscientes'; segundo, porque aun cuando parece que su naturaleza fuese las imágenes o conceptos, son ante todo 'estructuras' u 'objetos' culturalmente percibidos - aceptados - soportados que actúan funcionalmente sobre los hombres mediante un proceso que se les escapa " (pp.51-52) Por ello, la interrelación de la identidad y la cultura es tal que conlleva a abdicar de una postura esencialista de la identidad genérica y por el contrario obliga a reconocerla como un conjunto de relaciones cambiantes en donde lo individual y lo social son inseparables, en la que la identidad tiene, además, el sustrato material que le dan las prácticas y discursos sociales.

Una última consideración tiene que ver con el hecho de que la ideología de género se sustenta de manera significativa en la moral sexual, basada principalmente en la doctrina judeocristiana, como contexto dentro del cual participan las instituciones y los sujetos para significar y pautar formas de comportamiento atribuidas a las identidades de género. Se hace presente en los procesos educativos de manera subyacente y con una mirada normalizadora respecto del desiderátum cultural. Constituye, por ejemplo, lo "decente" y lo "propio" de las niñas y los niños. La "decencia", por su parte, es cuidada y vigilada como una de las razones medulares del quehacer y ethos educativo en la medida en que forman hábitos, caracteres y modos de ser, que se incorporan a lo largo de su estancia en la escuela.

## **2) Premisas epistemológicas de la identidad de género.**

La ideología de género, es decir, aquellas creencias, comportamientos, actitudes y representaciones que operan en la sociedad en su conjunto y por ende, en la conciencia de los sujetos, que se derivan de la interpretación de los cuerpos sexuados y de los supuestos atributos "inherentes" a los mismos, tienen una larga historia cultural y son efecto de saberes que se han imbricado para conformar la idea e imagen de lo que conocemos como "ser hombre" o "ser mujer", "ser niña" o "ser niño".



Estos saberes de sentido común, sedimentados en un proceso histórico amplio, que constituyen la comprensión hegemónica de las identidades de género, son efecto, principalmente, de una concepción esencialista<sup>2</sup> de la realidad – identidad y producto, además, de un conjunto de ideologías particulares sobre el cuerpo sexuado (el machismo, por ejemplo, en nuestro contexto). Se constituyen desde una perspectiva biologicista que afirma la determinación del comportamiento sexual de manera lineal e unívoca y funcionalista del cuerpo y operan como procesos de naturalización de las relaciones entre e intragéneros. Así, al “ser hombre” o “ser mujer” se le superponen, de manera determinista, funciones, actitudes, comportamientos, expectativas, etc.

Ahora bien, las concepciones y/o creencias que considero constituyen de manera nuclear, principal, la ideología de género, en nuestro contexto, son aquellas que se tienen sobre la masculinidad, la femineidad, la sexualidad y el cuerpo, arropadas por el fenómeno del machismo e imbricadas de tal manera que conforman las creencias de “sentido común”, hegemónicas en la sociedad más amplia y conforman el “ser niña” o “ser niño”. Operan en la conciencia de los sujetos y en su actuar en el mundo. Tales concepciones de sentido común conllevan una trampa epistémica, es decir, confunden la identidad de género con lo anatómico, con el cuerpo sexuado.

#### **a) “Ser niño” o “Ser niña”. Una trampa epistémica.**

En la actualidad, la identidad genérica es la primera asignada en nuestra existencia. Una vez que se nace, al sujeto sexuado se le asigna un género: masculino o femenino. En base a los órganos genitales se le designa "niño" o "niña" y, a partir de dicha designación, constituye - contiene el sentido y significado: "su razón de ser".<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Una concepción esencialista de la realidad nos lleva a pensar - creer que lo que llamamos “lo social”, como las instituciones, valores, normas, prácticas y papeles que desempeñan los seres humanos, es algo que está afuera de nosotros/as mismos/as, de la persona o el individuo. Que existen *per se*.

<sup>3</sup> Ello no siempre ha sido así, Laqueur (1994) considera que una estructura corporal que se había considerado común a hombres y mujeres se va a diferenciar en dos concreciones corporales distintas, constituidas en gran parte –especialmente en lo referente al cuerpo femenino- a partir de los órganos reproductores. “En otras palabras, se inventaron los dos sexos como nuevo fundamento para el género” y esa invención tuvo lugar en el siglo XVIII. (págs. 257 y ss.)

Parece no existir alternativa, de tal asignación se instala el determinismo biológico - cultural que da cuenta del comportamiento humano. Este último puede ser explicado, así, desde "adentro hacia afuera" de manera automática y unívoca. El hecho, derivado de una concepción determinista de la identidad, consiste como lo afirma Vendrell (2004), en que "cualquier comportamiento humano y en posición destacada, por supuesto, el comportamiento sexual, puede ser explicado en términos de herencia genética, selección natural, maximización egoísta de oportunidades adaptativas" (p, 43)

Asimismo, la designación - asignación, conlleva una marca corporal que le posiciona en un entramado cultural complejo: en una ideología patriarcal y androcéntrica en nuestro contexto. Tal identidad y posicionamiento deriva, pues, de tal hecho biológico. Constituye "el núcleo definitorio del lugar que cada quien ocupa en el mundo, y de sus posibilidades de experiencia" (Lagarde; 2003, 186). Tiene, además, una cualidad histórica fundante construida por la permanente interacción entre éste y los otros, producto de su hacer en el mundo y sobre sí mismo, lo que implica un proceso inacabado y heterogéneo. (1993, 1-2)

La identidad genérica deriva, por otra parte, de la manera en que percibimos un cuerpo sexuado modelado a través de la cultura. Esta y sus saberes les atribuyen diferentes significados a los cuerpos sexuados en momentos históricos específicos.<sup>4</sup> Tales significados, en la cotidianidad, parecen ser transhistóricos y permanecer de manera fija e inamovible, a manera de cosa e imagen, en el pensamiento individual y social. Así, el "ser niña" o "ser niño" aparece en el conocimiento cotidiano como una representación que no cambia y genera los estereotipos respectivos (el eterno femenino y masculino) y los atributos "inherentes" a cada género.

Una vez significado el cuerpo y devenido a ser una unidad coherente: el "ser niña" o "ser niño", las expectativas sociales y culturales operan como si tal unidad y significados emergieran de la "naturaleza propia del ser",

---

<sup>4</sup> En este sentido se pronuncia Riquer (2000) cuando afirma que "antes de nacer, a cualquier ser humano le precede ese código (código de nuestra especie) así como las personas e instituciones que lo transmiten. Todas y todos, cuando nacemos ya nos preexisten un conjunto de personas, de instituciones, de valores éticos y religiosos, normas jurídicas y consuetudinarias, conocimientos de sentido común y científicos, prácticas y papeles a desempeñar. (p. 237)

específicamente de la estructura y funciones biológicas. Esta forma de concebir al individuo ha sido reafirmada en nuestra cultura al sostener la existencia de una esencia en las personas y, por lo tanto, un determinismo cultural. Se espera con ello, lo “natural”, lo “propio” y lo “decente” de los niños y de las niñas.

Contrario al sentido común, hoy en día sabemos que la estructura biológica corporal, por ejemplo, se constituye a partir de una percepción de los fenómenos físicos y químicos que le dan el carácter de “hecho biológico”, pero que podemos analizarla a diferentes dimensiones y niveles (A nivel superficial, interna, en dimensiones relativas). De tal manera, pues, que lo que percibimos son procesos que nuestras posibilidades de percepción le dan, constituyen, ese carácter material y de unidad a tales “hechos”.

Así, no encontraremos un punto, una partícula, una región corporal desde la cual emerjan las características de comportamiento, conductuales, que le atribuimos a los cuerpos sexuados. La causa del comportamiento sexuado no es necesariamente determinada por la biología. En él se imbrican los procesos culturales y biológicos de manera dialéctica, es decir, se superponen de tal manera que no podremos saber cuál es la causa prima. Por lo que el determinismo biológico, pilar del conocimiento del sentido común, no es suficiente para explicar las identidades y los comportamientos de género.

La identidad es, por lo tanto, un efecto de un conjunto de saberes culturales y “hechos biológicos” que se aglutinan para darnos la “ilusión” de la unidad, individualidad, de una existencia material *per se*, por sí misma. Este efecto, que tiene tras de sí procesos culturales, históricos y evolutivos, puede ser analizado desde diferentes perspectivas, dimensiones y niveles.

Desde una perspectiva relativista y constructivista, que asumo en esta investigación, las identidades de género pueden ser entendidas como un efecto de procesos sociales y culturales que la configuran, le dan sentido y significado en un momento histórico dado. Estos procesos, por su parte, son inacabados y heterogéneos. Adquieren sentido y significado particulares, por ejemplo, en el contexto de la escuela.

La identidad de género, por otra parte, varía de cultura en cultura, momento histórico y la constante que permanece es la diferencia sexual, la cual considera Lagarde (1993) como la realidad corpórea, objetiva y subjetiva presente en las razas, etnias, culturas y épocas históricas que afectan psíquica, biológica y culturalmente a los sujetos. Lo que cambia es la forma de simbolización e interpretación de la diferencia sexual, permaneciendo la diferencia sexual como referencia universal que a su vez da paso a la simbolización del género y a la estructuración psíquica (pp. 8-9)

Contrario al sentido común, además, que concibe a la identidad como una cosa univoca, la perspectiva relacional implica que ésta “es” en relación a algo. Así, la masculinidad se define por oposición a la femineidad: “Ser niño” es en contraste u oposición al “Ser niña”. La identidad es, asimismo, un constructo socio-histórico, simbolizado culturalmente por cada sociedad organizada genéricamente, en la que, desde su subjetividad y el tipo de relación que establecen, los individuos cumplen, favorablemente o no, los papeles y atributos sociales, impuestos y asignados a cada género.

Desde esta perspectiva relacional y constructivista es posible ver las identidades de género dicotómicas como configuraciones sociales que son el resultado de la ideología de género que opera de manera hegemónica en la sociedad más amplia. Ahora bien, tal ideología se despliega en el escenario escolar de manera particular, es decir, que la articulación de dichos saberes con el trasfondo escolar permite conocer de manera más precisa cómo la escuela en su conjunto contribuye a la afirmación o resistencia de las identidades tradicionales de género y sus particularidades. Trasmundo escolar que responde a su vez a un contexto histórico y cultural más amplio: a las concepciones de la niñez, de la educación, de lo educativo.

Estos saberes hegemónicos en la sociedad más amplia tienen un sustento fundamental y son las concepciones que se tienen sobre la sexualidad. Misma que se concibe desde un imaginario moral sexual.

**b) Sexualidad: una visión normalista, “decente” y transversal a las identidades de género.**

En la actualidad la sexualidad tiene un carácter central <sup>5</sup> y se ha constituido en un principio de organización social. Es uno de los hechos vitales en que se manifiesta la identidad de género. A diferencia del sentido común que la confunde con lo sexual, como conjunto de características genotípicas y fenotípicas que conforman el cuerpo humano, la sexualidad es una vivencia cotidiana, individual y colectiva. La sexualidad se refiere, por lo tanto, al conjunto de experiencias humanas atribuidas al sexo y definidas por éste.

La sexualidad es, por lo tanto, un conjunto de conocimientos que van más allá del cuerpo y se plasman en las relaciones sociales y en las instituciones. En este sentido Lagarde (1990) apunta que “la sexualidad es un complejo cultural históricamente determinado consistente en relaciones sociales, instituciones sociales y políticas, así como en concepciones del mundo, que define la identidad básica de los sujetos (p, 169) A lo cual, añadiría, incorpora trayectoria de sentido y significado en la medida en que estructura un mapa de inteligibilidad en dichas relaciones sociales. Así, lo inteligente estará asociado al “deber ser” de los géneros.

No obstante a lo anterior, los lineamientos generales de sentido común sitúan a la identidad en función de la diferencia sexual. Así lo refiere Cazés (1995) “Por el sólo hecho de poseer genitales masculinos o femeninos, los recién nacidos son adscritos a cualquiera de los grupos genéricos con lo que se prescriben las líneas básicas y condición de sus vidas, la estructura de su

---

<sup>5</sup> Vendrell (2004) pregunta: ¿Existió la “sexualidad” antes de la era moderna? ¿Podemos considerar la “sexualidad” como un universal con carácter transhistórico, que sólo en nuestra modernidad adquiere esa posición central que hace que la percibamos claramente y construyamos una ciencia sobre ella?, ¿o se trata más bien de la construcción de un nuevo objeto del pensamiento y la reflexión, para poder hablar de ciertas cosas –ahora agrupadas de otra manera- que hacemos con nuestros cuerpos y nuestras vidas, y siendo el resultado de ello una nueva forma de experiencia? (p. 65) Respondiendo más adelante que “hay que reiterar el hecho obvio de que la palabra “sexualidad”, al menos con el sentido que le damos hoy, no existe antes de la era moderna. Para ser más precisos, y como nos dejan claro autores como Stephen Heath o Alain Corbin, la palabra “sexualidad” no existe antes del siglo XIX. “Sexo” existe desde mucho antes, pero no como sinónimo –como con frecuencia se la emplea hoy- de “sexualidad”. (p. 68). Añadiendo que “la sexualidad...aparece como un objeto cultural, una invención que además tiene como responsables bastante claros a un conjunto de miembros de la clase dominante en el siglo XIX, es decir, de la clase burguesa”. (p. 72) “Porque *sexualidad* es sobre todo, hay que reiterarlo, un invento de los médicos europeos decimonónicos, de gente como Moll, Hirschfeld, Feré, Binet, Krafft-Ebing o Forel, constructores de una *scientia sexuales* que preludia la moderna sexología” (p. 77). Cuestionamientos y respuestas que oscilan de una perspectiva esencialista a una constructivista. Posicionamiento, este último, que acojo por cuanto hemos convertido la sexualidad en un “caso especial”, un objeto eminentemente moderno y al cual podemos identificar como sexocentrismo.

identidad y la finitud de formas como deberá actuar, pensar y sentir. Añadiendo que en la organización genérica de la sociedad, la sexualidad es el punto de partida de los caminos trazados con antelación en la construcción de cada sujeto, lo cual sucede, entre otras cosas, a través de la significación del cuerpo sexuado de los individuos. Reitera que tanto la sexualidad como el género son construcciones socioculturales históricas, cuya elaboración ideológica funden y confunden la diferencia con la desigualdad, justificando la opresión bajo los supuestos provenientes de la naturaleza. (p, 340). El determinismo biológico a que he hecho alusión.

La sexualidad en nuestro contexto, por otra parte, gira en torno a la idea de la culpa, de la anormalidad y de la indecencia, que constriñe los comportamientos y las expresiones sexuales en muchos ámbitos y lugares de nuestro país derivado de las creencias religiosas, especialmente de las concepciones judeocristianas respecto de la sexualidad.<sup>6</sup> La hemos convertido, apunta Vendrell (2004), en algo central nada más al crearla, al medicalizar una carne sobresaturada de significados a lo largo de siglos de discursos –en eso podemos estar de acuerdo- ‘negativizadores’. (p. 83). Constituyendo, así, una moral sexual culpígena.

Las concepciones de la decencia moral y de la normalidad sexual se superponen, además, y se definen desde la heterosexualidad obligatoria y de normativas religiosas. La línea, pues, que separa la normalidad y la anormalidad, lo sano o lo patológico, lo decente y lo indecente, está en función de dichas

---

<sup>6</sup> Como sostiene Vendrell (2004) “Porque al haber convertido “la sexualidad” -aunque nunca hayamos tenido muy claro qué era eso, y hoy lo tengamos menos claro que nunca- en el centro de nuestras vidas, junto con nuestro cuerpo sexuado, todo lo que decimos o hacemos con ese cuerpo y su “sexualidad” deviene también central; es decir, todas esas jerarquías y juicios infundados se convierten en algo central para una mayoría creciente de seres convenientemente sexualizados. Y por si no puede ser ya bastante latoso tener que llevar a cuestas toda la vida una identidad sexual determinada, con todo lo que ello pueda implicar –y eso dependerá mucho del contexto-, además tenemos que andar preguntándonos en todo momento por si lo que hacemos es, no ya correcto o incorrecto, en el sentido de la transgresión de una ley o una norma, sino algo mucho más grave: si es normal o anormal –léase patológico-, sano o insano, o incluso si no será el síntoma de un desarreglo profundo de nuestra psique, algo que hay que correr a arreglar –a la consulta apropiada, claro- para que “nuestra sexualidad” vuelva a funcionar como Dios y el sexólogo mandan”. (p. 88)

concepciones normativas religiosas apuntaladas, además, en concepciones científicas de corte positivista y funcionalistas.<sup>7</sup>

Así, uno de los ejes sobre los cuales gira el comportamiento sexual normal y decente, es la heterosexualidad. Todo aquel comportamiento que la desdibuje es considerado indecente, amoral. Por ello, la homosexualidad ha sido y es considerada pecaminosa, anormal, indecente, amoral y en tiempos no muy lejanos patológica. Tal concepción, que podemos decir se aglutina en la homofobia, ha sido incorporada en el imaginario moral sexual de tal manera que constituye una especie de “fantasma” presente en la conciencia colectiva y de los sujetos varones, particularmente. Es la heterosexualidad, en este sentido, una especie de interdicto cultural que la constituye en referente nuclear del desarrollo normal de la masculinidad. Por consecuencia, todo comportamiento que se considere “afeminado” será evitado, castigado, desde la óptica de la decencia y de la normalidad sexual. Amén de las consideraciones de tipo económico que ello ocasiona.<sup>8</sup>

La concepción que se tiene en la sociedad más amplia respecto de la masculinidad y la feminidad es, por otra parte, representada y homologada al cuerpo biológico y al voluntarismo sexual. Ser hombre o mujer deriva de sus atributos físicos y la heterosexualidad se instala como consecuencia de ello. La homosexualidad, por lo tanto, es vista como anormalidad, patología, un mal, un pecado. Así, por ejemplo, una docente de escuela primaria refería que "es preocupante cuando se refleja una mala acción detestable y asquerosa como la homosexualidad. Creo que hoy en día nuestro mundo cuenta con una gran cantidad de comunidades que se han convertido en peligrosos grupos de

---

<sup>7</sup> Aunque la religión católica es la dominante en México, ello no implica que las demás estén ausentes en la regulación de la sexualidad sobre dichos ejes. Las prácticas judeocristianas impuestas desde la conquista de México, eso sí, han constituido la normatividad explícita e implícita y conformado el pensamiento de sentido común de tal manera que son parte del imaginario moral sexual en la sociedad en su conjunto.

<sup>8</sup> Como señala Rubin (1989) “los individuos cuya conducta figura en lo alto de esta jerarquía (pirámide jerárquica de la diferencia sexual), se ven recompensados con el reconocimiento de salud mental, respetabilidad, legalidad, movilidad física y social, apoyo institucional y beneficios materiales. A medida que descendemos en la escala de conductas sexuales, los individuos que las practican se ven sujetos a la presunción de enfermedad mental, a la ausencia de respetabilidad, criminalidad, restricciones a su movilidad física y social, pérdida del apoyo institucional y sanciones económicas (Vendrell; 2004, 89)

Sodoma y Gomorra.<sup>9</sup> Es asqueroso cuando un hombre o ya sea una mujer manifiestan la atracción hacia su mismo sexo, que es lo que se está proyectando a los niños, los cuales son unas esponjitas y que absorben todo lo que ven y que tratan todo de imitar, con ese tipo de exhortaciones subliminales se desencadenan una serie de problemáticas destructivas. Esto es inaceptable para las personas heterosexuales, más sin embargo al presenciar acciones impropias públicamente hay posibilidad que en un hombre que presume de hombría, inicie con la idea de saber que se siente estar con un hombre y la inquietud puede ser muy persistente y peligrosa. Esto los puede llevar a una posible experimentación, la cual el resultado puede ser que decida mantener esa práctica impropia y que lo lleva a la destrucción de su vida y la moral, junto con los principios de hombría se van a la basura, creo que es mejor un machista que un homosexual".<sup>10, 11</sup>

La perspectiva voluntarista de la orientación sexual que apuntala al anterior argumento de la docente, por cierto, tiene su sustento en la incompreensión de la génesis y desarrollo del deseo sexual. Así, se cree que la orientación sexual - erótica es una preferencia, como elección racional de una conducta, y se deja de lado que en la constitución del deseo intervienen múltiples factores culturales y procesos inconscientes. En este sentido, una de las creencias hegemónicas respecto de la sexualidad es aquella que sostiene la unidireccionalidad del deseo sexual y emergencia desde lo biológico. Los

---

<sup>9</sup> De manera análoga y en referencia al violador Lagarde (2003) observa que "en la concepción del mundo que tiene como ejes el bien y el mal, la salud y la enfermedad, la virtud y la culpa, lo normal y lo anormal, se califica al violador como pecador, delincuente y demente y, desde luego como asocial. Esta conceptualización impide mirar al violador como observante de la norma, del deber y por lo tanto como ente social. El pecado, el mal y la locura se atribuyen a la responsabilidad optativa de cada quien, como rupturas con la norma. Es necesario evidenciar que el sistema normativo se constituye por diversas redes compulsivas, contradictorias y excluyentes que están presentes en mayor o menor medida, de manera simultánea: Así, poseer, dañar y violar - en particular a las mujeres, pero en general a todos los vulnerables -, son deberes estimulados y codificados en normas paralelas que actúan simultáneamente y no son reconocidas. (p.277) Una concepción de la homosexualidad desde estos ejes sitúa al homosexual como trasgresor de la norma social y por lo tanto como pecador, enfermo y anormal.

<sup>10</sup> Entrevista realizada a una maestra de la Escuela Luz Cid de Orozco el día 17 de junio de 2005

<sup>11</sup> Implícito en el argumento anterior encontramos la creencia relativa al aprendizaje voluntario de las conductas sexuales y de la canalización de la libido a partir de prácticas específicas. Concreción cotidiana de esa creencia la encontramos en una escuela de educación preescolar donde se suscitó una protesta de una madre de familia con motivo de que a su hijo le permitieron jugar con pelotas de color rosa. La protesta fue en el sentido de que lo iban a ser "joto", es decir, homosexual. Lo anterior ilustra, pues, la creencia de sentido común de que la orientación sexual responde a voluntarismos y a representaciones de lo "femenino", como es el caso del color rosa.



cuerpos sexuados llevarían, desde esta perspectiva, inscritos de manera unívoca y determinista la constitución del deseo heterosexual.

El problema radica, pues, en sostener la unidireccionalidad de la libido en los seres humanos. Una observación simple nos muestra que, por ejemplo, los animales domésticos (perros, gatos, etc.) responden a conductas instintivas, filogenéticamente predeterminadas y nos lleva a pensar la sexualidad humana bajo dichos parámetros: El ser humano, como animal "superior", debe responder de la misma manera que los "inferiores" dado su origen y evolución como especie animal. Una interpretación antropomórfica sostiene dicha perspectiva. No obstante, como lo refiere Suárez (2004) "aunque el comportamiento sexual de los mamíferos no debería ser considerado jamás como un asunto mecánico de estímulo respuesta, en los animales el componente reflejo es definitivamente más grande que en los humanos" (p. 132)

Lo que sitúa la discusión en la configuración de la libido sexual humana. De sostenerse la unidireccionalidad de la libido sexual en los seres humanos la homosexualidad constituiría una "patología" una "anormalidad". Así, "desde perspectivas biológicas se ha buscado una causalidad de la homosexualidad en la presencia o ausencia de la acción de las hormonas.<sup>12</sup> Tal búsqueda revela, en sí misma, una intencionalidad clara: la necesidad del sistema social de encontrar, a través de una ciencia oficial integrista, rasgos diferenciales que "atomicen" a los miembros de la sociedad en sectores precisos" (Suárez; 2004, 134).

Lo contrario nos lleva a precizarla como una forma fundamental de la sexualidad humana. Badinter (1993) apunta:

Un debate sobre la homosexualidad se centra en la universalidad de la pulsión homosexual o en la identidad específica de una minoría. Badinter (1993) refiere que "los estudiosos que han analizado la homosexualidad desde un punto de vista transcultural constatan un determinado número de constantes. El sociólogo Frederick Whitam, tras haber trabajado durante varios años entre comunidades homosexuales de países tan distintos como los

---

<sup>12</sup> Ningún experimento ha podido advertir que las hormonas "participan" de tipos de estímulos efectivos para responder como heterosexual, bisexual y homosexual (Suárez; 2004, 136). Asimismo, en tratándose del papel de los genes en la orientación sexual puede ser más una predisposición que una orientación. (Ídem, 142)

Estados Unidos, Guatemala, Brasil y Filipinas, sugiere seis conclusiones: 1) Hay personas homosexuales en todas las sociedades. 2) El porcentaje de homosexuales parece ser el mismo en todas las sociedades y permanece estable con el paso del tiempo. 3) Las normas sociales no impiden ni facilitan la aparición de la orientación sexual. 4) En cualquier sociedad mínimamente numerosa aparecen subculturas homosexuales. 5) Los homosexuales de sociedades distintas tienden a parecerse en lo que respecta a su comportamiento y sus intereses. 6) Todas las sociedades producen un continuum similar entre homosexuales muy masculinos y homosexuales muy femeninos. Todo ello nos hace pensar que la homosexualidad no ha sido creada por una organización social particular, sino que es más bien una forma fundamental de la sexualidad humana que se expresa en todas las culturas."

Badinter (1993) refiere que hay quienes defienden el parecido. "Freud fue el más tolerante y el más clarividente de entre los teóricos de la homosexualidad. Gracias a su teoría de la bisexualidad originaria, reconoce que todos los seres 'pueden tomar como objeto sexual a personas del mismo sexo o a personas del otro sexo...Reparten su libido ya sea de manera manifiesta, ya sea de forma latente, sobre objetos de ambos sexos' A lo largo de su obra, Freud defiende el aspecto natural y no patológico de la homosexualidad, en contra de los sexólogos, defensores de la existencia de un 'tercer sexo' o de un 'intermedio sexual', y en contra de sus propios colegas psicoanalistas. Oponiéndose radicalmente a las creencias de su época. Freud afirma que la heterosexualidad es tan problemática como la homosexualidad y no cambiará nunca de opinión sobre estas cuestiones. En un souvenir d'enfance de Léonard da Vinci (Un recuerdo de la infancia de Leonardo da Vinci) va incluso más lejos, afirmando que no sólo somos todos capaces de una elección homosexual, sino que todos en un momento dado, la hemos practicado, aunque, después, unos la hayan relegado al inconsciente y otros se defiendan manteniendo una enérgica actitud contraria a ella" (pp. 131-132)

Badinter (1993) acota que "los que defienden una identidad específica como Robert Stoller y Richard Friedman contestan la idea, según la cual existiría una homosexualidad universal. Según Stoller, la homosexualidad no es una enfermedad. Es una

preferencia sexual y no un conjunto de signos y de síntomas uniformes. Pero la homosexualidad sólo pertenece a los homosexuales, que son distintos a los demás y que, por tanto, constituyen una minoría. Para Stoller los homosexuales no están más enfermos que lo que puedan estarlo otras minorías (judíos, negros, estadounidenses...), pero sería inexacto confundirlos con los heterosexuales." "Este es también el parecer de R. Friedman, quien ha intentado demostrar que la mayor parte de entre los hombres heterosexuales no se halla predispuesta a la homosexualidad inconsciente y que, inversamente, la mayoría de los hombres homosexuales no está dispuesta a una heterosexualidad inconsciente.... Sólo existe una minoría de hombres bisexuales que se ven forzados a inhibir ya sea sus fantasmas homosexuales, ya sean sus fantasmas heterosexuales" (p,135)

A mayor abundamiento Suárez (2004) señala que:

La heterosexualidad que una sociedad sexista impone como la norma natural, niega infinitas posibilidades de estímulos y respuestas. El proceso de normalización sexual burgués apunta a mantener la imposición de una norma heterosexual dentro del marco de la familia monogámica y patriarcal. Esta norma ideal gobierna tanto las prácticas sexuales propiamente dichas (la manera de hacer el amor), los componentes afectivos (la manera de vivir la propia vida como hombre o como mujer), como también los puntos de referencia culturales (la manera de concebirse a sí mismo, de representarse como hombre o como mujer). La norma que los heterosexuales imponen sobre los homosexuales es una norma falocrática: el discurso sobre la sexualidad será un discurso forjado por los heterosexuales sobre la sexualidad de los heterosexuales. Las personas homosexuales son desposeídas de todo poder y si se razona acerca de la sexualidad, se hace en función de la sexualidad de los heterosexuales, de los problemas que éstos puedan plantearse en relación con ellos, nunca como un discurso de personas homosexuales sobre su propia sexualidad. (p. 130)

La idea que comparto es la de ir más allá del paradigma conductista mecanicista con el cual se ha comprendido la sexualidad en su conjunto y específicamente lo referente a la orientación sexual. Privilegiando la perspectiva

constructivista de la orientación sexual sostengo que esta es resultado y síntesis de procesos históricos, sociales y culturales, que la materializan en un sentido u otros y, como sostiene Suárez (2004), debemos plantearnos el hecho de que “el objetivo de la sexualidad humana no es la realización de ciertas respuestas motoras, sino el logro de un sentido de la satisfacción sexual, un proceso intrapsíquico realmente complejo” (p. 132)

Coincido con Suárez (2004), pues, en que no sabemos que causa la homosexualidad, pero “la posición más saludable que podemos adoptar sobre el papel de las influencias en la identidad sexual es la que se establece dentro de la metáfora del movimiento pendular, cuyos extremos son por un lado los programistas prenatales y los socialistas posnatales en el otro. Desde este movimiento dinámico, yendo de un extremo a otro, los investigadores pueden proseguir su camino, incorporando todos los componentes de la naturaleza multideterminada de la sexualidad humana a la superficie dinámica entre los sistemas biológicos y sociales (p. 143)

Pero más allá de tales afirmaciones, lo cierto es que la homosexualidad ha servido como punto de referencia para constituir el eje de la “verdadera masculinidad”. Homologada la homosexualidad a la femineidad, la masculinidad se ha definido en oposición a aquella. Así, el “verdadero hombre” se construirá en oposición a ella y evitará todo aquello que sea considerado femenino; desplegará las estrategias y violencias necesarias para conservar su “hombría”.

Lo anterior remite a considerar lo que se afirma sobre la masculinidad y la femineidad.

### **c) Masculinidad y femineidad.**

De lo afirmado en los apartados anteriores, podemos tener una primera consideración con relación a la masculinidad y la femineidad y es que, contrario al sentido común que las sitúa como emergencias de lo biológico, ambas son un producto social, o mejor dicho, una configuración social - cultural.

Como lo asenté con anterioridad no existe una “esencia biológica” de lo masculino o de lo femenino. Existen, por lo tanto, concepciones -

representaciones de lo “masculino” y lo “femenino” que varían de acuerdo al contexto. Se pueden reconocer, en este sentido, un conjunto de definiciones:

Una definición de la masculinidad es aquella que se coloca en oposición a un conjunto de definiciones de minorías raciales, de minorías sexuales, pero sobre todo de las mujeres. Kimmel (1994, 2) Los componentes de la homofobia y la misoginia son el eje central de esta concepción.

Gutmann (1988), por su parte, refiere que un primer concepto de masculinidad sostiene que ésta es, por definición, cualquier cosa que los hombres piensen y hagan. El segundo afirma que la masculinidad es todo lo que los hombres piensen y hagan para ser hombres. El tercero plantea que algunos hombres, inherentemente o por adscripción, son considerados “más hombres” que otros hombres. La última forma de abordar la masculinidad subraya la importancia central y general de las relaciones masculino-femeninas, de tal manera que la masculinidad es cualquier cosa que no sean las mujeres. (p, 49). De estas definiciones se desprende el carácter auto referenciado de la masculinidad.

Una definición de la masculinidad hegemónica la refiere Kimmel como “la imagen de la masculinidad de aquellos hombres que detentan el poder, y que ha venido a ser la norma en las evaluaciones e investigaciones psicológicas y sociológicas, en las técnicas de autoayuda y en la literatura sobre consejería para la enseñanza y entrenamiento para hombres jóvenes que lleguen a ser ‘hombres verdaderos’. La definición hegemónica sobre la hombría es un hombre en el poder, un hombre con poder y un hombre de poder (p, 6) Esto lleva a igualar la hombría con el ser fuerte, exitoso, capaz, confiable de sí mismo, como el hombre que detenta el poder y lo impone sobre otros y sobre las mujeres. Los componentes de dominio y control se realzan en esta definición.

Además, la masculinidad es un decreto homosocial en la medida en que necesitamos el reconocimiento de los pares. Como lo narra Kimmel “Nos probamos a nosotros mismos, realizamos heroicos festines, nos arriesgamos enormemente, todo porque queremos que otros hombres nos concedan nuestra hombría. La masculinidad como decreto homosocial está llena de peligros, con el riesgo de fracasar y con una inalcanzable competencia” (p, 9) En esta

definición encontramos la autorreferencia por cuanto, si bien es definida con relación a la feminidad, es un proceso en el cual participan de manera eficaz los iguales, principalmente en la socialización secundaria donde el niño inicia la identificación con sus pares.

De las anteriores definiciones, por lo tanto, se pueden deducir los términos que se consideran clave para referirse a la masculinidad hegemónica: el poder, el dominio, el control, la autorreferencia (egocentrismo) y la homosocialidad. Características que constituyen la guía del desarrollo de la masculinidad.

Características que conducen necesariamente a la exclusión del comportamiento “blando”, empático. Así, en la adquisición de la masculinidad, se obliga a reprimir (aunque no desaparecen) toda gama de muestras emotivas, placenteras, receptivas, compasivas y de empatía. Estas manifestaciones son suprimidas por identificarse con la feminidad, la cual es rechazada en la búsqueda de la masculinidad (Kaufman, 1994: 7-9) El decreto homofóbico que le subyace a esta búsqueda de identidad tiene su sustento en estas condiciones y se expresará, pues, en el desarrollo de una psique escindida del comportamiento empático.

La ausencia de comportamiento empático forma una subjetividad alienada en la medida en que implica un distanciamiento de las emociones con fines de ternura. Por lo tanto, las expresiones hegemónicas de la masculinidad se dan precisamente en sentido contrario, es decir, violentas, rudas, fuertes y toscas. La incorporación del interdicto cultural que materializa la sentencia alienante derivada del ejercicio del poder, se transforma en un proceso de escisión de la psique masculina.

Los procesos de empatía, de relaciones sociales con fines de ternura, están vedados en la conformación de la subjetividad masculina. Así, el interdicto cultural, norma, da sentido y significado en la temprana infancia, a la expresión legítima de los sentimientos, orientándolos a procesos homofóbicos y misóginos. Cualquier observación, por somera que se haga, permite prever que tal interdicto está firmemente arraigado en los niños de sexto grado de primaria. Las expresiones de ternura, por ejemplo, son reprimidas por los pares de muchas maneras, principalmente con reprimendas y expresiones peyorativas tales como

“mariquita”, “maricón”, joto”, “puto”, por lo que el comportamiento empático entre los niños es excepcional en contextos públicos.

La masculinidad y la femineidad son, además, una especie de “filtro cultural” con el que se interpreta el mundo y crea visiones particulares del mundo. Son una especie de armadura con la que se constriñe la vida del hombre y de la mujer. El modelo hombre proveedor - mujer ama de casa es un ejemplo de ello, por cuanto establece funciones y límites en las relaciones entre los sexos. El cómo se construye el género masculino y el femenino tiene que ver, en esta perspectiva, con la “simbolización que cada cultura elabora sobre la diferencia sexual, estableciendo normas y expectativas sobre los papeles, las conductas y los atributos de las personas en función de sus cuerpos.” (Lamas; 1994, 4).

Ahora bien, la simbolización que se elabora es más que imaginación o imaginarios, falsas conciencias o ideologías, como aspectos voluntaristas; es la incorporación de las ideas en estructuras objetivas y cognitivas. Son mecanismos históricos, diría Bourdieu (1998), responsables de la deshistorización y de la eternización relativas de las estructuras de la división sexual y de los principios de división correspondientes. (p, 8). Esta estructura objetiva - cognitiva, filtro cultural, es la ideología de género.

Por ello, la masculinidad y la femineidad son percibidas como naturales precisamente por la capacidad de simbolizar (se) en el transcurso del tiempo y a la vez desaparecer (se) Así, podemos entender el cuestionamiento que realiza Loyden (1998) cuando pregunta “¿Porqué, a lo largo de la historia, a pesar de la diversidad de las sociedades, prevalecen y se repiten ciertas estructuras dentro de lo psíquico y lo social, ciertas formas de subjetividad y comportamiento? (p, 11)

Lo que nos pone de manifiesto que existe un cuerpo de ideas que han constituido imágenes o representaciones de lo masculino y de lo femenino que parecen haber trascendido históricamente pero que tienen su génesis e historia en la imbricación de los procesos sociales culturales que les han dado vida.

Esta capacidad de simbolizar (se), además, se apoyó en la economía del lenguaje y en oposiciones binarias. Así, "las representaciones (derivadas de ese

proceso de simbolización) son redes de imágenes y nociones que construyen nuestra manera de ver, captar y entender el mundo" (Lamas; 1994, 6). Desde la infancia, por ejemplo, vamos percibiendo estas representaciones mediante el lenguaje y la materialidad de la cultura (los objetos, las imágenes, etc.)

La relativa al género, por supuesto, antecede a la información sobre la diferencia sexual. Así, lo sostiene Lamas (1994) "entre los dos y tres años, niñas y niños saben referirse a sí mismos en femenino y masculino, aunque no tengan una elaboración cognoscitiva sobre la diferencia biológica; diferencian la ropa, los juguetes y los símbolos más evidentes de lo que es propio de los hombres y de lo que es propio de las mujeres (del género) (p. 7)

Ello fundamenta la convicción de que el género es más que una diferencia sexual, corporal, es una representación incorporada a partir de la elaborada por la cultura específica a la que pertenecemos. Digamos que traza una línea imaginaria a partir de los referentes culturales disponibles en un espacio y tiempo histórico. En este sentido se pronuncia Lamas (1994) cuando afirma que "desde la antropología cognitiva sabemos que nuestra conciencia ya está habitada por el discurso social: nacemos en una sociedad que tiene un discurso sobre género y que nos hace ocupar cierto lugar". (p. 7). En el ámbito social, pues, podemos distinguir estos procesos derivados de tradiciones importantes, de historias y culturas, que se han imbricado para configurar ideas sobre la masculinidad y la feminidad. Destacando las tradiciones desde la biología, de las culturas religiosas y patriarcales, que normalizan las relaciones sociales de género y que instituyen un sentido de normalidad. Esta conciencia social incorporada tiene un peso específico importante y un efecto de control político más allá del individuo. En el reconocimiento, pues, de la cultura androcéntrica y patriarcal encontramos que los valores apuntalados en nuestro contexto judeocristiano responden a lógicas de dominación masculina y configuradas desde la ideología de género tradicional.

Ahora bien, asentado en la cultura patriarcal de nuestro país, surge un fenómeno social que retoma y acuña las creencias y los valores de dominación sobre las mujeres y los "otros", es decir, la ideología de género tradicional. A manera de referente cultural, de "fantasma social", aglutina los valores



androcéntricos, normaliza las relaciones sociales establecidas entre e intra géneros y constituye una herencia cultural que atraviesa a los individuos y la sociedad en su conjunto. Asentado en la homofobia y la misoginia, el machismo se constituye en un referente y parámetro de la masculinidad vigente en México.

**d) Machismo: Un referente cultural – eje - parámetro de la masculinidad y la femineidad.**

Asentado en los saberes imbricados de manera nodal en la concepción hegemónica de la masculinidad y la femineidad en México surge el fenómeno del "machismo"<sup>13</sup> como una ideología que engloba el conjunto de actitudes, conductas, prácticas sociales y creencias destinadas a promover la negación de la mujer como sujeto indiferente de la cultura, tradición, folclore o contexto.

Para referirse a tal negación del sujeto, existen distintas variantes que dependen del ámbito que se refiera, algunos son familiares (estructuras familiares patriarcales, es decir dominación masculina), sexuales (promoción de la inferioridad de la sexualidad femenina como sujeto pasivo o negación del deseo femenino), económicas (infravaloración de la actividad laboral, trabajadoras de segunda fila o inferioridad de sueldos), legislativas (no representación de la mujer en las leyes y por tanto, no legitimación de su condición de ciudadanas, leyes que no promuevan la protección de la mujer ni sus necesidades), intelectuales (inferioridad en inteligencia, en capacidad matemática, en capacidad objetiva, en lógica, en análisis y tratada como astucia, maldad, subjetiva, poco coeficiente intelectual), anatómicas (supremacía de la fuerza física masculina o una exageración de diferencia, poca importancia al parto, poco papel en la reproductividad biológica), lingüísticas (no representación de la mujer en el lenguaje), históricas (ocultación de mujeres importantes dentro de la historia de la humanidad), culturales (representación de la mujer en los medios de comunicación como un cuerpo haciendo de ella misma un objeto en vez de un ser humano, espectacularización, portadora del placer visual para la mirada masculina), académicas (poca importancia a estudios de género, no reconocimiento de la importancia del tocado feminismo), etc.

---

<sup>13</sup> El machismo, expresión derivada de la palabra "*macho*", se define en el *Diccionario de la lengua española* de la RAE como la "actitud de prepotencia de los varones respecto a las mujeres".

Algunos críticos consideran también machismo la discriminación contra otros grupos sociales, como en el caso de hombres homosexuales, como no "masculino". Esto podría considerarse como una actitud misógina ya que implica un rechazo de todo aquello que no sea lo considerado masculino. Aquella conducta permea distintos niveles de la sociedad desde la niñez temprana hasta la adultez con iniciaciones de fraternidades y otras presiones de los llamados grupos.

Expresión, pues, de las representaciones y comportamientos asociadas al "ser un verdadero hombre" en nuestro país; arropado con una visión patrimonialista de la sexualidad, un ejercicio de la autoridad a ultranza y apuntalado en la doble moral sexual que reivindica la autoridad patriarcal y la sumisión de las mujeres al ámbito doméstico y al servicio sexual, surge el fenómeno del machismo. Constituye un parámetro de la masculinidad en México y se ha definido, asociado y representado, desde el siglo XX y en el sentido común, con aquellas actitudes, comportamientos y valores asociados a la representación e imagen del "Charro" mexicano.

Así, en el imaginario social mexicano se ha configurado una imagen del varón como valiente a ultranza, pendenciero, mujeriego, conquistador, dominador y, de manera principal, homofóbico. Plegarse a dichas expectativas y comportamientos conlleva un reconocimiento social de prestigio y una distinción entre la comunidad de los varones. A manera de sistema autoreferenciado opera para vigilar el cumplimiento de los mandatos de la conducta normal "apropiada" del mexicano.

El machismo, como manifestación psíquica y ejercicio público del poder, es la expresión homofóbica más manifiesta en la vida cotidiana. De ahí que los comportamientos que se despliegan en el escenario público de valentía a ultranza, de conquistador sexual y dominador del escenario correspondan a la pedagogía del comportamiento machista y, por lo tanto, homofóbico en la sociedad más amplia. Presente en todos los escenarios: en la casa, el deporte, los medios masivos de comunicación y los juegos, la escuela no podría ser la excepción. Los niños y las niñas son consciente o inconscientemente educados en ese sentido. El niño es compelido de muchas maneras a ejercer la autoridad y la niña a obedecer.

En este sentido, el interdicto cultural que opera en la conformación de la subjetividad infantil machista tiene que ver, en mi concepto, con la incorporación de dos procesos simultáneos en su desarrollo: El homofóbico y el misógino. En un momento de la infancia, la homofobia y la misoginia se constituyen en las expresiones clave que conforman el desarrollo de la subjetividad masculina infantil. En los niños, por ejemplo, se manifiesta y expresa en la ausencia de contacto físico tierno entre ellos. El contacto físico sólo es aceptado en las múltiples formas de expresar fuerza, valentía y autoridad. La rudeza está presente, incluso, en las expresiones de afecto que eventualmente se dan entre ellos. Ello puede constatarse en la cotidianidad de las relaciones entre los niños como son los empujones y los “bachones” (Golpes en la cabeza con la mano abierta o cerrada) que, a manera de reconocimiento y de afecto, se dan a la hora del recreo.

No es descabellado pensar, pues, que el contacto físico violento desarrollado en los juegos en que participan los varones devienen a ser una forma de “tocarse”, de involucrar (se) (en) el afecto como forma legitimada para hacerlo. Si ello es así, la violencia posterior puede asociarse al interdicto cultural moral que induce a los comportamientos afectivos “suplementarios” de la temprana edad.

Es de conocimiento común que la mayoría de los niños en la escuela interactúan de manera frecuente en forma de guerreros y las virtudes corporales de la fuerza y valentía son exaltadas de manera constante. Su actividad es eminentemente de destreza atlética, principalmente, en el patio del recreo. Su vinculación con el “otro” es la mayor parte del tiempo de exaltación de las virtudes propias, de la fuerza y del éxito en la tarea física.

En nuestro contexto, el interdicto cultural machista conmina al niño a desplegar comportamientos asociados a la "verdadera masculinidad". Se le dice al niño que debe ser “hombrecito” y aguantar, soportar el dolor y no llorar so pena de ser un “llorón” un “maricón”. Con la represión de los afectos las contradicciones en sus comportamientos empiezan a gestarse. El desprenderse de su lado afectivo - “femenino”, día con día, le induce a afianzarse en la posición de la “razón” comprendida como aplanamiento afectivo, como respuesta a las

manifestaciones afectivas. No es descabellado pensar, pues, que en su posterior búsqueda existencial será este el patrón conductual medular que dirima sus conflictos emocionales y sus metas.

Aunque la imagen del macho o charro mexicano, como emblema que sintetiza la ideología machista, se haya desdibujado en las generaciones presentes, su legado ha permanecido como símbolo de la expresión de los procesos homofóbicos y misóginos que construyen la identidad del varón en nuestro contexto. En la actualidad se reivindica en ocasiones de manera velada y en otras de manera explícita. No en vano esta imagen persiste en los contenidos de los libros de historia de la escuela primaria. El machismo y la homofobia son temas que no están visibles en la agenda educativa y se expresan de manera encubierta en el escenario escolar. A manera de fantasma recorre los espacios, las prácticas y discursos en el escenario escolar.

#### **i) El “fantasma del machismo” en el escenario escolar.**

El “fantasma del machismo”, por caracterizar una omnipresencia del machismo y una preocupación constante e inconsciente en la sociedad más amplia, se hace presente en el imaginario individual y permea en las relaciones y prácticas sociales en la escuela, constituyendo una pedagogía homofóbica y misógina. Así, por ejemplo, se hace patente en el salón de clase a través de los llamamientos a conservar la virilidad, a no dejarse llevar por los sentimientos “blandos”. Se manifiestan de múltiples maneras y en lenguaje velado. Frases como “ Ay, tú la traes y luego me la pegas”, fueron utilizadas con el fin de contrarrestar alguna manifestación de algún niño que se lamenta o reclama algo, que “lloriquea” y que objetiva el llamamiento a “no perder el control”, a no traspasar la barrera de la virilidad, a “aguantarse como los machos”.

Las ridiculizaciones fueron otra manera de controlar, por parte del profesorado, a los niños que se atreven a tomar, ya no a jugar, algún juguete de “niña”. “¡ Yo soy adicto a la Barbie, también! exclamó en una ocasión y en tono de burla el profesor. La pedagogía misógina, por su parte, fue expresada en ejercicios didácticos. Así, por ejemplo, el maestro les explicaba al alumnado la importancia de utilizar los signos de interrogación y de exclamación, así como los de coma y puntuación. Posicionando al varón en primer término construyó el

siguiente ejemplo: El esposo le dice a la esposa: ¿Cómo amaneciste? Luego expresa ¡Cómo amaneciste! y termina con ¿Cómo, amaneciste?

Las normatividades o reglamentos escolares también objetivan preocupaciones homofóbicas. De hecho, en ellos se plasman de manera fehaciente las preocupaciones y el control que se impone sobre el cuerpo y la vestimenta: las perforaciones del cuerpo, el uso de aretes, el tinte en el pelo, el uso de estilos de peinados diferentes al “natural”, o cualquier vestimenta o adorno que pudiesen exhibir y que transgredan el imaginario sexual masculino o femenino son prohibidos al interior de las escuelas y sancionados conforme al reglamento escolar. Las razones explícitas del profesorado se centran en “evitar las diferencias económicas, de pertenencia de clase social”, entre el alumnado. Nunca se visualizan como expresiones homofóbicas. Cabe decir que las preocupaciones en borrar cualquier diferencia de clase entre el alumnado se dan con mayor énfasis en las escuelas públicas.

De esta manera, el niño aprende, intuye, desde la temprana infancia a distinguir la línea imaginaria de lo “normal”, lo “propio” y lo “decente” de las niñas y de los niños. El niño tenderá, en esta economía signifiante, a demostrar que no es homosexual, anormal, indecente y que, por lo contrario, se es muy macho.

Esta línea imaginaria de lo masculino - femenino se traspola, además, a las actividades escolares generando resistencias al aprendizaje. Todo aquello que es definido o percibido como propio de las niñas será evitado aún a costa de las sanciones o castigos impuestos por el profesorado.

En los propios niños se contempla un reforzamiento de la homofobia - afirmación de la masculinidad- a través de expresiones cargadas de emoción que tienden a normar los comportamientos propios de los pares. Expresiones verbales como la de “puto”, “joto”, son las más significativas y frecuentes entre los varones. Debe decirse que el niño de sexto año de primaria es muy consciente de tal línea imaginaria. Se cuida (n) de manera constante de no traspasarla. Las sanciones y castigos son muy crudos para quienes la traspasan: burlas, apodos, exclusiones del grupo, discriminaciones, son algunas de las reprimendas que se dan en el escenario escolar tanto por sus pares como del propio profesorado.

Con lo anterior quiero indicar que los saberes de sentido común sobre la sexualidad en nuestro contexto, constitutivos de una moral sexual en la sociedad más amplia, se hacen presentes en el escenario escolar de maneras particulares, machistas, precarias quizás, pero efectivas en la configuración de la normalidad sexual, “propia y decente”, de las niñas y de los niños. Se expresan, principalmente, en la regulación del cuerpo y de los comportamientos propios al género al cual se adscriben. Constituyen un currículo oculto que regula y normaliza las relaciones en el escenario escolar.

## **II. Perspectiva de género en el análisis de la escuela primaria.**

La perspectiva de género en el análisis de la escuela primaria, como conocimiento situado, debe tener en cuenta el contexto institucional. Ello, con la idea de reconocer que las prácticas sociales no surgen en el vacío y que debe ser analizado en un contexto que adquiere sentido desde un cúmulo de relaciones sedimentadas en un trasfondo de naturaleza semiótico-material, como ha quedado asentado con anterioridad.

La construcción del género en el escenario escolar está, además de articulado a las creencias y comportamientos sedimentados desde una ideología de género que opera en la sociedad más amplia, materializada en una institución que contiene expresiones particulares, límites y posibilidades.

Por lo tanto, el conocimiento, los saberes y prácticas de género que afirman identidades en el escenario escolar, pueden entenderse como “una ‘acción situada’, es decir, como el producto de un trasfondo corporal e histórico en el cual se articulan saberes y prácticas, con artefactos, espacios y tradiciones que hacen parte de una forma de vida. Por ello el reconocimiento del contexto institucional nos permite visibilizar los límites y posibilidades de políticas públicas que apuntalen una perspectiva de género en la institución y los procesos educativos cotidianos.

### **1) Contexto institucional local.**

Las escuelas públicas primarias en la localidad tienen grupos numerosos, deficiencias administrativas, de desempeño laboral y organizacionales,<sup>14</sup> tiempo

---

<sup>14</sup> Así lo expresa la Directora de la Escuela Luz Cid de Orozco. “En términos generales considero que hay deficiencias en cuestión de estructura, de organización. Se reconoce que existimos

laboral limitado, requerimientos administrativos, encargos emergentes, contingencias cotidianas, demandas salariales<sup>15</sup>, espacios limitados, preocupaciones académicas <sup>16</sup> y ejercen las funciones asignadas a su práctica docente. La escuela Luz Cid de Orozco no es la excepción.

Cuenta con materiales educativos proporcionados por la Secretaría de Educación Pública y muchos de ellos proporcionados por las madres y padres de familia. Abrumado el profesorado por las cargas académicas tienen, además, obligaciones adicionales como son las evaluaciones parciales, finales y sobre todo las de orden cotidiano como son la revisión de las tareas, la preparación de eventos ordinarios y extraordinarios.

Asimismo, la preocupación por “enseñar a conciencia” les angustia a algunos (as) de ellos. Dan lo mejor de sí mismos con el propósito de “ser un buen maestro (a)” y, como consecuencia a lo que consideran una vocación de servicio, se plantan frente al grupo de manera cotidiana, siendo que muchas veces la extensión de su vocación va más allá del aula. En ese sentido, las y los docentes tienen una sensibilidad manifiesta de lo que sucede en la escuela y con el alumnado. Perciben actitudes y necesidades, pero no cuentan con los medios materiales ni institucionales para afrontar el cúmulo de situaciones que se les presentan de manera cotidiana.

La necesidad de trascender lo "académico", es decir, el salón de clase y situarse en los procesos de vida del alumnado estuvo presente como sospecha de que no pueden limitar su actuación a la simple "transmisión de conocimientos". Así, un maestro de quinto año me comentaba, de manera informal, que él se preocupaba por sus alumnos y había sugerido visitas domiciliarias para afrontar los problemas manifiestos de su alumnado pero que

---

maestros de todo tipo, hay maestros muy dedicados que se esmeran mucho en su trabajo, muy responsables, pero pues también los hay en general verdad, no quiero especificar en esta institución, pero en general pues dejan algo que desear en su trabajo. Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Luz Cid de Orozco en fecha 6 de noviembre de 2013.

<sup>15</sup> “Hay muchas otras circunstancias que de alguna u otra manera nos están afectando, nos están limitando en nuestros beneficios como trabajadores de la educación”. Entrevista realizada a la Directora en fecha 6 de noviembre de 2013.

<sup>16</sup> “Pudiera haber ciertas circunstancias que afecten, porque están quitando también muchas cuestiones del seguimiento a las costumbres y tradiciones que se tienen en el país que, si anteriormente muchas de las personas lo desconocían, ya personas educadas, pues ahora con más razón”. Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Luz Cid de Orozco en fecha 6 de noviembre de 2013.

encontró obstáculos y respuestas donde se limita el actuar del docente a la esfera de lo "educativo", al salón de clases: "me han dicho que son problemas que corresponden a la familia".<sup>17</sup>

No obstante las inquietudes derivan de convicciones en el sentido de que "el niño primero se lo cuenta al maestro" y las ejemplifica: "tengo una niña que le pegan porque saca ochos de calificación. El papá se abstiene de participar, no se mete. Hablé en una ocasión con la madre y creo que ya no le pegan". Situaciones problemáticas que trascienden el aula son, pues, comunes en la vida cotidiana.

A mayor abundamiento, el maestro precitado refiere de un caso que se suscitó con una niña de doce años "lo recuerdo bien porque yo intervine, fue que ella tenía problemas de drogas y ya tenía relaciones sexuales con un adolescente de 17 años. Fumaba droga, Platiqué con ella y lo negó. La empecé a vigilar. Un día no asistió a clase y yo fui con la mamá a un centro comercial y la buscaron. Es una mocosa y es muy respondona. Tiene una actitud muy cerrada. Me dijo yo no necesito ayuda y no hay nada de malo en hacerlo, según ella. Necesitó apoyo. Me platicó sobre drogas y cómo usarlas. Dejó amigos y drogas, aunque creo que ahora ya empieza a fumar y quién sabe si le siga con las drogas".<sup>18</sup>

Lo anterior denota el papel protagónico del docente de primaria. A este nivel escolar el alumnado mira con respeto y aprecio a los mentores debido, en mucho, a la transferencia de las imágenes paternas y maternas recibidas en la familia. Así, el profesorado se sitúa en un papel privilegiado y ejerce poderes concedidos y estructurados fuera de él y de los cuales no es consciente la mayor parte de las veces. A la par, la relación vertical que se deriva como consecuencia del diseño de la praxis educativa tradicional (centrada en el maestro) abona a

---

<sup>17</sup> Entrevista realizada a un maestro de la Escuela Luz Cid de Orozco el día 16 de julio de 2005

<sup>18</sup> En plática diversa el profesor me refiere que sus tres hijos varones están en una escuela secundaria religiosa, de Maristas. Que había tomado esa decisión por los peligros a que están expuestos en otras escuelas. El maestro vive en una colonia del sur poniente de la ciudad, de las consideradas "peligrosas". Tiene 15 años residiendo en la ciudad y es originario de Torreón Coahuila. Los "peligros" a que hace alusión son aquellos considerados como nocivos para el adolescente: la pertenencia a pandillas, el uso de drogas y el acceso a las relaciones sexuales. Recuérdese, en este sentido, que a esta frontera se le ha estereotipado como una región en la que es posible todo porque y finalmente es un territorio de nadie, un espacio en el desierto cultural, una tierra de maquila y sitio de violencia.



configurar la imagen – representación como la persona que ostenta la autoridad y el conocimiento legítimos.<sup>19</sup>

Debe señalarse en este punto que en muchos de los contextos escolares se trabaja con franca apatía y desinterés por parte del personal docente y directivo. Así lo refiere una docente: "muchas de las veces no se cumple ni lo que es ordinario y cotidiano, sobre todo por parte del director,<sup>20</sup> como son la revisión de planeaciones, entradas y salidas del personal, asistencia a clases, supervisar grupos, sólo por mencionar algunos". Con ello, la posibilidad de proyectos con perspectiva de género es utópica"<sup>21</sup>

Asimismo, el desinterés que se percibe en quienes ejercen la tutoría del alumnado, al no asistir a las reuniones grupales, al desentendimiento en la revisión de las tareas escolares y, en general, del desempeño de sus hijas e hijos, abonan a la creación de una atmósfera de apatía que limita la posibilidad de proyectos educativos alternativos a los oficiales.

Los intereses gremiales, por su parte, se convierten en una camisa de fuerza para las y los docentes que se interesan en proyectos alternativos en educación y terminan amoldándose a las directrices, plan de estudios y rutinas tradicionales.

Sitiados, pues, por la práctica docente tradicional y el entramado normativo, el esfuerzo es encaminado, principalmente, al control del grupo, a la enseñanza de los contenidos programáticos, a las evaluaciones múltiples. Con todo ello, no obstante, se posicionan a soportar la tarea de "educar" a grupos numerosos día con día y afrontar las problemáticas emergentes al interior de los salones.

---

<sup>19</sup> Situado en una relación pedagógica en la cual él o la docente es protagonista del conocimiento la mayor parte del tiempo, el alumnado se autopercibe en una pasividad continua que le lleva a concebir como natural la adquisición del conocimiento en dicho estado pasivo. A la par que se estructura dicha relación activa - pasiva, se legitiman las jerarquías sociales y una visión del conocimiento mediatizado.

<sup>20</sup> Las lógicas en las cuales se desempeñan muchos directores y directoras son de posicionamiento gremial. A través de los concursos de baile, canto, danza folclórica, etc., se representa (n) a la escuela y la zona a la cual pertenecen con propósitos de promoción de la misma. Ante los ojos de las autoridades educativas se visibilizan y quedan con la posibilidad de una promoción laboral o cuando menos con la imagen de una escuela que si trabaja, de avanzada. Debo decir que en numerosas ocasiones fui "bombardeado" con los logros de la escuela Luz Cid de Orozco en diferentes actividades, nunca con proyectos educativos alternativos a los propuestos por la SEP.

<sup>21</sup> Entrevista realizada a una maestra de la Escuela Luz Cid de Orozco el día 16 de julio de 2005.

Su desempeño lo consideran neutro en el sentido de que no pretenden beneficiar a los niños o a las niñas en particular con su práctica docente, aun cuando tienen ciertas sospechas respecto de ciertas inequidades y desigualdades en el escenario escolar. Opera una conciencia obnubilada por el hecho de pensar que el acceso de las mujeres a la educación y en diversos campos del quehacer profesional es suficiente en materia de equidad de género.

## **2) La Escuela Luz Cid de Orozco.**

La escuela Luz Cid de Orozco es una escuela primaria pública estatal, ubicada al sur poniente de Ciudad Juárez. En el turno matutino, cuenta con una planta docente de 10 maestras, 2 maestros y un director. La población estudiantil se conforma por 160 niñas y 120 niños. El sector en el que se ubica la escuela tiene una población densa de clase media a baja. La urbanización alrededor de la escuela está conformada por viviendas austeras que cuentan con los servicios públicos básicos como lo es la energía eléctrica, el agua potable, drenaje, servicio de limpia y abastecimiento de gas butano por compañías privadas.

La escuela tiene un diseño arquitectónico austero. Cuenta con un espacio destinado para la dirección y se encuentra a la entrada de la misma, doce salones de clase, una cancha de baloncesto con medidas oficiales <sup>22</sup> que, además, se utiliza para la práctica de voleibol, un patio de recreo y un terreno en el que se juega al fútbol. Cuenta con un baño <sup>23</sup> para las niñas y otro para los niños. Así como uno exclusivo para las y los docentes. Los salones de clase cuentan con un pizarrón, una enciclomedia, bancas para dos personas e

---

<sup>22</sup> Es importante hacer notar que la cancha de baloncesto está diseñada para los adultos, tanto de la propia cancha como de los tableros, aros y postes que los sostienen. De tal manera que sólo unos cuantos niños pueden encestar la pelota dada la altura a la que se encuentran los aros. La pelota con la que se juega es, además, para adultos y no la propia para las edades respectivas. Con tal diseño arquitectónico, las y los niños quedan excluidos de utilizarlos en su mayor parte. Las posibilidades de la práctica y gusto por el deporte del baloncesto quedan reducidas, así, a unos cuantos (as). En esta estructura "deportiva" se expresan, materializan, las imposiciones de conceptos normativos elaborados por los adultos para la infancia. Es un diseño que discrimina y del cual se desprende un mensaje implícito de incompletud del niño (a), de discriminación, por no ser lo suficientemente "grande" para obtener el logro deseado: "el enceste del balón".

<sup>23</sup> Los muebles que acondicionan los baños están diseñados para el uso de los adultos. El baño de los varones no cuenta con espejo alguno y es más austero que el de las niñas. Disposiciones que se enclavan en lógicas de ordenamiento vertical (de los adultos a los infantes en su diseño ergonómico) y por géneros: austero y rústico para los niños vs. acondicionado para las niñas. Con un mensaje - expectativa implícita: las niñas pueden asearse y deben "embellecerse".

individuales, un escritorio para la o el docente, el cual se ubica al frente del salón y a un costado del pizarrón de tiza, un calentón y un aparato de aire acondicionado. (Los bebederos de agua se ubican en el patio de recreo. Tiene un cuarto para el conserje y los materiales respectivos.

Los salones de clases de sexto año son un espacio compartido por niñas y niños de edad similar. Austero en su composición, cuenta con un pizarrón de gis y uno de marcador. Actualmente está dotado de una enciclopedia. Los mesabancos son individuales y en el primer grupo eran duales. Tienen una superficie de 24 metros cuadrados en forma rectangular y es insuficiente para cubrir las necesidades de movimiento del grupo, especialmente en la realización de actividades grupales. La pintura que recubre las paredes es de color verde y en ellas se cuelgan trabajos realizados por el alumnado.

El alumnado de sexto año, es un colectivo de niñas y niños que oscilan entre los 11 y 13 años de edad aproximadamente. La mayoría ha estado en la escuela primaria Luz Cid de Orozco desde sus primeros años. Viven en los alrededores de la escuela, por lo que llegan de manera cotidiana a pie y en compañía de su madre las más de las veces.

Proviene de familias de trabajadores (as) donde se modela, al interior de la unidad doméstica, al hombre proveedor- mujer ama de casa. El nivel socioeconómico de la mayoría de las familias del alumnado está en la clase media baja. Portan un uniforme que, al decir de las autoridades educativas, les permite homogeneizar las diferencias en el vestir, de neutralizar la visibilidad del ingreso económico de sus familias, aunque tales diferencias pueden ser notadas en los zapatos, la chamarra invernal, sus útiles escolares tales como las mochilas y en el dinero que destinan para comprar a la hora del recreo (por lo general consumen burritos, hamburguesas, papas fritas, frituras, dulces y sodas gaseosas). La razón principal de portar el uniforme escolar, decir del profesorado, es la de borrar las diferencias de clase, de ser más económico y práctico su uso.

La permanencia en la escuela es de cinco horas diarias, por lo que gran parte de su tiempo cotidiano la pasan en ella. Tienen un receso diario de 30 minutos conocido como “el recreo” y se utiliza para consumir alimentos (muchos de ellos de los denominados “chatarra”) y para jugar. Es, a decir de todos, lo que

más les gusta porque en este espacio - tiempo conviven y juegan con las (os) amigos (as). El consumo de alimentos va en muchas ocasiones a la par de los juegos y los deportes, es decir, se come mientras se corre o se platica. No hay tiempo valioso que perder.

Los grupos de sexto año son numerosos en relación al espacio del aula y por ello la movilidad es limitada. El diseño ergonómico del mobiliario, además, dista de ser eficiente y, por el contrario, limita la movilidad en él. En ocasiones es sumamente penoso el acomodarse en el mismo, como es el caso de niños y niñas que por su estatura corporal se sientan de "ladito" en el mesabanco. La escuela no dispone ni contempla mobiliario alguno para el alumnado que rebasa los límites de estatura media. Se soporta la violencia que, desde la conformación del espacio físico, no se contempla como tal y sólo se denota como escasez o limitación de recursos materiales.

En el salón de clase coexisten grupos de niños y niñas que se caracterizan por estar más orientados (as) a la tarea, ser más serios (as) que las y los demás, adustos en su comportamiento. La responsabilidad y el cumplimiento de los deberes escolares definen la mayor parte del tiempo su comportamiento en el aula. Se puede afirmar que han incorporado la responsabilidad escolar como parte de su dinámica personal. La obtención de buenas calificaciones, por ejemplo, es parte significativa de su desempeño al interior del aula. Desempeño que se apuntala, además, con prerrogativas tales como salir al recreo de manera preferente, sentarse en lugares más próximos al profesorado, etc. De esta manera, la meritocracia se constituye en parte sustancial de las motivaciones de estos grupos de "cumplidores" y "cumplidoras". Las prerrogativas que obtienen este grupo de alumnos (as) cumplen un papel adicional al posicionarlos de forma ventajosa frente al resto del alumnado. Constituyen una categoría (distintiva) frente a la cual se mide el desempeño del resto del alumnado. El status académico opera, en este sentido, como proceso de unidad y de exclusión en el aula.

Los motivos subyacentes son los que tienen un sesgo genérico. Los niños pueden estar persiguiendo los símbolos de la masculinidad a través de la posesión de reconocimientos que en la sociedad más amplia se dan. Esto puede

estar relacionado con lo que Connell (1989) refiere como un proyecto de movilidad cuando “se aferran a un proyecto de movilidad que les permite construir lo masculino alrededor de los temas de la razón y la responsabilidad”, lo cual “se relaciona estrechamente con la educación superior y los ‘certificados’ que ésta tiene a bien conferirles, y con una forma clave de masculinidad frecuente entre profesionales” (p. 291) Por su parte, las motivaciones subyacentes en el comportamiento de las niñas pueden estar envueltas en la cobija de la subordinación y la actitud de agradar. Consideraciones que no son ajenas a las expectativas que se tienen de ambos sexos y relacionadas a la par con el modelo hombre proveedor - mujer ama de casa.

Debe hacerse notar que, aunque el grupo de los niños "cumplidores" puede pasar como subordinado ante la mirada de los "bulles" en otro espacio social, en el contexto escolar no se refleja ansiedad alguna por la no pertenencia a este grupo. Ello puede deberse a que en este espacio los símbolos de la masculinidad se expresan de otra manera, meritocráticamente. Es frecuente que este grupo de niños se comporten de manera respetuosa, sean ordenados en sus cosas y presenten un aspecto aseado. Por ello, son privilegiados en el trato con el profesorado y en el acceso a los materiales escolares. Como lo señala una docente “Con ellos se trabaja muy bien y a gusto”.

Ello va de la mano con lo que denotan Bowles y Gintis al señalar que la estructura de las relaciones sociales en la educación acostumbra a las y los estudiantes a la disciplina del lugar de trabajo y, lo que es más importante aún, les permite desarrollar tipos de conducta, y los modos de administrarse a sí mismos. Presentarse, cultivar una imagen, identificaciones de clase, entre otros, que son ingredientes cruciales de la adecuación a la esfera de trabajo” (1976 p.131) (Visto en Ellen Jordan; 238). Es de esperarse que, en un contexto urbano con industria maquiladora de exportación como es Ciudad Juárez, dichas disposiciones individuales sean favorecidas en la imagen del “buen estudiante” que, dicho sea de paso, promueven diversas instituciones educativas y medios de comunicación masivos.

Por su parte, el grupo de niñas que responden a las expectativas de “niñas cumplidoras” cultivan su imagen como limpias, ordenadas y participativas. Son

consideradas por las niñas “bule” como niñas “fresas” y por el profesorado como “aplicadas”. Mientras las niñas se ubican mutuamente en gradaciones opuestas dentro de la clase social a la que pertenecen, el profesorado las ubica en categorías distintivas de rendimiento académico. Lo que indica el desvanecimiento de consideraciones de clase social en la mirada del profesorado y como se imbrican en el desempeño escolar.

Este grupo de niñas, por su estigmatización de “buenas estudiantes”, tienen una relación más cercana con el profesorado y obtienen más atención de su parte. Ello sugiere que las expectativas relacionadas al desempeño escolar se colman en mayor medida en el desempeño de las niñas y un grupo reducido de niños.

Con todo ello, el alumnado se apresta a convivir de manera cotidiana en una institución que se regula bajo una normatividad y lineamientos generales aplicados en el país a través de la Secretaría de Educación Pública.

#### **a) Normatividades institucionales.**

Las escuelas públicas primarias están estructuradas a partir de los lineamientos generales de la Secretaría de Educación Pública establecidos en el Plan y Programas de Estudio de 1993 cuyas características son: la calendarización simultánea y homogénea de los planes y programas nacionales y los métodos de enseñanzas tradicionales y comunes en la educación pública. La escuela Luz Cid de Orozco no es la excepción.

En el Manual del Maestro (a) se explican los objetivos fundamentales para la planta docente: entre algunos de ellos son: lograr un desarrollo físico, intelectual y afectivo sano; desarrollar un pensamiento reflexivo y una conciencia crítica, combatir la ignorancia; comprender que las posibilidades de aprendizaje y creación no están condicionadas por el hecho de ser hombre o mujer. (p. 3) Veamos algunos de los objetivos propuestos en el Manual:

Desarrollar un pensamiento reflexivo y una conciencia crítica. Tales son los postulados nodales a partir de los cuales se inserta en el discurso educativo el ethos de la educación. En este sentido, cabe anticipar que es dubitable que la simple transmisión del conocimiento, de manera vertical, pueda desarrollar el pensamiento reflexivo y una conciencia crítica.

Ambos postulados presuponen la articulación de procesos educativos a diferentes niveles y dimensiones. Exige una concepción diferente de la praxis educativa tradicional, de los saberes puestos en juego en el escenario escolar y de un rediseño institucional acorde a los paradigmas emergentes en derechos humanos y de las ciencias en particular.

Una perspectiva educativa de corte constructivista <sup>24</sup> en el aula, por ejemplo, hace necesario para poner en juego los saberes individuales y colectivos que trasciendan las lógicas de la simple transmisión de conocimientos que persigue el “combate de la ignorancia”, asentadas en una visión positivista de la ciencia y un posicionamiento ideológico no reflexivo, conservador en muchos aspectos y especialmente omiso en aquellos temas que involucran las relaciones de género en el escenario escolar.

Cabe observar que las formas de operar la praxis docente tradicional promueven resistencias. Así, en el alumnado de sexto año se manifiestan a través de estrategias tales como “copiar” en los exámenes, aprender (se) de memoria datos y conocimientos que no trascienden más allá de su función de evaluación.

Contrario, además, a la concepción universalista que se manifiesta en el Manual en el sentido de “comprender que las posibilidades de aprendizaje y creación no están condicionadas por el hecho de ser hombre o mujer” la misma obnubila el hecho de que es, precisamente, la ausencia de reflexión respecto de los procesos y estructuras educativas en el nivel primaria que sitúan a las niñas en posicionamientos asimétricos respecto de los niños y en condiciones de vulnerabilidad estructural, lo cual limita las posibilidades de aprendizaje y creación de las mismas. Procesos y estructuras que son motivo de análisis en este documento.

Los mismos objetivos propuestos en el Manual objetivan contradicciones externalizadas por el profesorado: Una maestra apuntaba en una reflexión de su práctica docente que "al observar estos objetivos nos podemos dar cuenta de que existe una gran contradicción entre lo que se realiza dentro de las aulas y lo

---

<sup>24</sup> El constructivismo en el aula implica una relación horizontal entre alumnado y profesorado, una visión de la ciencia con paradigmas emergentes y una apuesta a los saberes individuales y colectivos, locales y globales, que permitan desarrollar habilidades y destrezas más eficientes y acorde a la edad y el contexto del educando.

discursivo, puesto que lo que para mí es importante tal vez no lo sea para el grupo al que estoy atendiendo".<sup>25</sup> Se reconoce con ello, de manera implícita, que la praxis docente no responde de manera unívoca a los intereses del alumnado y del contexto regional.

El contexto escolar específico, además, de clase socioeconómica baja y de región fronteriza, confronta en los hechos las propuestas educativas y pedagógicas diseñadas para todo el país. No nada más por parte del alumnado sino del propio profesorado mismo. En este tenor de ideas es oportuno rescatar el concepto de Arbitrario Cultural, propuesto por Bourdieu, para denotar que la selección y administración de los contenidos de las propuestas educativas realizadas por la Secretaría de Educación Pública responden más a intereses hegemónicos de la clase dominante y una particular concepción de la ciencia que a las necesidades de la población en general.

La imposición pedagógica al maestro (a) queda más claro cuando se reconoce toda una serie de reglas y normas que circundan la práctica del docente. Así, una maestra manifiesta que "en el discurso se nos da la libertad de ser creativos, innovadores, reflexivos y críticos, sin embargo, en la práctica nos quitan esa oportunidad al establecer toda una serie de reglas conocidas como normativa, sin contemplar las necesidades de los distintos grupos sociales que conforman al país".<sup>26</sup> Se reconoce con ello las restricciones institucionales y, además, que el voluntarismo queda rebasado por las estructuras – normatividades operantes.

El reconocimiento del protagonismo del docente al interior del aula es, asimismo, intuido en sus dos dimensiones: como posibilitador de la reproducción de un modelo hegemónico, unidireccional, así como portador de resistencias, aunque estas últimas sean finalmente resueltas por la vía del control. En este sentido, los docentes son evaluados, controlados y sancionados en el caso de no llevar a cabo los planes y programas, aunque los mismos sean muy extensos

---

<sup>25</sup> Ensayo realizado por una alumna de la Universidad Pedagógica Nacional en la materia impartida por el suscrito, Contexto y Valoración de la Práctica Docente, el día 20 de abril de 2005 y con el objetivo de conocer las perspectivas del profesorado en relación a su práctica docente.

<sup>26</sup> Ensayo realizado por una alumna de la Universidad Pedagógica Nacional en la materia impartida por el suscrito, Institución Escolar, el día 4 de junio de 2005 y con motivo de conocer las perspectivas del profesorado en relación su práctica docente.



"casi imposibles de cumplir" como manifestó la maestra referenciada en el punto anterior: "Pocas veces se nos da la libertad de realizar actividades que salgan de la monotonía y si por error se realizan, inmediatamente son revisados los libros de texto para saber que tanto lleva hecho el alumno, lo que nos habla de si el maestro ha trabajado o no, lo cual nos encasilla en una práctica docente estática, sin reflexión y pasiva". La disciplina institucional-escolar se favorece en detrimento de la creatividad y de la reflexividad.

Como refiere Pulido (2004) "La curricularización finalmente está relacionada íntimamente con los procesos de subjetivación; los sujetos son intervenidos pedagógicamente (subyugación/emancipación) y el currículo, en tanto proceso social encausable, pasa a ser experiencia a través de múltiples sujetos y contextos que interactúan entre sí para intentar dar cuenta (productivamente...) de un tipo de sujeto (deseado socialmente)." (Pág. 6) Ello demuestra que los procesos de subjetivación en el espacio físico – entorno van más allá de actitudes o discursos emancipadores. El ameliorismo, es decir, el voluntarismo en el cambio social es acotado y muchas veces revertido por las estructuras escolares. Una de estas estructuras son las dinámicas escolares bajo el eje del orden y la disciplina.

### **b) Orden y disciplina: ejes torales de las dinámicas escolares.**

Los principios de orden y disciplina en las dinámicas escolares son consecuencia del ethos educativo (la normatividad institucional, el diseño institucional, el diseño arquitectónico) y constituyen, además, los ejes privilegiados sobre los cuales giran las praxis docentes y dinámicas al interior del aula. Esto último por varias razones:

Dentro de las aulas de la escuela en estudio está delimitado el espacio que "es" del profesorado y el del alumnado. El espacio del primero está al frente del salón de clase y cuenta con un escritorio en el cual trabaja los objetivos de la clase y recibe al alumnado para revisión de tareas o asesoría alguna. Este diseño de praxis docente y arquitectónico favorece el posicionamiento visible del profesor (a) y provoca, a su vez, el distanciamiento entre profesorado y alumnado. Distanciamiento que reproduce el efecto de situar (se) como ostentador del conocimiento de frente a quienes no lo ostentan. Tiene el efecto

simbólico deseado en una sociedad que valora de manera positiva el conocimiento formalizado - escolarizado.

Las dinámicas utilizadas en clase para el aprendizaje son tradicionales, es decir, el maestro está frente al grupo y conduce la clase siguiendo el programa y objetivos planteados para la sesión y el alumnado sigue al docente en el aprendizaje de la información y en las instrucciones dadas. Requiere, para ello, de silencio constante y disciplina. Estas dinámicas cotidianas de relación docente-alumnado en el aula está caracterizada por ser vertical pues, en principio, el profesorado tiene los elementos de coerción y disciplinarios para conseguir los fines propuestos: las sanciones y castigos para el caso de la indisciplina y los instrumentos de evaluación para el conocimiento transmitido. Así, las formas tradicionales de enseñanza que imperan en la escuela tienen sustento en esta relación de supra a subordinación.<sup>27</sup>

Vale decir, en este punto, que la praxis docente está constreñida - envuelta, además, por una concepción dogmática de la ciencia y la “inteligencia”. A manera de revelaciones, de descubrimientos del mundo social, los programas educativos insertan al profesorado y alumnado en lógicas de la “respuesta correcta”, obnubilando el hecho de que “la ciencia, como la inteligencia, no es lo que nos conduce a la verdad (aunque ésta sea su presunción) sino simplemente lo que nos permite elaborar modelos y explicaciones de los fenómenos que ocurren a nuestro alrededor y en nosotros mismos. Modelos y explicaciones que pueden ser adecuados a los hechos de los que tratan o sólo parecerlo, sin que por ello sean más o menos inteligentes o científicos (Moreno, 1993: 11)

La pertinencia, en este sentido, de una concepción alternativa de la ciencia que no discrimine deriva del hecho de que la ciencia positiva ha modelado formas de pensar lo “científico” y la “realidad social” que ha permeado

---

<sup>27</sup> Una perspectiva no tradicional de la enseñanza es la constructivista, que implica cambios en la concepción hegemónica de la misma y de lo científico en general. Las premisas sobre las cuales se asienta la perspectiva constructivista en la educación son: a) Que el alumnado aprenda a aprender, b) El rol de experto del docente pase a ser de facilitador del proceso educativo, c) Se enfatiza que el aprendizaje sea significativo y no solo memorístico (que dicho sea de paso sirve para pasar exámenes), d) La evaluación es sobre procesos y no de acumulación de datos. Con esta forma de concebir e intervenir en los procesos de aprendizaje, las relaciones sociales se estructuran de otra manera. No son verticales en la medida en que el alumno es el protagonista de su aprendizaje; son más incluyentes por su metodología y más eficaces en producir conocimiento desde el alumno-contexto y por efecto de la participación en la producción del conocimiento y para toda la vida.

en procesos de discriminación de las mujeres. Moreno (1993) destaca que “las características negativas que se le han querido atribuir (*a las mujeres*), se han apoyado frecuentemente en concepciones científicas.... fuertemente influidas por prejuicios ideológicos, de los que no está exenta la ciencia actual” (p.15).

El alumnado, por otra parte, se encuentra inscrito en una jerarquización escolar y su posición en el mapa de poder es de vulnerabilidad. No cuenta con los medios de defensa para enfrentar decisiones que le afectan dentro y fuera del aula.<sup>28</sup> Como grupo vulnerable, por su "pasividad estructural", es decir, por su ubicación frente al poder y derivada de asimetrías de información respecto del docente, el alumnado asume como concepción de lo educativo dicha pasividad y ubicación, reforzando la visión jerárquica vertical aprendida en el seno familiar. La autoridad pedagógica tiene, en este sentido, una función importante en la reproducción de las formas de relación social dominantes y jerárquicas. La relación de supra - subordinación es, así, constitutiva de una pedagogía tutelar, patriarcal y de minusvaloración de lo infantil.

Los ejes de orden y disciplina sobre los cuales se estructura el modelo educativo y la praxis docente también se hacen presentes de manera explícita en los reglamentos que regulan las dinámicas al interior del salón de clase de la escuela en estudio. Los mismos están visibles en los salones de clase y estipulan que: No se puede gritar. No se pueden parar de su asiento sin autorización. Hay que pararse de su asiento y saludar cuando llega una persona adulta al salón de clase. El maestro es el que manda al interior del salón de clase. No se puede golpear a un compañero. No se le contesta mal a un profesor. Traer su uniforme completo. Utilizar los espacios correctamente. Respetar los tiempos sin molestar. Traer los libros de texto.

Esta forma de condicionar la estancia del alumnado en los salones de clase y de evitar, por lo tanto, sanciones o castigos responde a las lógicas de la “geografía física”<sup>29</sup> del salón de clase y a las dinámicas derivadas al interior del

---

<sup>28</sup> La currícula escolar no contempla la formación en derechos humanos de la planta docente ni del alumnado. El diseño institucional tampoco (se) corresponde a la promoción de los derechos humanos. Siendo los derechos humanos un paradigma que atraviesa a cualquier proceso social, económico y cultural, deviene a ser un elemento *sine qua non* de lo educativo y en la práctica institucional se reduce a propuestas unilaterales de concebir lo educativo y lo científico.

<sup>29</sup> Cinar sostiene que la “Geografía es una ciencia que estudia las relaciones entre los humanos y el ambiente y determina la interacción mutua” (Traducción mía) (p. 201)

mismo. Así, la necesidad de poner atención a las instrucciones del profesorado, de conducirse en silencio para ser escuchados, de tomar turnos para ser atendidos o recibir una autorización para ir al baño, de habituarse a saludar con respeto, de distinguir quién tiene la autoridad legítima, de respetar la integridad física del alumnado, de disciplinarse en la vestimenta, de recorrer los espacios permitidos, de contenerse la mayor parte del tiempo y de cumplir con las tareas escolares, son comportamientos que se despliegan y refuerzan como consecuencia de las formas de relación subordinadas y de la impartición, concepción, tradicional de la enseñanza. Por contraposición, no aparece un desplegado que enuncie los derechos del alumnado o sus potencialidades, pero si se cuenta con un programa de valores que refuerza los códigos de conducta esperados e impuestos al alumnado.

### **c) Actividades Extracurriculares: La educación física y las planillas escolares.**

Definidas como actividades que desarrollan habilidades y destrezas, lazos sociales y fortalecen al alumnado, las actividades concernientes a la educación física y el sistema de elección de representantes estudiantiles se llevan a cabo como parte de las actividades extracurriculares en el programa escolar. La educación física se imparte dos veces por semana en el patio del recreo (anexo 8) y la elección de planillas estudiantiles una vez durante el ciclo escolar.

#### **i) Educación Física.**

La clase de educación física se ha constituido como obligatoria para todo el alumnado. Se da por sentado que todas y todos deben tomar la clase. Pedagógicamente se entiende la educación física como el desarrollo de todas las capacidades que giran en torno a la formación corporal, para conseguir el grado más elevado de posibilidades físicas, corporales, expresivas, rítmicas, motrices y en función de que, se supone, sirve de base para el desarrollo de la personalidad, la capacidad intelectual, la capacidad afectiva y la relacional. En suma, para conseguir el desarrollo máximo de las posibilidades de cada persona, independientemente de la ejecución eficaz de cualquier técnica concreta.

Esta formación integral, que se presupone, estaría en función de los aspectos del desarrollo motor, afectivo y relacional, como base al establecimiento de una serie de capacidades intelectuales. Dentro de éstas últimas, se afirma, están la capacidad crítica y la capacidad de elección. Al desarrollar estas capacidades se estaría dotando al alumno del recurso de elegir y valorar la actividad motriz que realizará en su etapa de adolescente y de adulto y no sólo la de imitar un modelo motriz (deporte) que es impuesto por la sociedad de forma "hipervalorada".

Asimismo, como refiere Corpas y etal (1994) "en el sistema educativo se intenta abordar el campo de las capacidades y habilidades físicas de los alumnos sin reducirse a las cuestiones físicas, motrices o perceptivas, sino que, dentro de una concepción multifuncional, se deberán potenciar otros aspectos tales como: cognitivos, emocionales, afectivos, comunicativos y expresivos. Se lleva a cabo una integración de estos aspectos corporales, motrices y gestuales de manera que se facilite el conocimiento de las propias posibilidades y un repertorio motriz que contribuya a un desarrollo integral" (p. 11)

No obstante, tradicionalmente se ha entendido la Educación Física precisamente desde una perspectiva reduccionista, es decir, como el desarrollo de una serie de aspectos motrices y físicos que capacitan al alumno para la práctica de actividades deportivas. Se trata de favorecer de manera principal los condicionantes motrices, anatómicos, fisiológicos y físicos del alumno/a, para la mejor y más eficaz ejecución de movimientos establecidos, denominados técnicas, que componen, a su vez, la base de unos juegos que se han dado en llamar deportes, es decir, preparar para ser un buen deportista, entendiendo por ello el que ejecuta bien las técnicas del deporte en cuestión. En este sentido, el objetivo de la clase se centra, de manera principal, en el acondicionamiento físico. En la escuela primaria, por lo general, se lleva a cabo en los espacios abiertos y más amplios como pueden ser las canchas de baloncesto o el patio de recreo.

El alumnado de sexto año dedica una hora a la semana a la preparación física del alumnado. Las relaciones que se establecen entre profesor y alumnado son verticales y unilaterales en el sentido de que el alumnado no participa de su diseño, de sus modalidades y sólo recibe instrucciones. En mucho, de nueva cuenta, las relaciones que se establecen tienen una similitud a las de orden

castrense: se dan instrucciones, se grita al alumnado, se imponen castigos a los indisciplinados y a quienes no logran los objetivos y/o no siguen las instrucciones dadas.

Los ejercicios que se realizan en la clase y que hacen énfasis en el acondicionamiento físico - muscular se conciben como neutros, es decir, que benefician por igual a niñas y a niños. Ello es parcialmente cierto, en el sentido de que el cuerpo se beneficia del ejercicio físico, pero contiene elementos prefigurados desde las prácticas realizadas por los varones. Así, las prácticas del baloncesto, del fútbol, de los ejercicios tales como las abdominales, las “lagartijas”, son expresiones prefiguradas desde prácticas varoniles.

Las resistencias a tales diseños y modalidades, por parte de las niñas, se manifiestan como desagrado por la clase, manifestando que no les gusta hacer ejercicio y están en desacuerdo con el comportamiento del profesor: “es muy regañón y gritón” refieren. No obstante, su rechazo, la “aceptan” porque es parte de su calificación.

Las evaluaciones, por supuesto, tienen un sesgo de género. Se expresan bajo un amplio margen de discrecionalidad. Así, por ejemplo, una niña expresó haber llorado por la calificación que le puso el maestro, no obstante haber acreditado estar en el programa de danza, lo cual no se conceptualiza como educación física. Es el mejor ejemplo del paradigma dominante de lo que en la práctica se considera o no la educación física y los valores que le envuelven.

En términos generales, se puede prever que la obligatoriedad de la clase para el alumnado (conceptualizada como “necesaria para su preparación”), su diseño, sus modalidades y las formas de su desarrollo y relación social autoritaria implicada, facilitan la reproducción de los valores relacionados al autoritarismo, a una forma sesgada de entender la fortaleza física y el desarrollo particular de las habilidades y destrezas corporales. En conclusión, la visión “masculinizada” de entender la educación física se reafirma con las prácticas descritas en el escenario escolar.

## **ii) Las Planillas Escolares.**

Como una práctica que pretende formar al alumnado en ejercicios democráticos de ciudadanía, durante el ciclo escolar y por única vez, se convoca al

estudiantado a que formen parte de la Mesa Directiva de la Asociación de Estudiantes.

El alumnado se agrupa en planillas y se identifican con un color para la promoción de sus propuestas. Éstas se ciernen de manera exclusiva a realizar mejoras al plantel. Las propuestas son siempre en sentido positivo y de mejoramiento de la infraestructura de la escuela. El cuestionamiento del funcionamiento escolar, en sentido amplio, no está presente.<sup>30</sup> Por si fuese necesario, los recordatorios para analizar cuáles propuestas son posibles y cuáles no delimitan, de entrada, la participación de las planillas contendientes. Ello trae consigo, por supuesto, la contención de ideas que contravengan el orden establecido.

Las presentaciones de las planillas en los salones de clase, por otra parte, constituyen rituales en los cuales son evocadas representaciones similares a las realizadas por personas adultas que contienden por un cargo público, es decir, "los políticos". Son motivadas por el profesorado y tienen el fin de darle "seriedad" al evento. Las instrucciones de guardar silencio y oír con cuidado las propuestas afirman ese significado. En tal evento participan por igual niñas y niños.

El principio de organización política que le subyace al ejercicio escolar es similar al que rige en la sociedad más amplia. La estructura y organización de la asociación de estudiantes tiene un diseño vertical.: Presidente, Suplente, Tesorero y Vocales. No obstante que la Presidencia de la organización puede ser ocupada por las niñas, el diseño y la estructuración de la asociación remite al androcentrismo desde su concepción y designación lingüística. Las

---

<sup>30</sup> La misma dinámica presentan las mesas directivas de "Padres de Familia". Amén de la propia designación lingüística que excluye a las madres de familia, el cuestionamiento del funcionamiento escolar se concreta a las necesidades materiales de la escuela y eventualmente a la atención de alguna queja por parte de la madre o padre de un menor. El cuestionamiento no pasa más allá de ser vigilante de que se cumpla con lo estipulado en el ciclo escolar. Cuando eventualmente se cuestiona algo relacionado con el sistema escolar, de manera inmediata se responde que ello solo puede ser tratado ante las "autoridades educativas", las cuales no se encuentran, por lo general, ni física ni legalmente autorizadas para hacer cambios en la escuela. Una complicada burocratización del sistema escolar hace, en la práctica, imposible la canalización de inquietudes vinculadas o promovidas por la comunidad escolar.

orientaciones de clase y meritocráticas también son parte del ejercicio escolar: “soy licenciado” manifestó un niño que participó en una planilla.

Las propuestas de las planillas siguen un patrón subyacente de lo público/privado. Así, las propuestas esbozadas por los niños se ocupan de lo “externo” al aula, como una extensión hacia lo “público”: proponen acondicionar la cancha de fútbol, instalar porterías con malla, pavimentarla. Las propuestas de las niñas giran en el orden del mantenimiento de la escuela, como una extrapolación de lo doméstico - privado: plantar árboles, arreglar los baños, dotar de botes de basura, dotar de garrafones de agua para los salones, pintar la escuela, dotar de higiénicos para los baños, limpiar los baños, comprar libros para formar una biblioteca.

En este tenor de ideas, la masculinización y feminización de las actividades escolares siguen un patrón similar al de lo público - privado que opera en la sociedad más amplia. De ello se puede prever la proyección y eficacia del modelo hombre proveedor - mujer ama de casa que es incorporado en el seno familiar y que opera en los proyectos de participación del alumnado en el contexto escolar.

### **A manera de conclusiones:**

El género, como categoría explicativa de la construcción social de hombres y mujeres sobre la base de la diferencia sexual, y la perspectiva de género nos permiten dar cuenta de las creencias, prácticas y discursos que reproducen el sexismo en la sociedad más amplia y por supuesto en el escenario escolar.

La teoría de género nos permite comprender como se ha construido el concepto de género masculino y género femenino, que se corresponden con las personas con órganos sexuales macho y hembra respectivamente y a estos géneros se les han otorgado características de personalidad individual y social, actitudes, creencias, roles y en general estereotipos que determinan cómo han de ser los hombres y las mujeres. Al conjunto de dichos saberes se le puede denominar ideología de género y/o sexismo.

La ideología de género puede ser definida como aquellas creencias, comportamientos, actitudes y representaciones que operan en la sociedad en su conjunto y por ende, en la conciencia de los sujetos, que se derivan de la



interpretación de los cuerpos sexuados y de los supuestos atributos "inherentes" a los mismos.

En este tenor de ideas, podemos postular que tal ideología y posicionamiento se sustenta en una visión naturalista y biologicista de la realidad social y, por supuesto, de la identidad de género. Estos saberes de sentido común, sedimentados en un proceso histórico amplio, que constituyen la comprensión hegemónica de las identidades de género, son efecto, principalmente, de una concepción esencialista de la realidad – identidad y producto, además, de un conjunto de ideologías particulares sobre el cuerpo sexuado: el machismo en nuestro contexto.

Ahora bien, las concepciones y/o creencias que constituyen la ideología de género son aquellas que se tienen sobre la masculinidad, la femineidad, la sexualidad y el cuerpo, arropadas por el fenómeno del machismo e imbricadas de tal manera que conforman las creencias de "sentido común", hegemónicas en la sociedad más amplia, e inciden en la conformación del "ser niña" o "ser niño".

La identidad genérica es la primera asignada en nuestra existencia. Una vez que se nace, al sujeto sexuado se le asigna un género: masculino o femenino, en base a los órganos genitales. A partir de allí operan las expectativas de comportamiento, de roles sociales y estereotipos que se tienen de los cuerpos sexuados. El sexo pasa a determinar lo que una persona debe hacer, querer y desear. Norma la conducta individual y social en función de las expectativas que se tienen respecto del cuerpo sexuado. Una vez significado el cuerpo y devenido a ser una unidad coherente: el "ser niña" o "ser niño", las expectativas sociales y culturales operan como si tal unidad y significados emergieran de la "naturaleza propia del ser", específicamente de la estructura y funciones biológicas. Se espera con ello, lo "natural", lo "propio" y lo "decente". Confundiendo lo anatómico, además, con la sexualidad.

La sexualidad es uno de los hechos vitales en que se manifiesta la identidad de género. A diferencia del sentido común que la confunde con lo sexual, como conjunto de características genóticas y fenotípicas que conforman el cuerpo humano, la sexualidad es una vivencia cotidiana, individual y colectiva. La sexualidad se refiere, por lo tanto, al conjunto de experiencias humanas atribuidas al sexo y definidas por éste. Que van más allá del cuerpo y se plasman en las relaciones sociales y en las instituciones.

La sexualidad, por su parte, gira en torno a la idea de la culpa, de la anormalidad y de la indecencia, que constriñe los comportamientos y las expresiones sexuales en muchos ámbitos y lugares de nuestro país derivado de las creencias religiosas respecto de la sexualidad. Las concepciones de la decencia moral y de la normalidad sexual se superponen, además, y se definen desde la heterosexualidad obligatoria. La línea, pues, que separa la normalidad y la anormalidad, lo sano o lo patológico, lo decente y lo indecente, está en función de dichas concepciones normativas religiosas apuntaladas, además, en concepciones científicas de corte positivista y funcionalistas.

Uno de los ejes principales sobre los cuales gira el comportamiento sexual normal y decente, es la heterosexualidad. Todo aquel comportamiento que la desdibuje es considerado indecente, amoral. Por ello, la homosexualidad ha sido y es considerada pecaminosa, anormal, indecente y contraria a la moral. Ello tiene su sustento en la creencia o perspectiva voluntarista de la orientación sexual. Así, la homosexualidad ha servido como punto de referencia para constituir el eje de la “verdadera masculinidad”. Homologada la homosexualidad a la femineidad, la masculinidad se ha definido en oposición a aquella.

La masculinidad, por su parte, ha sido definida de muchas maneras, pero los términos que se consideran clave para referirse a la masculinidad hegemónica son el poder, el dominio, el control, la autorreferencia (egocentrismo) y la homosocialidad. Características que constituyen la guía del desarrollo de la masculinidad en nuestro contexto y que traen aparejadas expresiones concomitantes violentas, rudas, fuertes y toscas. Los procesos de empatía están vedados en la subjetividad masculina en la medida en que se pide a los varones se plieguen a las características de la masculinidad tradicional. Siendo la homofobia y la misoginia los componentes derivados de tal proceso y una especie de “filtro cultural” con el que se interpreta la realidad social y crea visiones particulares de esta. En nuestro contexto, las concepciones respecto de la femineidad y la masculinidad, están atravesadas por el fenómeno del machismo, que engloba el conjunto de actitudes, conductas, prácticas sociales y creencias destinadas a promover la negación de la mujer como sujeto indiferentemente de la cultura, tradición, folclore o contexto.

El machismo, como manifestación psíquica y ejercicio público del poder, es la expresión homofóbica más manifiesta en la vida cotidiana. De ahí que los comportamientos que se despliegan en el escenario público de valentía a ultranza, de conquistador sexual y dominador del escenario correspondan a la pedagogía del comportamiento machista y, por lo tanto, homofóbico en la sociedad más amplia. Sirve de referencia en la construcción de la “verdadera masculinidad”. El machismo y la homofobia son temas que no están visibles en la agenda educativa y se expresan de manera encubierta en el escenario escolar. A manera de fantasma, el machismo recorre los espacios, las prácticas y discursos en el escenario escolar.

Ahora bien, los procesos de conformación masculina y femenina no se dan en el vacío, están articulados a las creencias y comportamientos sedimentados desde una ideología de género que opera en la sociedad más amplia pero que, en la especie, están materializados en una institución que contiene expresiones particulares, límites y posibilidades.

Las expresiones, límites y posibilidades que atraviesan a la institución denominada escuela primaria y que, por acción o por omisión, despliega la ideología de género hegemónica en la sociedad más amplia y, en consecuencia, afirman identidades de género dicotómico y tradicional pueden ser reconocidos mediante una perspectiva de género que visibilice la naturaleza subyacente de la institución y su contexto.

Así, podemos reconocer a la escuela primaria como un entramado de estructuras, funciones e intereses que la constriñen al seguimiento de los programas oficiales de manera exclusiva. En lógicas diferenciadas para directivos y profesorado. De promoción y administración a los primeros y de cumplimiento de labores programáticas y gremiales a los segundos, no obstante que en muchos existe la intención de trascender dichas labores hacia la comprensión y ayuda del alumnado y en otros la franca apatía y el desinterés por hacerlo, incluso de quienes ejercen la tutoría de los menores y cuya participación está limitada a la información académica de su hija o hijo.

En un espacio físico denominado escuela, cuyas características de diseño arquitectónico posibilitan algunas actividades y restringen otras, las dinámicas

escolares transcurren bajo los ejes del orden y la disciplina. Valores estos asociados a la masculinidad y a la práctica de la docencia tradicional en el aula. Contiene a un alumnado cuyas características demográficas los sitúan de clase media a empobrecida. Por ello, portan un uniforme que les confiere la posibilidad de representar la igualdad ante la mirada de sus pares y de la comunidad de referencia. La vestimenta y accesorios utilizados son aquellos autorizados y definidos como propios para los sexos. Las transgresiones de dichos parámetros son sancionadas con amonestaciones o suspensiones de clase. No se cuenta con recurso legal alguno, más allá de un alegato que pudiera presentar su tutor (a) ni representante que le asista en el procedimiento respectivo.

El espacio del salón de clase es reducido y muestra carencias de mobiliario y de servicios como el aire acondicionado o calefactores para la época de invierno. El alumnado es numeroso y se tiene que lidiar con ello por espacio de cinco horas diarias y en el cual convive el alumnado con diferentes posicionamientos respecto del trabajo en el aula: aquellos que muestran interés en el cumplimiento de las tareas escolares y aquellos que evitan el hacerlo. La escuela no parece tener resonancia para todos (as). Quienes sí lo tienen, en tratándose de los niños, pueden estar persiguiendo los símbolos de la masculinidad a través de la posesión de reconocimientos que en la sociedad más amplia se dan indicado a través de las expresiones “soy licenciado” u otras que expresaron en la presentación de las planillas escolares. En tratándose de las niñas, las motivaciones subyacentes pueden estar envueltas en la cobija de la subordinación y la actitud de agrandar: “son más listas”, “les gusta ayudar” y “con ellas se trabaja a gusto”, son las expresiones que refiere el profesorado y que denotan un sesgo de género.

No obstante que las directrices oficiales postulan el desarrollo de un pensamiento reflexivo y una conciencia crítica, las materias a las cuales se le concede mayor importancia son aquellas que les permite desarrollar habilidades y destrezas para el trabajo, como es la clase de matemáticas y la de español: que sepan contar y leer. Objetivando contradicciones entre lo discursivo y lo que se realiza al interior del aula. Es de esperarse, además, que en un contexto urbano con industria maquiladora de exportación como es Ciudad Juárez, dichas disposiciones individuales sean favorecidas en la imagen del “buen estudiante”

que, dicho sea de paso, promueven diversas instituciones educativas y medios de comunicación masivos. La vía del control de los planes y programas se convierte en la camisa de fuerza de la imposición pedagógica.

La dinámica de exposición de clase, por su parte, responde a la praxis docente tradicional que trae aparejado las relaciones de supra a subordinación y, por lo tanto, inscrito en una jerarquización escolar cuya posición en el mapa de poder es de vulnerabilidad. La pasividad es parte de la estructura de relación en el aula, constituyendo una pedagogía tutelar, patriarcal y de minusvaloración de lo infantil pues no cuenta con los medios de defensa ni reglamento alguno para enfrentar decisiones que le afectan dentro y fuera del aula. Constreñida la dinámica escolar, además, a una concepción dogmática de la ciencia y de la “inteligencia”. Haciéndose visibles de manera permanente los ejes de orden y disciplina de manera explícita en los reglamentos que regulan las dinámicas al interior del salón de clase. Esta forma de condicionar la estancia del alumnado en los salones de clase y de evitar, por lo tanto, sanciones o castigos responde a las lógicas de la “geografía física del salón de clase y a las dinámicas derivadas al interior del mismo.

Podemos afirmar, pues, que con tales estructuras - estructurantes, el significado social de la experiencia escolar no es problematizado más allá de las necesidades contingentes de la escuela, del profesorado o del alumnado. El profesorado sigue concibiendo a la escuela como una empresa neutra, obnubilando el hecho de que el diseño institucional, en su conjunto, reproduce las normas ideológicas de género y las expectativas económicas regionales. Así, las preocupaciones acerca de la estandarización de los ambientes educativos, de las enseñanzas cotidianas implícitas en las prácticas escolares, lo normativo y valores disposicionales devienen de la estrecha relación que guardan con las expectativas de género y de la economía regional en su conjunto. El diseño institucional, en este sentido, provee de reglas de sentido común para la acción y el pensamiento del educador. Con ello, el control social se encuentra en las raíces del diseño institucional.

Los principios rectores, los espacios conformados, los reglamentos operativos, los rituales escolares, que rigen la vida cotidiana de las escuelas públicas en el país, la escuela Luz Cid de Orozco no es la excepción, tienen un

efecto más allá del voluntarismo explícito consistente en la “buena marcha de la escuela y la buena formación de los educandos”. Saturan la vida cotidiana escolar y por ello constituyen una realidad que le da sentido y significado a los procesos educativos que, sin una reflexión al respecto y rediseño institucional respectivo, reproducen la ideología que posiciona a niñas y niños en asimetrías estructurales y en psicodinámicas que no favorecen la experiencia escolar libre de discriminación, sexismo y violencias.

## CAPITULO 2

### METODOLOGIA

#### **1. Diseño y enfoque de la investigación.**

El diseño y enfoque de la investigación es de corte cualitativo. Acoge de manera sustantiva los discursos y prácticas de los sujetos para proceder luego a su interpretación, analizando las relaciones de significado que se producen en el escenario educativo. Por ello, se centra en estudiar las prácticas y discursos operando en la escuela tal y como suceden en la vida cotidiana, intentando obtener sentido y significado de las mismas desde la perspectiva de género.

En consonancia con Rodríguez, Gil y García (1996) para quienes el enfoque de la investigación cualitativa considera el “estudia (r) la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Pág. 32), es que me adentro en el escenario educativo denominado escuela primaria para documentar y analizar lo que sucede con el sexismo en la educación en la temprana infancia.

Por ello, este estudio se fundamenta en un estudio de caso en el cual se emplea, como método de investigación, la etnografía donde “lo fundamental es el registro del conocimiento cultural... la investigación detallada de patrones de interacción social...el análisis holístico de las sociedades” (Ídem, pág., 44). Como proceso sistemático de aproximación a una situación social, considerada de manera global en su propio contexto natural. El objetivo fundamental y el punto de partida que orienta, pues, todo este proceso de investigación es la comprensión empática del fenómeno objeto de estudio.

Tomando en consideración que la etnografía, por lo tanto, se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa; se propone descubrir sus creencias, valores, motivaciones...etc., es por ello que se acoge la etnografía como método para analizar lo que sucede en el escenario educativo y, por lo tanto, enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de lo que acontece en la vida cotidiana de la escuela. En congruencia con la investigación de corte cualitativo dado que “la investigación cualitativa implica la utilización y recogida

de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Ídem, pág. 32)

De especial importancia es el señalar que “en una investigación cualitativa, lo principal es generar una comprensión del problema de investigación, en lugar de forzar los datos dentro de una lógica deductiva derivada de categorías o suposiciones (Jones, 1985:25). Por lo tanto, es importante que los datos sean analizados en forma inductiva, guiado por la literatura inscrita en el marco teórico de la investigación (Easterby-Smith *et al.*, 1991; Glaser y Strauss, 1967; Lofland, Lofland, 1971; Marshall & Rossman, 1995; Strauss & Corbin, 1990). (Visto en Martínez, 1996: 23)

En este sentido, se propone una categoría denominado ideología de género que permita la comprensión del problema de investigación en su conjunto y que aglutina los conceptos o conceptualizaciones que den cuenta de manera inductiva del sexismo en las dinámicas personales y estructurales de la escuela. Esta preocupación se refleja en el capítulo I: “Construcción social de género en la escuela primaria” que, como marco teórico, guie de manera inductiva el análisis de los datos o hallazgos realizados.

No se pretende con este estudio, por supuesto, “generalizar estadísticamente” sino sólo “generalizar analíticamente” (Yin, 1989,1998), es decir, utilizar el estudio de caso único para representar o generalizar una teoría, en la especie, las formas y/o maneras en que se despliega la ideología sexo – género en la escuela. Tal y como ha quedado asentado en las preguntas de investigación y objetivo de la misma. Lo que remite a considerar propuestas de política pública que permitan la erradicación de las formas de discriminación, de inequidad y desigualdad, derivadas de las prácticas y discursos sexistas en dicha institución.

Para ello, se llevaron a cabo, durante largos períodos de tiempo, observaciones directas en el aula, en el patio del recreo y del quehacer docente cotidiano que permitió la recogida de minuciosos registros, la realización de entrevistas, la elaboración de talleres y la revisión de materiales tales como los libros de texto. Tras esto, el resultado que se obtuvo se plasma en una gran



“fotografía” del proceso estudiado que, junto a referentes teóricos, ayudan a explicar los procesos de las prácticas y discursos escolares estudiados.

## **2. Estrategias Metodológicas**

Las estrategias metodológicas que se desarrollaron para responder al objetivo general, los objetivos específicos y las preguntas de investigación consistieron, básicamente, en la observación - aproximación a las dinámicas escolares e interacción con el profesorado y alumnado (Técnica utilizada: Observación participante). Posteriormente el registro etnográfico fue utilizado en el salón de clase, el patio de recreo, los espacios del juego y del deporte, con la finalidad de comprender los comportamientos del alumnado en dichos espacios escolares (Técnica utilizada: Etnografía). Estos registros soportan los análisis de la práctica docente, de los juegos, de las interacciones entre el alumnado y de los rituales escolares, plasmados en los capítulos respectivos de la investigación.

Las conversaciones informales y las entrevistas con el profesorado me aproximaron de mejor manera al conocimiento de los diversos posicionamientos con relación al tema del sexismo (Técnica utilizada: Entrevista no estructurada). Soportan los análisis realizados en relación a las creencias respecto de la masculinidad y la femineidad por parte del profesorado.

El trabajo grupal con alumnos, a través de talleres, me indicaron aquellos aspectos clave en la conformación de los saberes que se han incorporado acerca de la masculinidad y la femineidad y el modelo hombre proveedor – mujer ama de casa, vigentes y que inciden en la configuración de las relaciones y percepciones entre el alumnado. Análisis que se ve reflejado en el capítulo relacionado a las creencias y prácticas del alumnado.

## **3. Proceso de construcción de la investigación.**

El proceso de construcción de esta investigación (objeto de estudio) se asienta, así, en varias fases:

I. Fase Preparatoria: constituida por la etapa exploratoria y etapa de definición del marco conceptual. (Rodríguez et al, 1996)

a) La etapa reflexiva se constituye desde el recorrer decenas de planteles escolares de educación primaria con motivo de las asesorías dadas a las escuelas adscritas al Programa de Valores PEV (para ser mejores) en el primer semestre del año 2001.

La aproximación al profesorado, al espacio escolar y las dinámicas cotidianas en el salón de clase, despertó el interés por conocer lo que sucede en el espacio educativo, sobre todo, por los comportamientos de violencia física y verbal que presencié entre el alumnado en tales visitas, principalmente a la hora del “recreo”. No obstante, en esa primera fase registré sólo observaciones generales y comentarios del profesorado en relación al PEV. Comentarios que dieron pauta al análisis del Libro de Texto respectivo en el capítulo IV.

Posteriormente, se me encomendó un diagnóstico del programa en la Escuela Luz Cid de Orozco, turno matutino, en los salones de sexto año. Para ello, asistí diariamente por espacio de media hora durante un mes y tomé notas de cómo se desarrollaba la “clase de valores”. A partir de entonces, mi interés se fue ampliando a lo que sucedía en toda la jornada laboral por virtud de los acontecimientos “sexistas” y de violencia física y verbal que presencié al interior de los salones en ese espacio de tiempo. Con tales antecedentes decidí ampliar mi estancia y ver que sucedía en la escuela en su conjunto, sin protocolo previo alguno.

b) Etapa de definición del marco conceptual. Esta etapa se constituye a partir de la revisión bibliográfica y las reflexiones vertidas en cursos de posgrado realizados en materia de género. La revisión de textos, discriminación y selección de los mismos, tuvo el objetivo de conformar un bagaje teórico – conceptual - metodológico con lo cual definir un mapa conceptual clave que diera cuenta de los aspectos relacionados a la ideología sexo – género y su materialización, configuración, en el escenario educativo. El capítulo I denominado “Construcción social de género en la escuela” refleja tal esfuerzo.

## II. Fase de trabajo de campo.

a) La estancia en la Escuela Luz Cid de Orozco se amplió por un ciclo escolar (2001-2002) y fue distribuida de la siguiente manera:

1). En un primer periodo, de 15 días consecutivos, estuve en los salones de clase de sexto año de manera aleatoria (9:00 a 12:00 horas), familiarizándome con las rutinas en el salón de clase. Al término del mismo la atención atraída hacia mi persona disminuyó y las dinámicas cotidianas se normalizaron. Pude empezar a tomar notas sin ser supervisado por el alumnado y el profesorado. (Observación y registro etnográfico)

2). Posterior a ese primer momento, realicé registros en formato libre en los salones de clases. (Dos veces por semana en cada salón en un periodo semestral). Observé, tomé notas de todo aquello que consideré llevaba implícito un mensaje “sexista” o aludía a la ideología de género; bien fueran los contenidos de los textos revisados en clase, las interrelaciones realizadas entre el alumnado, los intercambios lingüísticos entre aquel y el profesorado.

Con ello, conformé un registro etnográfico que se refleja en los análisis que hago de la praxis cotidiana, del desempeño escolar y de las relaciones entre profesorado y alumnado en el salón de clases, mismos que se reflejan en los contenidos del apartado 4 del capítulo III.

3. En este periodo las observaciones apuntaron al conocimiento de las relaciones entre el alumnado en el patio de recreo, los espacios destinados para el juego y el deporte (Patio Central, Canchas de Baloncesto y Fútbol Soccer).

La observación (dos veces por semana) de los juegos y prácticas deportivas, en formato libre y por espacio de 30 minutos, me dieron claves para el entendimiento de los saberes que se ponen en juego en dichas prácticas sociales cuyo contenido concomitante, paralelo, es la recreación de género (Doing gender). Las observaciones las realicé desde las gradas del patio central, en la periferia de la cancha de fútbol y en ocasiones participando de los propios juegos o deportes. El registro de lo que acontecía en ese espacio – tiempo se limitó a aquellos eventos que consideré tenían un sentido y significado en la recreación, afirmación o negación, de género. Con ello conformé los contenidos de los apartados 4 y 5 del capítulo V.

A la par, también interactué con el alumnado. Las relaciones de compañerismo se dieron con frecuencia en los espacios de recreación y del deporte. Las conversaciones que sostuve, especialmente con las niñas, que mostraron ser más libres, expresivas y empáticas que los niños, me facilitaron entender sus problemas en la escuela, principalmente con los niños. Acompañé al alumnado en los festivales de danza, de oratoria, de actividades como la elección de la sociedad de alumnos (as) y en los torneos deportivos. Ello me permitió reconocer el contexto y las lógicas en las cuales se desenvuelve el alumnado y el profesorado fuera del salón de clase. Estuve observando y tomando notas de manera reactiva a aquello que consideré pertinente para su análisis en esta investigación y que se vierten en diversos apartados de esta investigación (Observación participante).

4) Llevé a cabo un registro de aquellos comentarios o sucesos que consideré pertinentes derivados de pláticas con el maestro y la maestra de sexto año. La convivencia cotidiana con ellos y el profesorado en su conjunto me permitió interactuar de manera libre y espontánea en el contexto de la escuela y de convivencias fuera de ella. Las opiniones fueron registradas de manera posterior en un formato libre a manera de notas para el recuerdo. Ello se ve reflejado en los apartados 3 y 4 del capítulo III.

5) De importancia general, llevé a cabo análisis de los ensayos elaborados por mis alumnas (os) de la Especialidad de Género en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Ensayos que se elaboraron en el mes de junio de 2005 y tuvieron como objetivo explorar sus opiniones - posicionamientos, respecto de la masculinidad y la femineidad. Su elección fue aleatoria y no exhaustiva, es decir, seleccioné aquellos más significativos para los análisis pertinentes. Los apartados 1 y 3 del capítulo III: creencias de género del profesorado, se asienta en las opiniones vertidas en dichos ensayos.

6) Llevé a cabo 6 talleres con el alumnado de sexto año "A", en el ciclo escolar 2007, con la intención de conocer las apreciaciones sobre sus compañeros (as) de clase, acerca del profesorado, de sus actividades fuera de

la escuela. Todas y todos participaron de las preguntas vertidas en los talleres por grupos de pares de seis alumnos (as).

6.1) En los primeros talleres, los grupos de niños (as) (grupos de seis alumnos (as)) expresaron de manera consecutiva sus opiniones sobre sus pares de sexo opuesto, su trayectoria escolar, su familia. La dinámica del taller fue detonada con las preguntas: 1. ¿Cómo son los niños (as)? 2. ¿Cómo me ha ido en la escuela? 3. ¿Cómo percibo a mi familia? 4. ¿Qué hago después de asistir a la escuela?

Las percepciones recíprocas (pregunta 1) me permitieron hacer acopio de cómo se perciben unos (as) a otras (os) y, con ello, como se fijan, etiquetan, identidades de género en el escenario escolar, conforme a la ideología de género tradicional. El objetivo de la pregunta 2 fue conocer su trayectoria escolar. El de la pregunta 3 sus percepciones en el ámbito familiar. El de la 4, el rastrear el acopio del modelo hombre proveedor - mujer ama de casa. Las respuestas fueron anotadas por el alumnado de manera individual para su registro.

6.2) En una segunda serie de 6 talleres me enfoqué a provocar las reacciones - expectativas del alumnado con relación a los roles y/o estereotipos de género.

Se utilizó el video “Un sueño imposible”, que muestra las relaciones y las posiciones tradicionales al interior de la unidad doméstica.

Básicamente, el video recrea el modelo hombre proveedor - mujer ama de casa. Exhibe la explotación del trabajo de la mujer derivada de su papel de “ama de casa”. La doble jornada de trabajo que realiza: en la unidad doméstica y fuera de ella. La discriminación salarial por razón de sexo y la pedagogía del modelo al interior de la unidad doméstica.

Otros videos utilizados: “El desengaño”, “Malo, malo” y “Fin de cuentos de hadas” exponen la violencia que se ejerce en contra de las mujeres por parte de sus parejas varones en el noviazgo y en el matrimonio.

Se proyectaron los videos, de forma separada, en diferente sesión y se detonó la participación del alumnado (grupos de seis alumnos (as) con las preguntas: 1 ¿Que hacen los hombres/ las mujeres? 2. ¿Qué piensan de lo que hacen? 3. ¿Cómo son los hombres / las mujeres? 3 ¿Cómo son los niños/ las niñas? 4. ¿Cómo ayudo en la casa? 5. ¿Qué hago después de la escuela?

Preguntas cuya finalidad fue conocer las actitudes y posicionamientos del alumnado respecto de los comportamientos de sus pares, niños - adultos y del sexo opuesto (preguntas 1, 2 y 3). Así como las tareas al interior de la unidad doméstica y el consumo de programas televisivos (Preguntas 4 y 5). Registros que se llenaron de manera individual por el alumnado.

Preguntas, por cierto, que dieron cabida a expresarse más allá de lo específicamente preguntado y establecer diálogos que me permitieron comprender de manera más informada las nociones vertidas en sus respuestas; así como ampliar el mapeo de las mismas.

7) Registro etnográfico de una clase de educación física. El objetivo fue el reconocimiento de las prácticas deportivas, específicamente de las interacciones entre alumnado y profesor. Con ello se corroboraron observaciones realizadas en la tercera etapa, de manera más precisa y detallada.

8) Discusión grupal con estudiantado universitario en relación al sexismo en la educación. El objetivo fue el reconocimiento de su trayectoria escolar desde la perspectiva del sexismo y las violencias concomitantes.

### III. Fase analítica:

- a) Reducción de datos.
- b) Disposición y transformación de datos.
- c) Obtención de resultados y verificación de conclusiones.

### IV. Fase Informativa:

- a) Presentación de los datos sistematizados.

b) Rediseño del documento a través de la inclusión de argumentos teóricos y las observaciones realizadas por la asesora de tesis y lectores (as) de la misma.

El siguiente cuadro esquematiza el proceso y las fases que conformaron la estrategia metodológica:

### 3. 1 Cuadro de fases.

<b>METODOLOGÍA</b>		
<b>I. FASE PREPARATORIA:</b>		
<b>a) Etapa Reflexiva</b>	<b>Acciones</b>	<b>Conocimiento Adquirido</b>
Visitas - recorridos a Escuelas Primarias	Reconocimiento de planteles escolares primarios (20 Planteles)	Reconocimiento de problemáticas relacionadas a la violencia de género: comentarios sexistas, violencia física y verbal. Comentarios del Profesorado respecto del PEV (Programa de valores)
<b>b) Etapa Marco Conceptual - Metodológico</b>	<b>Acciones</b>	<b>Conocimiento Adquirido</b>
Definición de mapa conceptual clave	Revisión de bibliografía	Comprensión de teorías y conceptos relacionados a la Ideología sexo -genero
Revisión de bibliográfica para definir estrategias de trabajo de campo	Revisión de catálogos en bibliotecas, revisión de textos, discriminación de textos y selección de textos	Construcción de herramientas metodológicas
Definición de estrategias metodológicas relacionadas con mapa conceptual	Observación, levantamiento de información, registro etnográfico	Construcción de Indicadores
<b>II. FASE DE TRABAJO DE CAMPO:</b>		
	<b>Acciones</b>	<b>Conocimiento Adquirido</b>

Estancias en los salones de sexto año De manera aleatoria y de forma permanente	Observación y Registro en Formato Libre	Información relacionadas a mensajes sexistas y/o alusivos a la ideología sexo género. Reconocimiento de la ideología sexista en los libros de Ciencias Naturales e Historia. Sexismo en las interrelaciones entre el alumnado. Sexismo en las interrelaciones entre el alumnado y el profesorado.
Estancias en el Patio Central, Canchas de Baloncesto y Fútbol Soccer	Observación y Registro en Formato Libre	Reconocimiento de las prácticas deportivas y juegos en que participa el alumnado y los saberes puestos en juego. Conocimiento grupal e Individual del alumnado.
Acompañamiento a los festivales de Danza Oratoria, Elección de Sociedad de Alumnos (as) y Torneos de Baloncesto	Observación y Registro en Formato Libre	Conocimiento del contexto y lógicas del desempeño del alumnado en distintos escenarios. Conocimiento de las opiniones del profesorado respecto a las actividades realizadas.
Ensayos sobre Sexismo en la Educación	Análisis de Ensayos elaborados por el alumnado de la Universidad Pedagógica Nacional- Cd. Juárez	Conocimiento de las opiniones y posicionamientos del profesorado de nivel primario respecto de la masculinidad y la feminidad.
Primera serie de Talleres con el alumnado de sexto año	Registro de las opiniones vertidas por el alumnado	Conocimiento de las expectativas del alumnado respecto de los roles y estereotipos de género.
Segunda serie de Talleres con el alumnado de sexto año	Registro de las opiniones vertidas por el alumnado	Conocimiento de las percepciones del alumnado respecto a los pares y del sexo opuesto (adultos y niños - niñas). Conocimiento de las actividades del alumnado al interior de la unidad dogmática. Conocimiento del consumo del alumnado de programas televisivos



Etnografía de la Clase de Educación Física	Registro de las actividades realizadas en la clase de educación física	Reconocimiento de las prácticas deportivas, específicamente las interacciones entre alumnado y profesor
Discusión grupal con estudiantado universitarios respecto del sexismo en la educación	Registro de las observaciones realizadas en el taller sobre su trayectoria escolar	Reconocimiento de las trayectorias escolares y el sexismo en la educación
Rediseño del documento	Inclusión de argumentos teóricos y las observaciones realizadas por la asesora de tesis y lectores (as) de la misma	Estructuración del borrador final de la tesis
<b>III. Fase Analítica:</b>		
	<b>Acciones</b>	<b>Conocimiento Adquirido</b>
a) Reducción de datos	Discriminación de datos	Acopio de información relevante.
b) Disposición y transformación de datos	Análisis de la información	Triangulación de la información
c) Obtención de resultados y verificación de conclusiones	Redacción de informes y de las conclusiones	
<b>IV. Fase Informática:</b>		
	<b>Acciones</b>	<b>Conocimiento Adquirido</b>
a) Presentación de los datos sistematizados	Elaboración de capítulos de la investigación	Sistematización de la información
b) Rediseño del documento	Inclusión de las observaciones al documento de tesis	Presentación final de la investigación

Con la información recabada conformé un cuerpo de datos empíricos que sirvieron para indicar los elementos que están en juego y que contribuyen a la configuración de las identidades “ser niño” o “ser niña” en el escenario escolar. Datos que conformaron los contenidos temáticos de esta investigación.

## CAPITULO 3

### **Análisis de Resultados del Estudio de Caso.**

#### **I. Discriminación.**

En concordancia con lo que señala Serret (2006) en el sentido de que “a lo largo de la historia, en todas las sociedades conocidas, las mujeres han enfrentado, como colectivo, la discriminación social y sus consecuencias (y que) ello significa básicamente que, con independencia de sus formas específicas, en toda cultura –especialmente en las que llamaremos tradicionales– encontramos que lo femenino, y por asociación las mujeres y sus actividades, carecen de prestigio, de poder y de derechos (por lo que) las consecuencias que esta subordinación discriminatoria ha traído consigo son muchas y muy graves: las mujeres han sido y son las más pobres entre los pobres, las que cargan con las más graves consecuencias del analfabetismo y la educación trunca y/o deficiente” (p.7) es menester señalar que, en este último rubro y a pesar de la vigencia de los principios de equidad e igualdad de oportunidades entre los sexos en los ordenamientos normativos tanto constitucionales como en las leyes secundarias en nuestro país, lo cierto es que se sigue discriminando en la escuela.

#### **a) Los principios de equidad e igualdad de oportunidades entre los sexos.**

Efectivamente, a pesar de que existe un consenso generalizado y un discurso escolar en el que se asume que operan los principios de equidad e igualdad de oportunidades entre los sexos en la escuela, éstos no pueden materializarse en la vida cotidiana como consecuencia de la naturaleza subyacente, androcéntrica de la misma y, como resultado de ello, de los procesos educativos sexistas y posicionamientos diferenciados entre los actores sociales en el escenario escolar. Constituyendo la “camisa de fuerza” en la que se pretende se materialicen dichos principios.

Los propios actores sociales en el escenario escolar, es decir, el profesorado y los tutores, parecen obviar la observancia de tales principios y dan por sentado que el estar en una escuela mixta y laica es ya una condición suficiente para su observancia. Asimismo, lo instituido, es decir, el contexto

escolar, tampoco da cuenta de su vigencia en la medida en que es obviada su problematización en los diferentes ámbitos de la vida escolar y por lo tanto no se contempla en la agenda escolar de la escuela en estudio.

La mediatización por administradores de la educación es, asimismo, otra dimensión que opera para la inobservancia de dichos principios. Esta mediatización se ve mayormente agravada cuando las prácticas en las que se inscriben los directivos de las escuelas primarias en la localidad, por ejemplo, no coinciden necesariamente con los intereses curriculares de quienes están al frente del aula, es decir, del profesorado; mucho menos con el rediseño institucional que implica tener como centro rector de la enseñanza los principios de equidad e igualdad de oportunidades entre los sexos.<sup>31</sup>

Como bien lo señala Fainholc (1994) “la persistencia de la desigualdad de oportunidades entre chicas y chicos se debe a que el principio de igualdad entre los sexos, aunque sea aceptado, rara vez se ve garantizado en la práctica concreta educativa. Ésta se encuentra mediatizada por administradores de la educación y docentes y mucho antes los padres y la sociedad en general (educación informal), sin tener conciencia de ello, consolidan rigideces variadas” (p, 49).

La escuela primaria en estudio no es la excepción. Los aspectos administrativos internos y vinculación con las responsabilidades fuera de la escuela absorben gran parte del tiempo de la dirección de la misma y se deja de lado la problematización de las necesidades curriculares en función de dichos

---

<sup>31</sup> González (2000) señala algunos principios fundamentales para la educación en igualdad de oportunidades: Facilitar, en todos los ámbitos, el desarrollo de las potencialidades del individuo y la igualdad real de oportunidades educativas de alumnos y alumnas. Asumir como meta educativa la eliminación de cualquier prejuicio sexista que impida o limite la capacidad del estudiantado para determinar libremente el realizar plenamente sus aspiraciones personales o profesionales. Adoptar como principio educativo una postura crítica y de denuncia ante los estereotipos y las discriminaciones sexistas. Diseñar un currículo integrador que tenga en cuenta los intereses, motivaciones y necesidades de ambos géneros, y que considere las habilidades requeridas tanto en el espacio público como en el privado. Superar cualquier discriminación en la orientación escolar y profesional de las y los jóvenes. Evitar la limitación que conlleva el uso de un lenguaje o de materiales didácticos sexistas. Propiciar el acceso igualitario de alumnas y alumnos a todos los espacios y recursos educativos escolares y extraescolares. Adoptar medidas de acción positiva que tiendan a corregir los estereotipos sexistas existentes, lo cual no excluye constituir grupos separados de alumnos y alumnas si se considera pertinente. Incluir la variable de género en la planificación y evaluación de los diferentes momentos de la acción pedagógica. (págs. 180-181)

principios y se da por sentado que los programas oficiales son suficientes para el desarrollo integral, nutricio, del alumnado en la escuela. Cuando ello fue cuestionado por el suscrito la respuesta de la Dirección de la Escuela fue en el sentido de que “son programas oficiales, que vienen de la Secretaría de Educación Pública y que nada pueden hacer al respecto.”

La pregunta que puede formularse a partir de tales consideraciones, es decir, que los principios de equidad e igualdad de oportunidades entre los sexos no alcanzan a materializarse en la vida cotidiana y que el estar en una escuela mixta y laica tampoco es una condición suficiente para su observancia es: ¿Cuáles son las estructuras o los mecanismos que contiene la escuela que reproduce procesos inequitativos y violentos entre los géneros, a pesar del discurso escolar que reivindica la igualdad de oportunidades y equidad entre ellos?

La respuesta a tal pregunta, que invoca mi comprensión de la escuela, la formulo desde las teorías denominadas “Teorías de la Reproducción” las cuales posicionan a la escuela como una institución privilegiada para la reconstrucción, difusión y control de los contenidos culturales y, por lo tanto, de la ideología que sustenta las creencias tradicionales relativas a las identidades genéricas “niña” o “niño”, es decir, la ideología sexo - género hegemónica en la sociedad más amplia.

#### **b) La naturaleza subyacente de la escuela primaria.**

Es menester retomar la idea de que en la actualidad se considera a la escuela como una institución neutra al servicio de la sociedad y que los intereses del alumnado están en la mira de las prácticas escolares como preparación para la vida (Torres; 1995, 49-50) Ello es cuestionado desde su evolución histórica.

Torres (1995), por ejemplo, afirma que el currículo<sup>32</sup>, como ciencia aplicada y fruto de un proceso técnico, aparece en 1949 con la obra Basic

---

<sup>32</sup> Acojo la conceptualización que realiza González (2000) en “Género y currículum en educación básica: los ejes transversales”: “En su acepción más abarcativa el currículum se refiere a la planeación educativa – con diferentes niveles de concreción- que incluye desde los aspectos más generales de la política educativa, así como los programas de estudio que orientan su instrumentación llevada a cabo por las escuelas (diseño curricular), hasta la medición que realiza el profesorado a través de las actividades que realiza en el aula (desarrollo curricular). La definición del currículum es fundamental no sólo porque determina lo que se enseña y aprende

Principles of Curriculum and Instruction. Considera que la psicología del aprendizaje conductista y la psicometría fueron fuentes de autoridad para el currículo. Por lo tanto, la reducción del profesorado a un papel de técnico devino a ser posibilitado y resultado de la política de control externo sobre la evaluación final (p. 50).

Habría de considerarse, además, que una visión positivista de la ciencia, con la idea de la Verdad Absoluta y la idea de la Objetividad<sup>33</sup>, es decir, de que se puede ser imparcial, neutro, permeó hacia la concepción del currículo escolar y, con ello, una comprensión de la ciencia y la educación como apolítica, es decir, fuera de la política y de la moral.

Asimismo, Torres (1995) señala que el poder como separado del conocimiento y la cultura, como independiente de la política, en los modelos de corte conductista, se manifestó en una poderosa ingeniería del comportamiento con pretensiones en la solución de los desajustes e injusticias sociales. La

---

en las escuelas sino también porque refleja las actitudes predominantes respecto de los propósitos de la educación, del proceso de enseñanza/ aprendizaje y de las formas de evaluación". (p. 158)

<sup>33</sup> La problemática de la objetividad en las ciencias sociales ha atravesado toda su historia hasta nuestros días. Son muchos los autores que han contribuido arrojando luz al debate de la disyuntiva entre hechos y valores; entre ellos, por citar algunos: Alfred Schutz [El problema de la realidad social], Abraham Edel [influencia de los valores: externa, interna y parámetro valorativo], Karl Mannheim [Ideología y utopía, y su famosa paradoja de la imposibilidad de definir ideología desde una postura que no sea a su vez ideológica], Peter Berger y Thomas Luckmann [La construcción social de la realidad], Alvin Gouldner [El antiminotauro. El mito de una sociología no valorativa], Thomas S. Khun [La estructura de las revoluciones científicas], Michel Foucault [Las palabras y las cosas], Pierre Bourdieu [su gran preocupación por la 'reflexividad': investigar las mismas prácticas científicas], David Bloor -ya citado- [Conocimiento e imaginario social], Donna Haraway [conocimiento situado], Clifford Geertz [Conocimiento local], Paul Ricoeur [Ideología y utopía, pero al contrario que Mannheim que piensa que son dos formas de distorsión de la realidad, para Ricoeur 'ideología' y 'utopía', en clave retórico-metafórico y desde un enfoque antropológico-filosófico, ambas son necesarias para la construcción de discursos], Edgar Morin [Pensamiento complejo, Ciencia con consciencia], Zygmunt Bauman [Modernidad y holocausto], Bruno Latour y Steve Woolgar [La Vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos]. Ni las denominadas ciencias duras se libran, como bien ha podido demostrar Emmánuel Lizcano en su Imaginario colectivo y creación matemática: la construcción social del número, el espacio y lo imposible en China y en Grecia (1993). A veces se encuentran párrafos muy atrayentes que concentran en pocas palabras un gran poder esclarecedor sobre este dilema de la objetividad, y que bien merecen una cita textual en letras grandes, como es el caso del libro La nueva criminología. Contribución a una teoría social de la conducta desviada de Ian Taylor, Paul Walton y Jock Young (2007: 46): La objetividad absoluta se convierte en una meta imposible; los hechos no hablan por sí mismos. Los «hechos, son producto de la labor de quienes pueden definir lo que ha de considerarse «fáctico» [...] y de la buena disposición para aceptar las definiciones dadas de parte de quienes están en condiciones de hacerlo. En consecuencia, el científico social elige entre distintos universos paradigmáticos; opta por vivir en uno u otro mundo «fáctico».

invisibilidad de quién, cuándo, dónde y qué se debe enseñar, fueron resultado de propuestas de tecnologización del sistema educativo y la escuela se empezó a concebir como alejada de los conflictos y luchas existentes en la sociedad. Asimismo, como espacio y lugar neutro para enseñar y aprender. El discurso eficientista y positivista apareció como una indiferencia teórica a la comprensión de los procesos socio-políticos (p. 50)

De lo anterior se puede concluir que las teorías educativas se volcaron más hacia problemas aparentemente apolíticos, relacionados con la metodología, la gestión y la administración escolar y dejaron de considerar el modo en que objetivos, contenidos, metodologías y evaluación se relacionan con el poder económico, político y cultural.

Ello cobra mayor realce cuando se trata de visualizar los procesos sociales, culturales y políticos operando en la escuela y que reproducen las inequidades y desigualdades de género. Máxime, cuando se trastocan los valores de la moral conservadora que sustentan, en mucho, el ethos educativo. Recordemos que, como señala González (2000), el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 es acrítico en el valor que se le atribuye a la educación y a la escuela como vehículo de justicia social y que es un espacio, también, de segregación y discriminación por cuestiones de origen social, raza o género. (p. 6)

Es dable pensar, asimismo, que tal proceso se volcó con mayor eficacia en la educación básica dado que la visión sobre la niñez, de corte paternalista, legitimó la ausencia de contenidos de corte “político”. Así, el análisis de los procesos que reproducen inequidades y desigualdades entre los géneros, algunos que contravienen los cánones sociales respecto de la moral sexual imperante en la sociedad, se consideran de corte “político” y por lo tanto “no propio” para el análisis y desarrollo de la niñez. Como consecuencia de ello la escuela pasó a ser la “caja negra” donde lo político está ausente y el conocimiento que se trasmite al alumnado está en apariencia exento de ello.

Nada más ingenuo que considerar que el conocimiento puede estar separado de un sistema de creencias y valores. Todo proyecto educativo, la educación básica no es la excepción, se mueve en un sistema de valores

sociales, culturales y políticos. La escuela primaria Luz Cid de Orozco, por ejemplo, opera bajo programas educativos oficiales que promueven visiones particulares de la ciencia (positivista), un programa de valores que es impulsado por una asociación civil y diversos posicionamientos ético - políticos que constituyen el currículo oculto del profesorado y del conocimiento impartido a través de los libros de texto obligatorios.

Frente a este des - conocimiento surgen “todo un grupo de teorías sobre las escuelas en las que estas se consideran ya no como unas instituciones aisladas, sin conexión con el contexto político, cultural y económico en el que tales centros escolares están ubicados, sino como instituciones privilegiadas para la reconstrucción, difusión y control de los contenidos culturales y de las subjetividades que condicionan los comportamientos” (Torres, 1995: 55)

Este conjunto de teorías denominadas Teorías de la Reproducción “coincidirán en ver a la escuela como una de las instituciones sociales fundamentales, clave, para reproducir las relaciones económicas vigentes en una sociedad. La educación dentro de este modelo tiene como meta la socialización de los alumnos y alumnas con la finalidad de contribuir a la reproducción de las relaciones sociales existentes. Esta visión se aleja, por tanto, de las concepciones que contemplan a las escuelas como instituciones apolíticas para pasar estas ahora a desempeñar un papel político activo” (Torres, 1995: 56) En esta tesitura, es menester considerar que, en la actualidad, los proyectos educativos se materializan en un mismo currículo para el alumnado en una escuela mixta y laica. Es de explorado conocimiento que la escuela primaria pública tiene programas comunes, oficiales y obligatorios para todas las escuelas que se inscriben en los programas de la Secretaría de Educación Pública.

La agenda educativa nacional está en dichos programas y es el conocimiento validado como científico. Es a través de esta agenda educativa que el alumnado adquiere conocimientos validados institucionalmente y desarrolla habilidades y destrezas consideradas valiosas para su desarrollo personal y

social.<sup>34</sup> Se asume que responde a las necesidades de igualdad de oportunidades y equidad entre las niñas y los niños en la escuela.

He aquí un primer señalamiento: el currículo no es neutro. En él se transmiten los saberes hegemónicos, considerados científicos y pertinentes en la sociedad en su conjunto. Lo mismo sucede con relación a los saberes relacionados a las identidades de género. Opera, en la praxis educativa, lo que se conoce como "pedagogía invisible" que transmite las estructuras de conocimiento implícitas en contenidos de libros de texto, técnicas de enseñanza, tareas escolares. En ese sentido se pronuncia Fainholc (1994) la cual precisa que "si bien es el mismo currículo para chicos y chicas, la escuela no es neutra, porque (la) 'pedagogía invisible' transmite la discriminación entre los géneros, sobre todo a partir de las estructuras del conocimiento implícitas en contenidos, técnicas de enseñanza, sistemas de evaluación y sus criterios subyacentes, medidas disciplinarias, etc." (pp. 49-50).

En este mismo tenor se pronuncia Connell (1994) cuando refiere que "las escuelas tienen una división del trabajo por género y un currículum marcado por una historia de división de los géneros y control patriarcal del conocimiento. Las escuelas son escenarios del trazo (así como la supresión) de las líneas de género en la interacción cotidiana para la creación de masculinidades, así como para la competencia de la subordinación de género (Visto en Stromquist; 2000,17)

En el caso de la escuela primaria oficial, como es el caso, no es menos ciertas tales aseveraciones. Los programas, textos, contenidos y estrategias de enseñanza tienen un sesgo genérico: promueven valores androcéntricos y se anclan a lógicas de reproducción del modelo hombre proveedor - mujer ama de casa. Como sostiene González (2000) "la enseñanza tradicional actualmente no

---

<sup>34</sup> El maestro Justo Sierra afirmaba: en todas las escuelas mexicanas formamos hombres y mujeres para el hogar, es lo que tenemos a la vista, nuestro faro supremo...vosotras estáis llamadas en un sentido más o menos directo mejor, a formar con vuestros hogares, el hogar llamado, el hogar mexicano ... a mujer instruida y educada será la verdaderamente propia para el hogar, para ser la compañera, la colaboradora del hombre en la formación de la familia... mientras ellos se encargan de la parte material, de adquirir el sustento, vosotras os encargáis del orden, la tranquilidad y el bienestar en los hogares. Discurso de inauguración de la escuela Miguel Lerdo de Tejada. 12 de agosto de 1907. (González, 2000, 115)



es coeducativa, pues cada alumna ha entrado directamente en un mundo de la enseñanza adecuado e ideado por y para el hombre” (p. 175)

Así, las expectativas derivadas de dicho modelo para uno y otro sexo modelan las relaciones pedagógicas en el aula y en el contexto escolar. El papel de la mujer como soporte, papel asistencial y ama de casa está afirmado en los textos y reafirmado en la praxis docente cotidiana. De esta manera, las expectativas sociales, ocupacionales y domésticas están subyacentes en los recursos pedagógicos que se utilizan en el aula. Los niños y las niñas aprenden de manera diferenciada según el modelo implícito aún y cuando existe un mismo currículo para ambos sexos.

Esta “pedagogía invisible”, por otra parte, es mediada y posibilitada por el lenguaje. El discurso de género se hizo visible en los intercambios lingüísticos que se dieron en la escuela. Una expresión, comentario, seña, sonido, realizados en un momento dado, dan cuenta de las creencias y comportamientos que tiene el alumnado y el profesorado respecto de, por ejemplo, de lo que debe ser o hacer un niño o una niña.

En la escuela primaria cobraron especial relevancia los intercambios lingüísticos entre el alumnado, el cual no cuenta con un vocabulario extenso que permita describir un comportamiento o un hecho relativo a lo “propio del género”. Por lo general, las niñas y los niños utilizaron calificativos, señas o expresiones que denotan algo relativo a lo “propio del género”.

Las percepciones múltiples que se tienen respecto del sexo opuesto, sobre su mismo sexo, en relación la escuela, acerca del profesorado, en relación a lo académico, etc., por lo común se acuñan en expresiones con un significado y un sentido que les es “ajeno” y “precario” pero que es posible percibir que se inscriben en una ideología sexo - género, normativa y moral, que opera en su familia, su colonia, su ciudad. Tales expresiones acuñan y nos indican cómo opera y se define la ideología en ese nivel. Percepciones que son analizadas más adelante en este documento.

Los posicionamientos de las niñas y de los niños respecto de una ideología “sexista”, es decir, sustentada en la ideología sexo - género

hegemónica en la sociedad pueden, además, se evidenciaron cuando expresaron algo en relación a sus pares o del sexo opuesto, en mucho, por las expresiones, gestos y comportamientos dados en momentos específicos. El lenguaje verbal, el de la imagen y de los sonidos producen, en ese sentido, la transmisión de contenidos estandarizados de relación desigual entre los sexos. Fainholc (1994; 53)

En esta tesitura, gran parte de los intercambios lingüísticos entre el alumnado se expresaron en lógicas de denostación y minusvaloración del otro (a): las bromas, los apodos, las indicaciones acerca de la ropa, de la limpieza u orden fueron utilizados con tal propósito. Fueron la manera de expresar precariamente un orden social existente y su mirada normalizadora.

Los estereotipos de género, por ejemplo, pasan por tales filtros culturales y expresan esa mirada denostativa y disminuida. Tienen, además un efecto político ya que, como lo sostiene Morgade (2001) los estereotipos de género “tienen la función de ordenar el mundo a nuestro alrededor, ya que funcionan socialmente para establecer y mantener la hegemonía del grupo dominante”. Así, los mote tales como “burro”, “marimacho”, “fresa”, “bule”, “joto”, “maricón”, “menso”, por decir algunos, expresaron y acuñaron una normativa de género, de clase social y de jerarquía académica.

Es el énfasis en la escuela, por lo tanto, como la institución que cumple la función dominante en la reproducción de las relaciones de explotación capitalista y, por supuesto, del modelo de relaciones en la unidad doméstica, lo que la posiciona como el centro de interés por su contribución al establecimiento de jerarquías, de papeles y de una visión estratificada de la sociedad. Por ello, la estructura escolar, los contenidos de los textos escolares, los rituales y las prácticas escolares dentro o fuera del aula, se pueden pre-ver como las condiciones y acciones que transmiten la ideología que refuerza la división del trabajo y la estructura social, esto es, la ideología sexo- género.

Con tales consideraciones, el desvelamiento del currículo oculto y particularmente del currículo oculto de género, que se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado

o de sus familias, es de vital importancia, dado que funciona de manera implícita en los procesos educativos.

Que, como lo refiere Torres (1995) “no es fruto de una planificación “conspirativa” del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad” (p, 76). Siendo la dimensión relativa a la construcción de las identidades de género, implícita en los procesos educativos operando en el escenario educativo, lo que constituye la preocupación central del actual análisis de la escuela primaria.

Así, más allá del voluntarismo de los actores sociales, sostengo que la escuela contiene en su estructuración un currículo oculto de género que, si atendemos a la definición que nos proporcionan Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra quienes lo definen como “el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres”. (<http://educar.jalisco.gob.mx/07/7annlga.html>) nos permite afirmar que la escuela expresa un modo de pensar lo educativo, prima valoraciones en la praxis docente, significa las relaciones y prácticas sociales que se estructuran en dicho espacio institucional. Por ello, el desvelamiento del currículo oculto de género que, de manera implícita o explícita, contiene la institución denominada “Escuela Pública Primaria Luz Cid de Orozco”, se hace necesario a fin de visibilizar el currículo oculto de género que discrimina entre niños y niñas.

### **1) Currículo oculto de género en la Escuela Luz Cid de Orozco.**

Primariamente debe señalarse que el tema de la sexualidad es un tema restringido, tabú, en la Escuela Luz Cid de Orozco, tanto en los libros de texto como en la agenda escolar. No se aborda de manera explícita, es decir, no se tiene un programa destinado a aproximar al alumnado a las inquietudes que le conciernen en el tema y la mayoría de las veces es mediatizada por los contenidos de los textos los cuales, por cierto, acogen una perspectiva

biologicista - naturalista de la sexualidad.<sup>35</sup> Esa omisión evidencia que el tema de la sexualidad no es prioritario en la agenda educativa de las y los niños, no obstante que la sexualidad es vivencia cotidiana en la escuela en el escenario escolar.

El profesorado, por su parte, es consciente de que el tema de la sexualidad es algo que inquieta a los alumnos (as) de mayor edad. Así, un maestro refirió: "les encanta tocar temas sobre sexualidad".<sup>36</sup> Se reconoce, pues, que la sexualidad es un tema central en las preocupaciones y vivencias cotidianas del estudiantado y que el profesorado intenta vincular en su práctica docente. No obstante a dicho reconocimiento, el tema de la sexualidad constituye una especie de tabú en la agenda escolar. Cuando es abordada lo es en el contexto de la clase de ciencias naturales y reducida a una visión reproductiva, biologicista y funcionalista de la misma.

La precocidad sexual del estudiantado, por su parte, es un tema que alerta al profesorado. En este sentido, el profesorado que labora con grupos de sexto año señaló que algunos alumnos (as) son muy precoces debido a que han sido expuestos a temas sobre sexualidad en sus casas. Esto último se corrobora con el dicho de algunos (as) alumnas (os), en su mayoría niños, que refieren haber encontrado, en sus domicilios y en las calles, películas pornográficas, revistas con contenido sexual explícito, condones e incluso haber escuchado actos sexuales en su estancia en la unidad doméstica.<sup>37</sup>

No obstante que se consideró a los niños como mayormente expuestos y predispuestos a la precocidad sexual en la sociedad más amplia, derivado en parte de la influencia de sus pares para abordar los temas que reivindican su "hombría", en la escuela sucede lo contrario, se concibió a las niñas como más precoces sexualmente. Así lo refirió una maestra "van y buscan a los niños,

---

<sup>35</sup> La perspectiva biologicista – naturalista de la sexualidad sostiene que "esa "sexualidad" existe como algo natural porque dimana directamente del hecho reproductivo –reproducción "sexual"- de nuestra especie, inscrito en nuestro ser biológico" (Vendrell; 2004, 39)

<sup>36</sup> Entrevista realizada a un maestro de la escuela Luz Cid de Orozco, en fecha 28 de mayo de 2005.

<sup>37</sup> Taller realizado en fecha 29 de mayo de 2006 con el alumnado de la escuela Luz Cid de Orozco

buscan el acercamiento, incluso en primer año se notan más acercamientos: los pellizcan, los jalonean e incluso juegan a los novios y se dan besos".<sup>38</sup>

Lo anterior puede entenderse en el contexto de la incorporación o no de los interdictos culturales que operan en niños y en niñas para expresar emociones de afecto y ternura. Así, por ejemplo, las niñas no fueron reticentes a la expresión de afectos entre ellas y con los niños. Por lo contrario, los varones fueron más reticentes a expresar emociones asociadas a la feminidad y derivado de la incorporación del interdicto que conmina a no expresarlos.

Las distinciones que se hicieron respecto de los niños, además, variaron en un continuum que va desde los más ingenuos hasta los más precoces. Así, una docente comentó que ella "diferencia a los niños en muchos niveles. Algunos muy niñitos y otros están en la pubertad. Asimismo, por los juegos y su conducta. Algunos juegan a pintar y otros a los novios. Por su vocabulario sexualizado y su manera de vestir, peinarse e incluso de usar loción".<sup>39</sup> Los niños de sexto año están en esta última categoría descriptiva y revela el acercamiento a los comportamientos representados y asociados al varón adulto en el contexto urbano.

El innatismo, por otra parte, en las diferencias entre los sexos fue parte de las explicaciones - expectativas que tiene el profesorado. Así, las diferencias "innatas" de sexo, por cuanto se refiere a la expresión de emociones y afectos, fueron afirmadas por una docente cuando refirió que "las mujeres, por necesidad, tenemos la necesidad de expresarnos oralmente tres veces diariamente más que los hombres, por lo que considero que en realidad lo que me ha tocado compartir durante dieciséis años de docencia es que los niños son un poco más renuentes a expresar sus sentimientos que las niñas y se avergüenzan más fácilmente que ellas. Los hombres son cortos en cuanto a su expresión oral".<sup>40</sup> Con ello se sitúa el innatismo como etiología de dichos comportamientos y se obnubilan los

---

<sup>38</sup> Entrevista realizada a una maestra de la escuela Luz Cid de Orozco el día 11 de septiembre de 2002

<sup>39</sup> Entrevista realizada a una maestra de la escuela Luz Cid de Orozco el día 11 de septiembre de 2002

<sup>40</sup> Entrevista realizada a una maestra de la escuela Luz Cid de Orozco el día 4 de junio de 2005.

procesos culturales de conformación de las expresiones de afecto. Podemos afirmar que con ello se privilegia lo “biológico” en detrimento de la cultura.<sup>41</sup>

A mayor abundamiento, un indicador de mayor libertad en las expresiones de afecto por parte de las niñas lo podemos encontrar en las pláticas recurrentes en el salón de clase con el tema: "quién le gusta a quien". Afirma la idea de una menor reticencia a vincular sentimientos de afecto de manera más explícita a temprana edad. Por el contrario, unas mayores resistencias muestran los niños como resultado de haber incorporado el interdicto que los conmina a no expresarlos de manera abierta.

En este sentido, es viable conjeturar que los niños recurrieron a las "travesuras" para mostrarles el afecto o interés que les es vedado de manera explícita, pero las más de manera implícita, en una cultura machista. El empujarlas, levantarles la falda o tomarles algún objeto, con la intención de llamar su atención y ser “perseguidos” por ellas parece estar vinculado a un doble aspecto: de demostración de afecto y de dominio. Si ello es así, la contención emocional, y la violencia psicológica y material derivado de ella, puede estar mediando el aprendizaje de demostración perversa de afectos entre los sexos.

Los cambios, por otra parte, en las actitudes del alumnado respecto de la sexualidad y la necesidad de abordarlos los hace notar un maestro de quinto año cuando refiere que "los niños de hoy son más abiertos, hasta chistes rojos cuentan. Ya no se sorprenden. Los niños tienen ya nociones sobre las drogas y sus características. Les encanta tocar temas sobre sexualidad. Están en la edad de conocer sobre ello. Hasta el más serio tiene su participación".<sup>42</sup>

Si bien se reconoce que el cambio de actitud del alumnado respecto de la sexualidad ha variado, se hace una distinción respecto del alumnado foráneo a quienes se consideran más reservados en los temas relacionados a la sexualidad que los niños de Ciudad Juárez. Así lo comenta el precitado maestro:

---

<sup>41</sup> Sostiene Vendrell (2004): “Hay que tener en cuenta que lo biológico es colocado en la más profundo de la vida humana, ya que, aun siendo capaces de diferenciar en nuestra “naturaleza” diversas dimensiones –biológica, psicológica, social, cultural-, tendemos a organizarlas estratigráficamente de modo que lo más profundo, lo biológico, marca más lo que somos universalmente como especie que aquello situado en la superficie (Geertz, 1987: 43-83) (p. 39)

<sup>42</sup> Entrevista realizada a un maestro de la escuela Luz Cid de Orozco el día 10 de septiembre de 2002.

"Los niños de fuera son más reservados que los de la frontera. Estos se las ganan en temas de la sexualidad". En dicha manifestación se asocia sexualidad, drogas y frontera a los cambios de actitud de los niños (as).

Esta visión - asociación, por cierto, no es nueva. Las conjeturas respecto de la apertura e información que se tiene en la frontera de los temas relacionados con la sexualidad y las drogas pasa por la construcción de la frontera como espacio de relajación de la "moral". Esta visión sitúa los valores tradicionales, conservadores y religiosos, en oposición a los de la frontera. Es una visión estereotipada de relajamiento de la "moral" y de un territorio como "tierra de nadie", misma que se ha configurado desde principios del siglo XX. Tal y como lo sostengo en diversos trabajos a esta frontera se le ha estereotipado como una región en la que es posible todo porque y finalmente es un territorio de nadie, un espacio en el desierto cultural, una tierra de maquila y sitio de violencia. (Nana; 2000: 15)

La manera en que ha permeado esta visión, además de sitio de violencia y promiscuidad, tiene que ver con la forma en que se ha visto desde el centro e históricamente a esta región, es decir, el desierto como barbarie. Como sostiene Zúñiga (1995), la región norfronteriza ha sido "pastura de arquetipos cinematográficos, cómicos y legendarios -el norteño bruto pero noble-, la idea de desierto incluye la de incultura, no en su sentido de estado subhumano o rezago cultural, sino de falta de cultivo, de simplicidad, de propio y singular reloj histórico" .... "La palabra misma cultura en este mundo primitivo produce un tenor inusitado: ¡cultura! –exclamó Vasconcelos en medio de aquél oceánico llano norteño y dicen, las lenguas bifurcadas, que todos a un tiempo: desfundaron sus pistolas" (Cornejo, 1987).

No parece irracional, pues, que esta visión de nuestra región, haya permeado una predisposición, construido un imaginario moral sexual, hacia un lugar donde es permisible la conducta delictiva y promiscua. En especial, la historia de Ciudad Juárez, ha acuñado diferentes estereotipos que en nada le ayudan a deconstruir esta noción de espacio bárbaro, de lugar de entretenimiento sin medida. "Juárez es el lugar más inmoral, degenerado y perverso que he visto u oído contar en mis viajes" afirmó el cónsul

norteamericano John W. Dye en 1921. “Ocurren a diario asesinatos y robos. Continuamente se practican juegos de azar, se consumen y se venden drogas heroicas, se bebe en exceso y hay degeneración sexual. Es la Meca de los criminales y los degenerados de ambos lados de la frontera” (Martínez, 1982: 21).

Reconocida, pues, la institución escolar como asentada en una estructura que omite la reflexión de la sexualidad como componente de las relaciones de poder que se dan al interior de la misma y que, por dicha omisión, se posibilita la reproducción de prácticas sexistas, valores androcéntricos y de un imaginario moral sexual, es menester señalar que sólo una visión incluyente puede enfrentar los retos que la escuela enfrenta en materia de discriminación por razones de género.

#### **a) Una visión incluyente: Del individuo al sistema escolar.**

Una concepción voluntarista, situada exclusivamente en los propios actores sociales, es insuficiente para revertir la ideología que le subyace a la configuración de las identidades genéricas tradicionales, a las inequidades y desigualdades en el escenario escolar.

En este sentido se pronuncian Askew y Ross (1991) cuando afirman “que sólo se ha escrito sobre los chicos en la medida en que su conducta afecta a las chicas. No se ha considerado ésta en el contexto de por qué se produce y cómo se ve reforzada y perpetuada por el propio sistema escolar”. (p, 10) Mirada que comparto por cuanto el sistema escolar, la concepción de la escuela, la estructura física, organización y dinámicas que se dan al interior de la misma, responden a particularidades propias y lógicas de intercambio cultural específicos inscritas en un tiempo y espacio determinados. El trasfondo semiótico – material se articula para la comprensión de las identidades de género en el contexto escolar.

Con lo anterior, lo que quiero hacer notar es la naturaleza subyacente de la escuela como institución no neutra<sup>43</sup>, androcéntrica y reproductora de

---

<sup>43</sup> Martínez (2005) señala que “es importante reconocer cómo el poder ejercido de forma explícita en la escuela cumple un papel social y político bien específico: conservar y reproducir la realidad social que la ha originado. Jesús Palacios concluye: ‘cada sociedad crea el tipo de escuela que le asegura su estabilidad y permanencia, por ello lejos de la pretendida neutralidad de su carácter



ideologías, particularmente de la ideología sexo - género. El sistema escolar, por lo tanto, está envuelto en un marco valorativo desde el cual emerge tal ideología y se traduce en proyectos educativos de manera implícita.

La reproducción de la moral sexual conservadora es, en mi concepto, ese marco valorativo y una parte sustancial y significativa de los proyectos educativos. La praxis docente que se despliega a partir y alrededor de los mismos, consciente o inconscientemente desdobra ese marco valorativo y esa ideología.

Por ello, la perspectiva que comparto con Askew y Ross (1991) es la de ir más allá del trabajo individual con el alumnado. Este es importante, pero insuficiente si se quiere reconocer la escuela, sus prácticas y discursos, como reproductora de una ideología que posiciona, de entrada, a niñas y niños en posiciones (entiendo el concepto de posición desde una perspectiva relacional, como rango en un orden social) asimétricas y despliega en sus procesos educativos creencias relativas a las identidades de género como incuestionables.

Por supuesto que la ideología sexo - género se desglosa con particularidades en el escenario educativo y acorde a los niveles de edad de los educandos. Las afirmaciones de género se hacen propias en la medida en que se tiene acceso a las prácticas y discursos que se despliegan en el contexto escolar. Asimismo, los educandos reproducen las prácticas y discursos con los recursos y posibilidades que su edad y su entorno les posibilita. El alumnado de sexto año de primaria tiene, en este sentido, un acumulado rico en experiencias escolares y en la unidad doméstica que reproducen en su estancia escolar.

Importante es de destacar que el trabajo encaminado a erradicar las prácticas y discursos que sustentan a la ideología sexo - género dominante en la sociedad y que reproduce inequidades, desigualdades y violencias en su despliegue es, con mucho, insuficiente si no se pone en juego el rediseño curricular. Quedarse en un enfoque eminentemente explícito es colocar la

---

pretendidamente laico, la escuela está profundamente implicada en la tarea de conservación del *status quo* y mantenimiento de la sociedad y de las jerarquías establecidas" (1989, p. 605) (p. 33)

responsabilidad de cambiar el sistema y la estructura en los propios alumnos, cuando, en realidad, éstos no gozan de una posición de poder que les permita cambiarlo. Analógicamente podemos afirmar que el enfoque explícito, a decir de Askew y Ross (1991), puede ser útil a un nivel personal, individual, pero no va a cambiar la forma en la que el sexismo se estructura en una institución (pp.11-12) El rediseño institucional y curricular, pues, se hace necesario a fin de trascender el ameliorismo, es decir, la concepción voluntarista del cambio social.<sup>44</sup>

### **A manera de conclusiones**

La institución denominada escuela primaria no puede ser neutra, como tampoco el currículo que le es propio. Por su naturaleza subyacente, la escuela primaria tiene un sesgo de género androcéntrico y, en consecuencia, discrimina entre niños y niñas. Es, además, la vía privilegiada para la reproducción de lo hegemónico y, por supuesto, para la imposición de los saberes que están legitimados ante la vista de quienes acuden a ella. Dentro de estos saberes están aquellos que están relacionados con las identidades, los roles y estereotipos de género. Dichos saberes, de sentido común, están asentados, en primera instancia, en una concepción esencialista - positivista – naturalista del cuerpo, de la sexualidad y de las relaciones sociales imbricadas en dichas perspectivas. Por ello, el estar en una escuela mixta y laica no es suficiente para materializar los principios de equidad e igualdad de oportunidades entre los sexos.

Se acogen, en la institución en su conjunto, visiones androcéntricas y un thelos educativo asentado en la ideología tradicional sobre la sexualidad, conservadora y acorde al mantenimiento del status quo. El comportamiento “decente” es, acorde a lo anterior, un thelos que se superpone a lo educativo.

---

<sup>44</sup> La formulación de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en los documentos que norma la política educativa en la mayoría de los países altamente industrializados, se establecen *acciones positivas* a favor de niñas. Infinidad de propuestas curriculares se han implementado en materia de coeducación, que comprenden el diseño y desarrollo curricular, programas especiales, formación magisterial en el tema, así como un impulso importante a la investigación educativa con un enfoque de género, acciones que están favoreciendo la erradicación del sexismo existente en la sociedad (Campbel, 1997; Farish *et al.*, 1995; Sanders, 1994) Estudios recientes incorporan también el tema de la masculinidad en el contexto escolar (Connell, 1996; Mac an Ghail, 1994). (González; 2000, 175)

Por ello, el currículo omitido cobra realce en el análisis de la institución educativa en estudio por cuanto reproduce, por omisión, la visión conservadora de la sexualidad, reduciéndola al entendimiento de lo biológico y omitiendo su reflexión en el análisis de las relaciones sociales en el escenario educativo. Con ello se afirman procesos discriminatorios e identidades de género tradicionales significadas como “ser niño” o “ser niña”. No obstante ser la sexualidad una vivencia cotidiana, la misma se encuentra fuera del currículo y de la agenda escolar.

## **II. Sexismo.**

Hoy en día, la percepción generalizada es de un avance significativo en el desarrollo igualitario de las mujeres y su posicionamiento público.<sup>45</sup> Esta es una percepción que tiene que ver con la incursión de las mujeres en actividades que antes les eran vedadas y con la "concientización" de igualdad de oportunidades en el ámbito público.

Así lo manifiesta un docente: "México ha iniciado un proceso de concientización, lo podemos observar y constatar al girar la vista y notar que hay mujeres desarrollando actividades que en otros tiempos sólo hacían los hombres. Hoy es común ver agentes de tránsito mujeres, vendedoras, maestras, directoras, arquitectas, jueces y hasta gobernadoras que se desempeñan notablemente en su trabajo, sin mencionar el hecho de que actualmente existe la primera mujer árbitro en el fútbol profesional a quien se le puede llamar, según la academia de la lengua española, con el calificativo de arbitra. Es importante mencionar que hace aproximadamente 50 años las mujeres no podían votar y se dedicaban por lo general a desarrollar actividades propias al hogar. Un factor muy importante de que la mujer haya ganado espacios dentro de la fuerza laboral de esta nación se debe a que la situación económica actual ha orillado a la mujer a salir de casa y desarrollar una actividad económica que le remunere y así ayudar en los fuertes gastos que representa una familia. La escuela es y debe seguir siendo una institución que, junto con la familia, moldee a los niños y niñas

---

<sup>45</sup> El profesorado se muestra en ese sentido: en ocasión de compartir cursos sobre sexismo en la educación en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Juárez, tanto en la especialidad de género en educación como en la Licenciatura en Educación, así como en las múltiples charlas con el profesorado de la Escuela Luz Cid de Orozco.

de esta nación, en cuanto a la igualdad de género se refiere, así como a los demás valores morales que deben poseer”.<sup>46</sup> Con ello, la igualdad de oportunidades se posiciona como el telos de la educación y, con ello, poder revertir el rezago histórico de las mujeres en el ámbito laboral y público en general.

La inequidad de género, no obstante, se sigue reduciendo a la igualdad de oportunidades, de cuotas genéricas. Así lo manifiesta la Directora de la Escuela Primaria Luz Cid de Orozco: “Pues yo creo que en todas partes lo hay (sexismo). Todavía desde el momento en que no logramos entender de nuestras capacidades. También considero que es difícil que lo hagamos por la cuestión de que, pues de alguna manera u otra somos diferentes tanto hombres como mujeres, entonces difícilmente pudiera haber una completa unificación, pero si hay algunas circunstancias en las que todavía estamos teniendo dificultad para aceptar esos cambios, esa igualdad de género”.<sup>47</sup>

Habría que señalarse que, sin lugar a dudas, la igualdad de oportunidades es una condición necesaria para lograr la equidad de género, pero insuficiente cuando lo que se controvierte son las formas y maneras en que las estructuras ideológicas posicionan a hombres y mujeres en relaciones sociales asimétricas. Posiciones que se configuran desde la ideología sexo - género y el modelo hombre proveedor - mujer ama de casa. Modelo que, a su vez, sustenta y modela las relaciones entre los sexos y confina a las mujeres al ámbito de lo doméstico – femenino.<sup>48</sup>

Por otra parte, la jornada laboral que realizan las mujeres fuera de la unidad doméstica, sea por razones de orden económico o de desarrollo profesional, se concibe como liberación de las ataduras ideológicas tradicionales obnubilando el hecho de que realizan doble jornada laboral,<sup>49</sup> pues continúan

---

<sup>46</sup> Entrevista realizada a un maestro el día 17 de julio de 2005.

<sup>47</sup> Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Luz Cid de Orozco en fecha 6 de noviembre de 2013.

<sup>48</sup> Lagarde (2003) refiere que "en el lenguaje común se denomina ama de casa a la mujer adulta, en general madreposa, que hace en su casa trabajo doméstico. El concepto da la idea equívoca de dominio (ama), cuando en realidad se trata de un trabajo realizado en condiciones serviles. (p. 119).

<sup>49</sup> Lagarde (2003) apunta que "la doble jornada de trabajo se define por el contenido diferente del trabajo de las mujeres: el trabajo productivo y el trabajo reproductivo. Se trata de dos clases de trabajo diferentes pero realizados cada día (con su noche) de manera sucesiva, simultánea,

teniendo la responsabilidad del cuidado de los otros y la administración de la unidad doméstica. Así lo reconoce la directora de la escuela Luz Cid de Orozco con relación al sexismo: "Yo pienso que principalmente con los niños y en las familias, porque no podemos negar que todavía existan algunas familias en las que, independientemente de que ya sean papá y mamá los que tienen que trabajar, de cualquier manera, se delega toda la responsabilidad de la crianza hasta el sostenimiento familiar a la mujer, entonces estamos ahí como que contraponiendo la idea que se debe de tener"<sup>50</sup>. Con ello, la explotación del cuerpo - trabajo de las mujeres es mayor, aunque, paradójicamente, se vea como igualdad de oportunidades.

Cabe señalar al respecto, que una de las razones por las cuales el trabajo de las mujeres al interior de la unidad doméstica no se considera como tal tiene que ver con los procesos de naturalización de las actividades requeridas para la reproducción.<sup>51</sup> Las ideologías del amor y de la maternidad permean y estructuran un ámbito de lo "privado" que se excluye de los procesos económicos, culturales y sociales que lo han estructurado. Lo afectivo, el amor romántico, el cuidado de los otros,<sup>52</sup> se consideran cualidades naturales en la

---

continua o discontinua. La doble jornada se constituye por la jornada pública de trabajo productivo, asalariado, bajo contrato, y por la jornada privada de trabajo reproductivo. Se distingue también, por el espacio en que se realiza: la jornada pública se lleva a cabo, de manera ideal, en un lugar destinado a la producción, al trabajo (como la fábrica, la milpa, el comercio, la oficina) y la jornada reproductiva es doméstica, se lleva a cabo en la casa. Doble jornada significa que en una misma unidad convencional de tiempo - a partir de la cual se regulan las relaciones laborales - que es el día, la mujer lleva a cabo dos jornadas distintas definidas por trabajos cuyas características sociales son diferentes" (pp. 126-127)

<sup>50</sup> Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Luz Cid de Orozco en fecha 6 de noviembre de 2013.

<sup>51</sup> Lagarde (2003) puntualiza que "la mayor parte del trabajo femenino, o sea la mayor parte del trabajo social, no es conceptualizado como tal. Se trata del llamado trabajo doméstico, del quehacer, del cuidado de los niños, de la atención del marido, de la procreación; es decir, del conjunto de actividades de reproducción que realiza la madre para la sobrevivencia de los otros. Ideológicamente es sintetizado como función natural, derivada de procesos fisiológicos y hormonales definidos genéticamente: pertenecientes a la esfera animal de los instintos. El complemento lógico de esta proposición es que las mujeres nacen destinadas a satisfacer en los otros necesidades del mismo orden (pp. 119-120).

<sup>52</sup> "Los otros de la maternidad femenina son, para las mujeres, hombres y mujeres con quienes se relacionan esencialmente para existir: las criaturas, los niños, los jóvenes, los adultos, los viejos y los ancianos, los enfermos y los minusválidos, los aptos, los desamparados y los muertos. Los otros son sus padres, sus cónyuges, sus hijos, sus hermanos, y los parientes de su esfera de vida. Pero los otros son también personas ajenas e incluso desconocidas para ellas, el requisito consiste en que cuiden de ellos de manera directa o por medio de sus cosas, y que lo hagan física, afectiva, erótica o intelectualmente, en cualquier momento y circunstancia de la vida de ambos, bajo las instituciones privadas y públicas, mediante pactos personales, en el régimen del contrato y del salario, o bajo la compulsión coercitiva, en la salud o en la enfermedad. Los otros son personas pero no sólo. La maternidad puede convertir en los otros, también, a

medida en que son propiciadas desde una ideología (esencialista - naturalista) que sitúa a las mujeres como portadoras innatas de las mismas.<sup>53</sup>

Por tales razones es que el profesorado intuye que la incursión de las mujeres en actividades que antes les eran vedadas y que la "concientización" en la igualdad de oportunidades en el ámbito público es un avance en el camino de la equidad de género. No obstante, no se tiene plena conciencia de los procesos que se derivan de la ideología que les sitúa en posiciones asimétricas y que reproduce el modelo hombre proveedor en el escenario escolar y, con ello, se aprestan de manera cotidiana al ejercicio de la docencia.<sup>54</sup>

La posibilidad de ser consciente, pues, de una situación injusta e inequitativa y tomar acciones al respecto esta mediada por la reflexión sistemática de ella: "Pues yo creo que en todas partes lo hay (sexismo). Todavía desde el momento en que no logramos entender de nuestras capacidades".<sup>55</sup> Sin la reflexión sistemática, la posibilidad de visualizar los procesos que sitúan a niños y niñas en un entramado institucional, cultural, que reproduce una ideología que subordina y oprime es reducida. Aún más, la sola reflexión sin los cambios estructurales pertinentes queda atrapada en el ameliorismo, es decir, en la perspectiva voluntarista del cambio social.

La Escuela Luz Cid de Orozco no es la excepción ya que no cuenta con programas destinados a revisar los procesos de equidad e igualdad entre niños y niñas en el escenario escolar. Tampoco a la prevención de la violencia en la

---

instituciones, organizaciones, actividades y causas en las que participan y a las que asumen las mujeres. De hecho, los otros de las mujeres son cualquier persona o espacio vital, y su contenido - fundado en la relación materna de la mayoría de las mujeres, primero con hijos y cónyuges, y extendida a cualquier otra - consiste en la relación particular de las mujeres con su entorno vital: los otros son los depositarios del interés vital de las mujeres, que se concreta en sus cuidados vitales (Lagarde, 1993: 249).

<sup>53</sup> "La maternidad es un complejo fenómeno socio-cultural que se caracteriza porque la mujer realiza algunos procesos de la reproducción social. El conjunto de relaciones, de acciones, de hechos, de experiencias de la maternidad que realizan y tienen las mujeres, son definitorios de la feminidad. La maternidad es sintetizada en el ser social y en las relaciones que establecen las mujeres, aun cuando éstas no sean percibidas a través de la ideología de la maternidad, como maternales: cada mujer y millones de ellas, concentran estas funciones y esas relaciones - sociales, económicas, eróticas, nutricionales, ideológicas y políticas -, como contenido que organiza su ciclo de vida y que sustenta el sentido de la vida para ellas" (Lagarde, 1993: 248).

<sup>54</sup> Las mismas prácticas sociales derivadas del "modelo doméstico" son desarrolladas en los convivios del profesorado. (anexo 9)

<sup>55</sup> Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Luz Cid de Orozco en fecha 6 de noviembre de 2013.

escuela (denominada "bullying"): "Bueno, con respecto al bullying, existe eso que le menciono, sí se acercan varias instituciones foráneas a querer apoyarnos con eso, pero en sí que haya un programa directo para el manejo lo desconozco verdaderamente. Si existe no tengo conocimiento de él, no creo que lo haya, o sea, se ha estado buscando la manera de tenerlo, pero no se ha concretado nada hasta el momento, que yo sepa".<sup>56</sup>

Aunque se reconocen problemáticas relativas al tema de la desigualdad e inequidad entre niños y niñas en las escuelas, derivados de una ideología "sexista",<sup>57</sup> los posicionamientos son encontrados. Algunos (as) consideran que no existe el sexismo en los contenidos de los textos, aunque la referencia a que aluden respecto de la perspectiva de género es acerca de los roles sexuales.<sup>58</sup> Otra maestra manifestó que sí hay sexismo en los libros de texto: "Lo detecto en los análisis de ciertos temas como los deberes en la casa. Algunos niños si ayudan a su mamá, pero otros consideran que tomar una escoba ya no los hace muy hombres". De tales comentarios vertidos se desprende, de manera implícita, que el modelo hombre proveedor - mujer ama de casa opera de manera efectiva en la conformación de la identidad de los niños. La línea imaginaria que dibuja lo propio de las niñas y de los niños, a partir de este modelo, es incorporado desde la temprana infancia.

Desde el sentido común, pues, marco de referencia en la vida cotidiana, se perciben los comportamientos y se valoran aquellos como propios a cada sexo. De esta manera, el ciclo de reproducción de las identidades genéricas tradicionales está en función de la no reflexión sobre aquello que se considera natural y propio a los varones o las mujeres. Así, lo no reflexionado opera en las prácticas sociales y a la vez las constituye, reproduciendo de manera cíclica lo que se concibe como la normalidad. Por ello, si bien los docentes tienen cierta sensibilidad respecto de los roles sexuales, no se llega a una cabal comprensión

---

<sup>56</sup> Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Luz Cid de Orozco en fecha 6 de noviembre de 2013.

<sup>57</sup> Me refiero a una ideología sexo - género que discrimina por razón del sexo y apuntala al modelo hombre proveedor - mujer ama de casa en base a las creencias relacionadas a los sexos y por ello utilizo el término sexista y sólo para referirme a dicho proceso.

<sup>58</sup> Los roles sexuales se apuntalan desde el modelo hombre proveedor - mujer ama de casa. Las premisas que le subyacen a este modelo están basadas en la creencia de que ciertas actividades y funciones sociales son "naturales" y "apropiadas" para las mujeres y otras para los hombres.

respecto de los elementos que están en juego al controvertirse las creencias relativas a las identidades “ser niño” o “ser niña”.<sup>59</sup>

No está de más enfatizar que la mayoría del profesorado tiene la impresión de ejercer la docencia de manera equitativa e igualitaria, es decir, no considera su práctica docente como sexista. Todo el profesorado que entrevisté o platicué del tema, manifiestan que tratan por igual a niños y a niñas.<sup>60</sup> No obstante existen preferencias que no se reconocen como sexistas o discriminatorias: “En la práctica docente, recientemente, tuve la experiencia de que un compañero profesor me manifestaba preferir tener niñas que niños por la cuestión de que, pues son más dóciles, son más fáciles para trabajar con ellas”.<sup>61</sup>

No se justifica tampoco la existencia de escuelas separadas para niños y niñas: “No creo, la verdad no creo, pues estaríamos contradiciendo y como que en regresión a todas las reformas y cuestiones que ha habido con el fin de igualar. Le digo, no creo que lleguemos a estar en completo nivel de igualdad, pero si pensar un poquito más en que tenemos los mismos derechos y debemos tener las mismas oportunidades también”<sup>62</sup>. Ello nos indica que no se perciben las formas y maneras mediante las cuales se relacionan de manera diferenciada los docentes con el alumnado y, cuando lo hacen, reiteran su convicción respecto de las relaciones apropiadas para ambos sexos: “yo soy parejo con los niños y las niñas. Una patada a los niños y un abrazo a las niñas. No discrimino. Hasta a los más serios hago que participen en temas que no son de la clase”.<sup>63</sup>

---

<sup>59</sup> Las identidades tradicionales dicotómicas, hombre y mujer, se controvierten desde diferentes posicionamientos teóricos. Uno de ellos estriba en cuestionar las identidades como continentes de una sustancia, algo que está en el centro del ser humano. La identidad concebida como unidad. Descartes, por ejemplo, sostenía que la persona estaba constituida de cuerpo y alma. Esta última se concibe como aquello que le da unidad a la persona. Tal unidad se concibe como transhistórica y, por lo tanto, portadora de una esencia que es inherente al ser humano. La metafísica de la sustancia y la religión judeocristiana avalan dicha concepción de la persona. Así, los comportamientos de hombres y mujeres están predeterminados por virtud de esa esencia que se ha transmitido de generación en generación y por lo tanto responden a un mandato “natural” y “divino”.

<sup>60</sup> Entrevistas realizadas por Emilio Nana Muñoz a maestras de la Escuela Luz Cid de Orozco en fecha 10 de junio de 2005

<sup>61</sup> Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Luz Cid de Orozco en fecha 6 de noviembre de 2013

<sup>62</sup> Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Luz Cid de Orozco en fecha 6 de noviembre de 2013

<sup>63</sup> Entrevista realizada a un profesor de la Escuela Luz Cid de Orozco en fecha 28 de mayo de 2005.



Es, en este punto, donde se expresa con mayor claridad las dificultades para percibir (se) como portador (a) de creencias y prejuicios incorporados desde la cultura y exteriorizados en la práctica docente. Pone de manifiesto la dificultad en la auto - percepción que estriba en que lo que uno percibe de manera "normal" son aquellos comportamientos en los que fue aculturado y que están legitimados a la vista de todos (as). Por ello, los comportamientos asociados a los cuerpos sexuados se perciben como "naturales" y constituyen el conocimiento de sentido común al respecto.

Moralidad, sexualidad y roles de género son, asimismo, reconocidos como parte de los procesos identitarios: "las mujeres moralmente nos sentimos comprometidas con los roles de género. No nos podemos deslindar de ellos, y que generación tras generación, liberación femenina o no, pero en realidad esa es nuestra cultura".<sup>64</sup> Se reconoce que identidad, cultura y moral están intrínsecamente relacionadas y una constituye a la otra.

La manera en que se incorporan los roles de género es reconocida, asimismo, a través de los procesos de identificación que promueve una cultura en particular. En la especie, cabe agregar que son las prácticas sociales que se sitúan alrededor del modelo hombre proveedor - mujer ama de casa las que persuaden a los sujetos a concebir (se) una realidad, una identidad, estructurada a partir de tal modelo y formar parte de su thelos identitario.

La asociación del sexismo en la educación con las "posturas feministas", por otra parte, es común en el profesorado y, no obstante un reconocimiento positivo parcial, se considera que tales posicionamientos sólo buscan notoriedad y controvertir la "naturaleza humana".<sup>65</sup> En este sentido, podemos encontrar en los textos de Sommers (The War against Boys: How Misguided Feminism Is Harming Our Young Men (2000) y Who Stole Feminism?: How Women Have

---

<sup>64</sup> Ensayo elaborado por una docente y alumna en la Universidad Pedagógica Nacional campus Ciudad Juárez, en fecha 4 de junio de 2005 sobre sexismo en la educación.

<sup>65</sup> Una abogada, ex - Jueza Menor en el Estado de Chihuahua, considera que "la feminista busca notoriedad porque no fue tomada en cuenta, fue desvalorizada en el seno familiar. Quienes sí fuimos tomadas en cuenta no necesitamos que nos cataloguen dentro de una clasificación genérica particular para hacernos notar. El género no nos da valor, somos seres humanos. En mi familia hubo un hombre librepensador, mi abuelo, que quiso que las mujeres se cultivaran. La mujer genuina, la que le inculcaron la autoestima, no necesita que alguien le reconozca ese valor, ya lo tiene. Me da lo mismo que me nombren como Juez Menor. Entrevista realizada el 30 de noviembre de 2006.

Betrayed Women (1994) posturas que controvierten las asumidas por las feministas alegando que son malos tiempos para ser chico, porque cada vez más alumnos viven en un ambiente de desaprobación. Explicando que los padres no sospechan la hostilidad que hay en los colegios hacia los chicos, ya que muchas profesoras están más interesadas en combatir el sexismo o persuadir a los chicos para que se comporten como chicas (prohibiendo juegos competitivos en los recreos, por ejemplo) que, en enseñarles a desarrollar sus cualidades, etc. Sommers es de la opinión de que hay que aceptar a los chicos como son y no intentar cambiarlos. Deja entrever, además, la idea generalizada de ser el feminismo un movimiento en bloque homogéneo de mujeres en contra de los hombres.

Con el desconocimiento, pues, de las formas y maneras en que se despliega la ideología sexo - género en el escenario escolar se posiciona a niños y niñas en un plano de igualdad formal y, con ello, en estructuras asimétricas y dinámicas de desigualdad, inequidad y violencia cotidiana. Nos habla de una reproducción ideológica en el escenario escolar que se basa en la creencia de que los comportamientos que despliegan niños y niñas son propios a su sexo y que la escuela nada tiene que ver al respecto.

Incluso la violencia conocida como “bullying” es reconocida sólo como expresión aleatoria y fuera del contexto escolar: “En general creo yo que no, como no hemos tenido el tener que manejarlo tan de cerca, no esperemos a que llegue la oportunidad, pero tenemos conocimiento a grandes rasgos, pero ya de manera más profunda la verdad no” <sup>66</sup>.

Todo lo anterior, apuntalado desde un marco valorativo desde el cual se percibe y se autoperciben los sujetos: la moral sexual. Efectivamente, dentro de las estructuras ideológicas - normativas de las escuelas se despliegan relaciones sociales y prácticas docentes que ponen en juego los saberes relativos a la ideología sexo – género, especialmente sobre la masculinidad y la femineidad y, en su despliegue, afirman las identidades tradicionales concernientes al "ser niña" o "ser niño".

---

<sup>66</sup> Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Luz Cid de Orozco en fecha 6 de noviembre de 2013.

En su confirmación, se reproducen violencias concomitantes que no son visibles por virtud de la naturalización y legitimidad de las creencias de sentido común que les configuran.<sup>67</sup> Estos saberes, que se constituyen en mucho a partir de una hegemonía moral sexual en la sociedad más amplia, se despliegan en el escenario escolar a través del currículo de género.<sup>68</sup> Constituyen, en gran medida, las expectativas del comportamiento “decente” que, se espera, despliegue el alumnado en su estancia en la escuela. Decencia que tiene, además, un sesgo de género por cuanto dichas expectativas no son iguales para las niñas que para los niños.

Ahora bien, como marco normativo amplio, debe señalarse que la moral sexual hegemónica que se superpone en el escenario educativo corresponde en mayor medida a las prácticas y creencias relativas a la sexualidad “normal” o “natural”. Así, como parámetro y límite en gran parte de México, la moral sexual judeocristiana ha prescrito la heterosexualidad obligatoria, las relaciones dentro del matrimonio, la virginidad de la mujer<sup>69</sup>, el coito pene-vagina, la fidelidad de la mujer (como consecuencia paradójica de la doble moral sexual, la “infidelidad obligatoria del varón”) asentada en una ideología sexo – género analizada en el capítulo I.

---

<sup>67</sup> Como afirma Barragán (2005) “En general, algunas personas piensan que la violencia sexual es una expresión patológica de la sexualidad o que quien la ejerce no ha recibido una adecuada educación sexual, por lo que nos parece necesario clarificar el concepto de violencia y su relación con la sexualidad. La violencia, es, en palabras de Rosario Ortega (1998,21): “el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello”. Por tanto, y en consecuencia con las últimas recomendaciones de la Unión Europea: “La violencia sexual contra las mujeres, los chicos y las chicas, no es la expresión agresiva de la sexualidad, sino la expresión sexual de la agresión, hostilidad y poder, con una base en las condiciones del patriarcado” (European Workshop: Prevention of sexual Violence against Girls and Boys, p. 32)

<sup>68</sup> Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra lo definen como “el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres. (<http://educar.jalisco.gob.mx/07/7annlga.html>). Así, y en consonancia con lo que sucede en lo individual, las instituciones se enmarcan en un contexto ideológico que no se explicita pero que opera desde una mirada normalizadora, hegemónica. En nuestro contexto la ideología sexo - género derivada de la moral cristiana es el telón de fondo que circunda lo educativo y las prácticas institucionales.

<sup>69</sup> Como afirma la historiadora Araceli Barbosa: “quizá el arquetipo más representativo en la tradición católica (que traían los conquistadores españoles) es la imagen de la virgen – esposa, antagonista de la prostituta y perversa. (Visto en Género y Educación. Héctor Serrano Barquín y Carolina Serrano Barquín. p. 61)

Normas morales explícitas, algunas implícitas, por virtud de la forma en que se ha configurado la sexualidad en nuestro contexto y desde la imposición de la moral judeocristiana siglos atrás. Una doble moral sexual se ha impuesto, además, a partir y como consecuencia de dichas prácticas y, con ello, la sujeción principalmente de las mujeres al comportamiento sexual “decente” y un resquebrajamiento, permisivo, en cuanto al varón.

Debe anotarse que tales creencias y prácticas sociales se han configurado desde una visión de la sexualidad de tipo normalista, esencialista, biologicista y culpígena. Esencialista, por la manera en que se perciben las prácticas sociales relativas a la sexualidad, fuera de la historia, es decir, transhistóricas. Biologicista, por cuanto se supone que las formas de la sexualidad emergen desde lo biológico y son determinadas fuera de la cultura.<sup>70</sup> Culpígena, por cuanto la sexualidad es dirigida solo a la procreación y cualesquier manifestación fuera de tal fin produce en las personas culpa y sanciones sociales.

Estas prácticas sociales han permeado hacia los distintos saberes sociales constituyendo el conocimiento “de lo moral” y “de lo decente”, obligatorio por fuerza de su “evidencia”. A partir de tales creencias se constituye, pues, el “consenso de la decencia” y opera, a manera de “camisa de fuerza”, sobre los sujetos sociales y las instituciones, particularmente la escuela.

En la escuela, el cuerpo es regulado - normado, y constituye una preocupación permanente que subyace a lo educativo. Se puede afirmar que el “fantasma de la decencia” recorre de manera implícita, o explícita, los escenarios educativos a través del lenguaje, las prácticas docentes, las omisiones y la vigilancia -en ocasiones extrema- del cuerpo de las niñas. Ello constituye, en mucho, el currículo oculto del profesorado.

---

<sup>70</sup> La oposición cultura-biología es una oposición falsa por cuanto no existe nada fuera de la cultura. La cultura como acepción amplia. En este sentido, afirmar que la biología tiene una existencia *per se* deviene a ser una percepción esencialista, prediscursiva de concebir el mundo. Una concepción materialista del ser nos obliga a considerar al ser humano, sus saberes y productos culturales como configurados en un tiempo y espacio particulares, modelados por los instrumentos del lenguaje y del pensamiento, los cuales son a su vez modelados por la cultura. En este sentido no existe un lenguaje y un pensamiento disociados, ambos se imbrican para dar una interpretación del mundo y no una explicación-replica del mismo.

De allí que las asunciones naturalistas - biologicistas respecto de las atribuciones de género que ostentan o porta el profesorado contribuyen, de manera tácita o explícita, a la reproducción de una ideología sexo - género, de una moral sexual, en el escenario escolar y en los contenidos educativos, que operan en la sociedad más amplia.<sup>71</sup> De particular importancia están aquellas creencias que se tienen, de manera específica, respecto de la masculinidad y la femineidad por parte del profesorado y que denomino currículo oculto del profesorado por cuanto materializan construcciones de pensamiento y valoraciones de las cuales no son conscientes, pero que estructuran y construyen relaciones en el escenario educativo.

### **1) Currículo oculto de género del profesorado.**

Atendiendo a la definición que nos proporcionan Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra de currículo oculto de género como “el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres. (<http://educar.jalisco.gob.mx/07/7annlga.html>) podemos afirmar que el mismo se expresa en el profesorado a través de sus creencias respecto de la masculinidad, la femineidad, las actividades escolares, el desempeño escolar, en las dinámicas al interior del aula, en las relaciones con el alumnado, en los rituales en el salón de clase, en las estrategias de enseñanza y en las evaluaciones escolares.

#### **a) Creencias sobre la masculinidad y la femineidad.**

Los conceptos sobre la masculinidad y la feminidad que sostiene el profesorado de la Escuela Luz Cid de Orozco son indicadores de la eficacia de la ideología sexo- género que le subyace a la praxis docente. Son, asimismo, elementos que se ponen en juego de manera inconsciente, las más de las veces, y constituyen el marco de referencia del comportamiento apropiado - “decente” y el inapropiado - “inmoral”.

---

<sup>71</sup> En este sentido es aplicable lo expresado por Apple (1979) cuando se refiere al conjunto básico de las asunciones que usamos de manera cotidiana: “Primariamente, son conocidas de manera tácita, permanecen sin ser expresadas y son muy difíciles de expresar explícitamente. Segundo, estas reglas básicas son por mucho parte de nosotros que no tienen que ser expresadas”. (p. 126) (Traducción mía)

Una primera consideración es que las concepciones hegemónicas que el profesorado tiene respecto de la masculinidad y la feminidad son representadas y homologadas al cuerpo biológico: ser hombre o mujer deriva de sus atributos físicos y la heterosexualidad se instala como consecuencia de ello. La homosexualidad, por lo tanto, es vista como anormalidad, patología, un mal, un pecado. Con ello, opera una visión naturalista que posiciona socialmente a hombres y mujeres como determinados por la naturaleza y a los homosexuales y lesbianas como desafío del orden natural. En este sentido se pronuncian Rahman y Jackson (2010) "Si la posición social de hombres y mujeres es pensada como determinada por la naturaleza – como los religiosos y tradicionalistas moralistas creen – luego las lesbianas y homosexuales inevitablemente serán vistos como un desafío a este orden natural" (Traducción mía) (p. 3).

La homofobia fue, por lo tanto, parte de las percepciones – preocupaciones del profesorado: "es preocupante cuando se refleja una mala acción detestable y asquerosa como la homosexualidad. Creo que hoy en día nuestro mundo cuenta con una gran cantidad de comunidades que se han convertido en peligrosos grupos de Sodoma y Gomorra".<sup>72</sup> Reflexión que hace visible la vinculación entre pecado, enfermedad y anormalidad.<sup>73</sup>

Una segunda consideración es aquella relativa al aprendizaje voluntario de las conductas sexuales y de la canalización de la libido a partir de prácticas específicas, que también son parte de las preocupaciones latentes: "Es asqueroso cuando un hombre o ya sea una mujer manifiestan la atracción hacia su mismo sexo, que es lo que se está proyectando a los niños, los cuales son

---

<sup>72</sup> Entrevista realizada a una maestra de la Escuela Luz Cid de Orozco el día 17 de junio de 2005

<sup>73</sup> De manera análoga y en referencia al violador Lagarde (2003) observa que "En la concepción del mundo que tiene como ejes el bien y el mal, la salud y la enfermedad, la virtud y la culpa, lo normal y lo anormal, se califica al violador como pecador, delincuente y demente y, desde luego como asocial. Esta conceptualización impide mirar al violador como observante de la norma, del deber y por lo tanto como ente social. El pecado, el mal y la locura se atribuyen a la responsabilidad optativa de cada quien, como rupturas con la norma. Es necesario evidenciar que el sistema normativo se constituye por diversas redes compulsivas, contradictorias y excluyentes que están presentes en mayor o menor medida, de manera simultánea: Así, poseer, dañar y violar - en particular a las mujeres, pero en general a todos los vulnerables -, son deberes estimulados y codificados en normas paralelas que actúan simultáneamente y no son reconocidas. (p.277) Una concepción de la homosexualidad desde estos ejes sitúa al homosexual como trasgresor de la norma social y por lo tanto como pecador, enfermo y anormal.

unas esponjitas y que absorben todo lo que ven y que tratan todo de imitar, con ese tipo de exhortaciones subliminales se desencadenan una serie de problemáticas destructivas.<sup>74</sup> Esto es inaceptable para las personas heterosexuales, más sin embargo al presenciar acciones impropias públicamente hay posibilidad que en un hombre que presume de hombría, inicie con la idea de saber que se siente estar con un hombre y la inquietud puede ser muy persistente y peligrosa. Esto los puede llevar a una posible experimentación, la cual el resultado puede ser que decida mantener esa práctica impropia y que lo lleva a la destrucción de su vida y la moral, junto con los principios de hombría se van a la basura, creo que es mejor un machista que un homosexual".<sup>75</sup> Cabe señalar en este punto, que el voluntarismo ha sido el sustento principal, de sentido común, respecto de la orientación sexual. Se cree que la orientación sexual - erótica es una preferencia, como elección racional de una conducta, y se deja de lado que en la constitución del deseo intervienen múltiples factores culturales y procesos inconscientes.

Es pertinente enfatizar, en este punto, que una de las creencias hegemónicas respecto de la sexualidad es aquella que sostiene la unidireccionalidad del deseo sexual y que emerge desde lo biológico. Los cuerpos sexuados llevarían, desde esta perspectiva, inscritos de manera unívoca y determinista la constitución del deseo heterosexual. Postura esencialista que, como refieren Rahman y Jackson (2010), "puede ser entendida en términos de una ecuación determinista: sexo biológico igual a macho o hembra igual a deseo sexual dirigido al sexo opuesto" (p.

El problema radica, pues, en sostener la unidireccionalidad de la libido en los seres humanos. Una observación simple de sentido común nos muestra que, por ejemplo, los animales responden a conductas instintivas, filogenéticamente predeterminadas y nos lleva a pensar la sexualidad humana bajo dichos parámetros (antropomorfismo). Siendo el ser humano un animal "superior" se supone debe responder de la misma manera que los "inferiores" dada su

---

<sup>74</sup> La preocupación homofóbica también la encontré en una escuela de educación preescolar donde se suscitó una protesta de una madre de familia con motivo de que a su hijo le permitieron jugar con pelotas de color rosa. La protesta fue en el sentido de que lo iban a ser "joto", es decir, homosexual. Lo anterior ilustra la creencia de sentido común de que la orientación sexual responde a voluntarismos y a representaciones de lo "femenino", como es el caso del color rosa.

<sup>75</sup> Entrevista realizada a una maestra de la Escuela Luz Cid de Orozco el día 17 de junio de 2005.

evolución como especie animal. No obstante, la homosexualidad y la bisexualidad son relativamente comunes en el reino animal.<sup>76</sup> La motivación para y las implicaciones de su comportamiento no son comprendidas en su totalidad. El comportamiento sexual de los animales toma muchas formas distintas, incluso dentro de la misma especie. Un estudio del investigador Bruce Bagemihl muestra que comportamiento homosexual, no necesariamente sexo, ha sido observado en casi 1500 especies, desde primates hasta parásitos intestinales, y está bien documentado para unas 500 especies.<sup>77</sup> La homosexualidad animal, además, es considerada controvertida, porque se afirma que tiene implicaciones en el debate que rodea a la homosexualidad humana. Oponentes de este concepto afirman que el comportamiento animal no tiene implicaciones para lo que ellos ven como un asunto moral.<sup>78</sup>

De sostenerse la unidireccionalidad de la libido en los seres humanos la homosexualidad constituiría una "patología" una "anormalidad" y lo contrario nos lleva a precisarla como una forma fundamental de la sexualidad humana.

Badinter (1993) apunta:

Un debate sobre la homosexualidad se centra en la universalidad de la pulsión homosexual o en la identidad específica de una minoría. Badinter (1993) refiere que "los estudiosos que han analizado la homosexualidad desde un punto de vista transcultural constatan un determinado número de constantes. El sociólogo Frederick Whitam, tras haber trabajado durante varios años entre comunidades homosexuales de países tan distintos como los Estados Unidos, Guatemala, Brasil y Filipinas, sugiere seis conclusiones: 1) Hay personas homosexuales en todas las sociedades. 2) El porcentaje de homosexuales parece ser el mismo en todas las sociedades y permanece estable con el paso del tiempo. 3) Las normas sociales no impiden ni facilitan la aparición de la orientación sexual. 4) En cualquier sociedad mínimamente numerosa aparecen subculturas homosexuales. 5) Los homosexuales de sociedades distintas tienden a parecerse en lo que respecta a su comportamiento y sus intereses. 6) Todas las sociedades producen un continuum similar entre homosexuales muy masculinos y homosexuales muy femeninos. Todo ello nos

---

<sup>76</sup> Gordon. «'Catalogue of Life' reaches one million species». National Institute of Water and Atmospheric Research.

<sup>77</sup> Bruce Bagemihl, *Biological Exuberance: Animal Homosexuality and Natural Diversity*, St. Martin's Press, 1999.

<sup>78</sup> Solimeo (2004). *Defending a Higher Law: Why We Must Resist Same-Sex "Marriage" and the Homosexual Movement*. Spring Grove, Penn.



hace pensar que la homosexualidad no ha sido creada por una organización social particular, sino que es más bien una forma fundamental de la sexualidad humana que se expresa en todas las culturas."

Badinter (1993) refiere que hay quienes defienden el parecido:

"Freud fue el más tolerante y el más clarividente de entre los teóricos de la homosexualidad. Gracias a su teoría de la bisexualidad originaria, reconoce que todos los seres 'pueden tomar como objeto sexual a personas del mismo sexo o a personas del otro sexo...Reparten su libido ya sea de manera manifiesta, ya sea de forma latente, sobre objetos de ambos sexos' A lo largo de su obra, Freud defiende el aspecto natural y no patológico de la homosexualidad, en contra de los sexólogos, defensores de la existencia de un 'tercer sexo' o de un "intermedio sexual", y en contra de sus propios colegas psicoanalistas. Oponiéndose radicalmente a las creencias de su época. Freud afirma que la heterosexualidad es tan problemática como la homosexualidad y no cambiará nunca de opinión sobre estas cuestiones. En *Un souvenir d'enfance de Léonard da Vinci* (Un recuerdo de la infancia de Leonardo da Vinci) va incluso más lejos, afirmando que no sólo somos todos capaces de una elección homosexual, sino que todos en un momento dado, la hemos practicado aunque, después, unos la hayan relegado al inconsciente y otros se defiendan manteniendo una enérgica actitud contraria a ella" (p.p. 131-132)

Badinter (1993) acota:

"Los que defienden una identidad específica como "Robert Stoller y Richard Friedman contestan la idea, según la cual existiría una homosexualidad universal. Según Stoller, la homosexualidad no es una enfermedad. Es una preferencia sexual y no un conjunto de signos y de síntomas uniformes. Pero la homosexualidad sólo pertenece a los homosexuales, que son distintos a los demás y que, por tanto, constituyen una minoría. Para Stoller los homosexuales no están más enfermos que lo que puedan estarlo otras minorías (judíos, negros, estadounidenses...), pero sería inexacto confundirlos con los heterosexuales." "Este es también el parecer de R. Friedman, quien ha intentado demostrar que la mayor parte de entre los hombres heterosexuales no se halla predispuesta a la homosexualidad inconsciente y que, inversamente, la mayoría de los hombres homosexuales no está dispuesta a una heterosexualidad inconsciente.... Sólo existe una minoría de hombres bisexuales que se ven forzados a inhibir ya sea sus fantasmas homosexuales, ya sean sus fantasmas heterosexuales" (p.135)

Sea una pulsión sexual universal o una identidad específica, la homosexualidad ha servido como punto de referencia para constituir el eje de la “verdadera masculinidad”. Homologada a la feminidad, la masculinidad se define en oposición a esta y por lo tanto a la homosexualidad. Así, el “fantasma de lo femenino” está presente en el imaginario individual y permea en las relaciones y prácticas sociales en la escuela.

La pedagogía <sup>79</sup> homofóbica – misógina derivada de lo anterior, fue otra de las preocupaciones que se hacen visibles en la escuela Luz Cid de Orozco. A través de los llamamientos a conservar la virilidad, a no dejarse llevar por los sentimientos “blandos”. Frases como “ Ay, tú la traes y luego me la pegas”, son utilizadas con el fin de contrarrestar alguna manifestación de quien se lamenta o reclama algo (que “lloriquea” y que objetiva el llamamiento a “no perder el control”. Llamamientos a no traspasar la barrera la virilidad, a “aguantarse como los “machos”.

Las ridiculizaciones fueron otras de las maneras para controlar a los niños que se atreven a tomar, ya no a jugar, algún juguete de “niña”. “¡ Yo soy adicto a las Barbie, también!, exclamó en tono de burla un profesor de sexto año de la Escuela Luz Cid de Orozco.

La pedagogía misogínica fue, a la par, expresada en ejercicios didácticos. Así, el maestro de sexto año les explicaba al alumnado la importancia de utilizar los signos de interrogación y de exclamación, así como los de coma y puntuación. Posicionando al varón en primer término construyó el siguiente ejemplo: El esposo le dice a la esposa: ¿Cómo amaneciste?, Luego expresa! ¡Cómo amaneciste!, y termina con ¿Cómo, amaneciste?

El marco de referencia del profesorado en su conjunto se apuntala, así, en una concepción naturalista, biologicista y determinista del cuerpo humano. La homologación de la sexualidad a lo biológico se constata de las

---

<sup>79</sup> Utilizo el término “Pedagogía” en un sentido de educación informal y para denotar la puesta en juego del bagaje de creencias que el profesorado objetiva en las interrelaciones con el alumnado. Reconociendo conjuntamente con Luke (1999) que “la pedagogía no puede concebirse como un hecho intersubjetivo aislado, dado que está definida esencialmente por una red de relaciones históricas, políticas, socioculturales y de saber, y también está considerada como producto de la misma” (p. 17)

manifestaciones vertidas en las entrevistas y ensayos realizados por el mismo: El determinismo en la direccionalidad de la libido y la creencia en el voluntarismo de la psicosexualidad instala a la heterosexualidad como comportamiento normal y decente. Por lo contrario, la homosexualidad es vista como anormal e indecente. Es vista como la referencia opuesta a la verdadera masculinidad.

Con tales presuposiciones, la praxis docente derivó, en múltiples ocasiones, en una pedagogía homofóbica y misogínica, expresadas en el aula a través de ejercicios didácticos a los cuales les subyació de manera implícita las asunciones de una sexualidad normal y decente homologada a los cuerpos biológicos.

### **b) Currículo oculto en las actividades escolares.**

Las actividades realizadas al interior de la escuela Luz Cid de Orozco se conciben como neutras, es decir, no se perciben como posibilitadoras, facilitadoras, de afirmaciones de género debido a que se toman como "naturales" y "propias" aquellas que son asignadas a las niñas y a los niños. Así lo refiere una docente de la escuela en relación a los juegos: "utilizo juegos apropiados para niños y niñas. Los juegos que juegan los niños son de Polis y Ratas (Policías y Ladrones) donde se jalonean y se faltan al respeto. Las niñas juegan a brincar el lazo, al juego de pelota. Los niños usan palabras altisonantes y las niñas también, aunque se nota más en los niños. A veces jugamos a pintarnos (con las niñas)".<sup>80</sup>

La naturalización de las actividades apropiadas para cada sexo se refuerzan, asimismo, por los resultados que de manera intermitente arrojan las actividades diseñadas para realizar en grupos: "aun cuando les brindemos los mismos espacios y materiales sus juegos no pueden ser iguales, ya que sus intereses no son los mismos ni mucho menos sus experiencias por lo que convengo de esta misma manera el aprendizaje es diferente, eso en cuanto a género, y hablando de la generalidad entre los seres humanos de la misma manera aprendemos diferente".<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Entrevista realizada a una maestra de la escuela Luz Cid de Orozco el 15 de marzo de 2006

<sup>81</sup> Entrevista realizada a una maestra de la Escuela Luz Cid de Orozco el 4 de julio de 2005

Cabe controvertir al respecto que, sin duda, que los seres humanos aprendemos de manera diferenciada en virtud de las experiencias en la vida cotidiana, contingentes, que se vivencian en el transcurso de la vida. El problema estriba en que dichas experiencias no se dan en el vacío y, por lo tanto, tienen un marco de referencia general, como es la ideología sexo - género<sup>82</sup>, que predetermina lo apropiado para los géneros. Lo que se controvierte, pues, no son los múltiples intereses de los sujetos sino que lo que aprendemos como legitimado por la cultura se convierte en algo "propio, nuestro, como originado y pensado desde nuestra individualidad y que parece diferenciarnos de los demás. La ideología<sup>83</sup> dominante se convierte, paradójicamente, en nuestra distinción y nuestra individualidad.

No obstante, pues, que el profesorado considera que las actividades realizadas al interior de la escuela Luz Cid de Orozco no discrimina entre niños y niñas, es decir, las considera neutras, lo cierto es que las asunciones de género se visibilizaron en el desempeño escolar, las dinámicas al interior del aula, las relaciones entre profesorado y alumnado y las estrategias de enseñanza.

### **i) En el desempeño escolar.**

El desempeño escolar normalmente es aceptado, naturalizado, a partir de las cualidades y aptitudes que se esperan de las niñas y los niños. Así lo manifestó

---

<sup>82</sup> Se parte de la premisa de que la sexualidad tiene un carácter central en la organización social y es uno de los hechos vitales en que se manifiesta la identidad genérica.

<sup>83</sup> El concepto de ideología se retoma en su contenido positivo. A diferencia de su conceptualización general como conciencia falsa aquí se le posiciona con una sustantividad. Gutiérrez (1999) considera que "atribuirle a la ideología un carácter positivo y eficaz requeriría una formulación que por fuerza pudiese rebasar su mero estatus de ideas, para ello no era necesario abjurar de la postura materialista y concederle ahora a las ideas la fuerza transformadora que se le adjudica a la práctica, sino darle sustantividad a éstas, lo cual implicó, por lo pronto, ampliar el concepto de materialidad; de manera que a un discurso en el que transmitimos ciertas ideas, a una actitud o disposición mediante la que expresamos ideas o creencias, o a algún ritual mediante el cual patentizamos nuestras creencias, prejuicios o convicciones, les fuese reconocido una materialidad propia, y no sólo por los efectos que pudiesen desencadenar". Destacando el reconocimiento de que "la ideología es parte orgánica de la totalidad social, lo cual va de la mano con el hecho de atribuirle una necesidad, descartar que se pueda tratar de un producto meramente contingente a la manera de una "aberración o excrescencia de la Historia" y que "a pesar de que la ideología se suele asociar con el plano de la conciencia tiene poco o nada que ver con ella, primero, porque son procesos "profundamente inconscientes"; segundo, porque aun cuando parece que su naturaleza fuese las imágenes o conceptos, son ante todo 'estructuras' u 'objetos culturalmente percibidos - aceptados - soportados que actúan funcionalmente sobre los hombres mediante un proceso que se les escapa "

una maestra: "los chicos son un tanto más distraídos al realizar sus trabajos escolares, otros un tanto concretos, pero sólo ejecutan lo que se les indica y sólo eso, en cambio las chicas te dan eso y un poco más, son más detallistas, platican pero a la vez tratan de ayudar a los demás, de cualquier género. Asimismo, pueden compartir el tema o contar lo que les sucedió el día anterior, organizan sus materiales y los comparten, buscan siempre el sentirse aceptados de forma emocional, quedando siempre bien con los demás. Cuidan la limpieza de su espacio, ordenan los materiales, son detallistas, muestran una mayor preocupación por su aspecto personal, por lo regular son muy acomodadas, pero esto es por el tipo de educación que recibimos por parte de nuestra cultura y costumbres, que aun cuando han cambiado un poco, no es suficiente para quitarle el slogan a las chicas de que sean sumisas y accedan siempre que deben dedicarse a los trabajos del hogar".<sup>84</sup> De las distinciones realizadas por el profesorado entre chicos distraídos - concretos y chicas detallistas - acomodadas se pueden inferir algunas consideraciones:

Del reconocimiento "vocacional" se intuye la inducción de la cultura en el desarrollo del alumnado. Así, se reconoce que las prácticas sociales, modeladas a partir de las ejercidas al interior de la unidad doméstica por las mujeres, se constituyen en el marco de referencia desde el cual se recrea y se evalúa el desempeño escolar de las niñas y los niños. Las niñas a servir y los niños a ser servidos.

Vale decir que las actividades que tienen como objetivo el cuidado de los otros, es decir, el asistencialismo forma parte de la identificación de las niñas en la medida en que han sido concebidas como prácticas milenarias y forman el thelos identitario a que las conmina la cultura patriarcal. Por lo tanto, la extensión del modelo hombre proveedor - mujer ama de casa opera de manera implícita en las expectativas de las habilidades e intereses del alumnado en la escuela. Lagarde (2003), por ejemplo, afirma que:

La dependencia vital de las mujeres se plasma en los otros: ellas viven por y para los otros en una relación asimétrica, ya que los otros-personas sólo viven con ellas. Para ellas los otros son el

---

<sup>84</sup> Entrevista realizada a una maestra de sexto año de la Escuela Luz Cid de Orozco el día 11 de septiembre de 2002.

núcleo del sentido de la vida y el límite de su existencia personal y genérica: en los otros se dirime la completud de las mujeres. (p. 249) Pero los otros no son tan sólo "hombres y mujeres con quienes se relacionan esencialmente para existir: las criaturas, los niños, los jóvenes, los viejos y los ancianos, los enfermos y los minusválidos, los aptos, los desamparados, y los muertos. Los otros son sus padres, sus cónyuges, sus hijos, sus hermanos, y los parientes de su esfera de vida. Pero los otros son también personas ajenas e incluso desconocidas para ellas, el requisito consiste en que cuiden de ellos de manera directa o por medio de sus cosas, y que lo hagan física, afectiva, erótica o intelectualmente, en cualquier momento y circunstancia de la vida de ambos, bajo las instituciones privadas y públicas, mediante pactos personales, en el régimen del contrato y del salario, o bajo la compulsión coercitiva, en la salud o en la enfermedad. Los otros, son personas, pero no sólo. La maternidad puede convertir en los otros, también a instituciones, organizaciones, actividades, y causas en las que participan y a las que se asumen las mujeres. De hecho, los otros de las mujeres son cualquier persona o espacio vital, y su contenido - fundado en la relación materna de la mayoría de las mujeres, primero con hijos y cónyuges, y extendida a cualquier otra -, consiste en la relación particular de las mujeres con su entrono vital; los otros son los depositarios del interés vital de las mujeres, que se concreta en sus cuidados vitales (p. 249).

Otra percepción vigente de los niños en su desempeño escolar es aquella relacionada a la agresividad y la competitividad. Ellos son percibidos como agresivos y competitivos dentro y fuera del aula: "lo que he observado cuando he acudido a la escuela primaria donde estudian mis hijas es que los niños a esa edad son competitivos, pero de una forma agresiva entre ellos mismos. La búsqueda de atención del profesor es en la mayor parte del tiempo, a jalones, insultos, molestan demasiado a las niñas y les copian sus trabajos".<sup>85</sup> Este hallazgo afirma una vinculación entre agresividad y competitividad como rasgo clave en el desarrollo del niño en la escuela.

Ello se corrobora con las investigaciones realizadas por Askew y Ross (1991) que sostienen que "tanto en el patio como en la clase, la competitividad (es) otro rasgo constante en las actividades de muchos chicos (ya fuera quién era mejor en el deporte, que coche corría más, quién iba más avanzado en el libro de matemáticas o quién tenía mejores notas) Incluso en las actividades

---

<sup>85</sup> Entrevista realizada a una maestra de la Escuela Luz Cid de Orozco el día 4 de junio de 2005.

colaborativas que requerían trabajo en equipo se organizaban y enfocaban de forma que la competencia pasaba a constituir un rasgo clave" (p. 32).<sup>86</sup>

Aparejado, además, a estos rasgos de personalidad que desarrollan los niños durante el desempeño escolar, está la cuestión de la recreación del género en la escuela (*doing gender*). Ellos destinan gran parte del tiempo en la escuela a afirmar su masculinidad. Los contactos físicos bruscos, las burlas, son parte de la demostración de la virilidad.

Por lo contrario, el desempeño realizado en los salones de sexto año, caracterizado por la "pasividad" que implica el desarrollo de tareas en el salón de clase fue percibido como algo propio de las niñas y evitado por los niños, cuando ello fue posible. Mientras las niñas no fueron compelidas a demostrar su femineidad a cada momento, los niños fueron compelidos a actuar y comportarse como lo norma el interdicto cultural que conmina a evitar todo aquello que "huela" a femenino y a perseguir lo que se afirma, desde la ideología dominante, como propio de su sexo.

Todo ello, debe matizarse, en el contexto de discusión más amplia y que concierne a lo que hoy se describe como la crisis de la masculinidad en los adolescentes. A la par de adultos, se dice que los adolescentes atraviesan por esta crisis como resultado de las confusiones derivadas de lo que se les pide que sean: sensitivos y abiertos. Además, con la confrontación de los valores tradicionales de los padres.<sup>87</sup>

En estas discusiones hay quienes sostienen que los varones están siendo favorecidos de algún modo en la atención especial que se les está prestando al tratar de reconstruirles para parecer más como "niñas". En la explotación de los dogmas feministas, sostienen, los educadores están tratando de "feminizar" a los chicos desdeñando su instrucción académica y moral. Tal es el caso de Attarian (2000), quien enfatiza que "los educadores están demonizando y discriminando

---

<sup>86</sup> Cabe mencionar que una postura no esencialista de la identidad permite prever que los contextos sociales y culturales, a nivel macro y micro, que exacerbaban la individualidad y la competencia producen el efecto de constituir a estos como rasgos clave del desarrollo de la personalidad de los varones, como es el caso de los sistemas de relaciones capitalistas

<sup>87</sup> En los Estados Unidos de Norteamérica, lo que se ha dado en llamar "La crisis nacional de la juventud" se ha puesto en el tapete de las discusiones en boga a partir de los recientes ataques violentos en las escuelas, en Littleton, Jonesboro y Springfield.

en contra de los muchachos, forzándolos a actuar en contra de su naturaleza” (Traducción mía) (p.2)

Incluso hay quienes afirman que la violencia ejercida por los adolescentes en las escuelas norteamericanas es culpa del feminismo dado que, al intentar reconstruirles, los muchachos están ansiosos por probar su masculinidad. Cambor (1999) en su artículo “Boys will be boys” hace alusión a un escrito publicado en la Red de Internet del grupo conservador “Rigtgirl” en el cual se afirma, en sustancia, que el feminismo, los roles de género y la falta de respeto por todo lo masculino en nuestra sociedad, han sido desde los años 60’s y 70’s los mensajes que han recibido los muchachos; de que hay unos cuantos aspectos únicos de lo varonil. La solución a la violencia en las escuelas que propone tal grupo conservador es retrotraer los roles específicos de género y que contienen aspectos positivos que pertenecen a cada categoría genérica.

En este punto, es menester coincidir con Martino (1994) al rechazar “una concepción del sujeto que presupone que existe un conocimiento acerca de la masculinidad esperando ser liberado de los mecanismos ideológicos del poder” (p.4). Pretendiendo validar investigaciones sobre diferencias de género innatas, se hace uso de supuestos “hallazgos” para corregir ideologías e imponer la verdad. A los argumentos que proponen los grupos conservadores le subyace, pues, una concepción esencialista y naturalista de sujeto.

Por su parte, Attarian (2000) argumenta que las “feministas tienen un miedo comprensible que estos hallazgos sean usados para restaurar los viejos y degradados estereotipos de la inferioridad femenina que invocan las diferencias innatas para oprimir a las mujeres” (p.4) (Traducción mía). Postulando, para corregir tales deficiencias generadas por los proyectos feministas, el restablecimiento de un ethos militar para los adolescentes donde el honor, la camaradería y la devoción por el auto sacrificio, sean las piedras angulares para la educación de los muchachos, concluyendo que “no hay nada malo en la persecución del estoicismo en vez de las demostraciones indulgentes de afectos o sentimientos” (Traducción mía) (p. 7)

En ese mismo sentido, Amy Dickinson (2000) en su artículo “What boys need” sostiene que son precisamente los maestros y consejeros que apoyan los programas de equidad de género quienes no entienden la masculinidad y se perciben amenazados con ella. En lugar de ello, considera que las ideas acerca



de lo que deberían ser las clases ideales para los muchachos, en las cuales los muchachos “vistiesen sacos y corbatas mientras el maestro varón les instruye en Ética Aristotélica, moralidad y en el juego limpio, después de las cuales acudirán a los campos de pelota para hacer deporte” deberían predominar. Reclama, asimismo que “las escuelas y los padres de familia deberían ajustarse a los estilos de aprendizaje de los muchachos, los cuales no siempre caben nítidamente entre los márgenes” (traducciones mías) (p. 2)

Estos reclamos, pues, reivindican las creencias naturalistas, esencialistas, de la masculinidad. Se conciben en una lógica de pensamiento binario de la identidad, es decir, donde existen dos identidades claramente definidas: hombre y mujer. Bajo argumentos que asumen que existen sujetos varones con características universales innatas diferentes a las de las mujeres. Los hombres por su propia “naturaleza”, se supone, tenderán a desplegar sus virtudes masculinas en donde el ambiente escolar les sea propicio. La imagen "estoica", por ejemplo, los aglutina en una sola categoría y clase a todos los varones, quienes se salgan de ese margen estarán realizando un esfuerzo *contra natura*

Tales posicionamientos no reconocen que es precisamente el ambiente escolar el que reproduce las condiciones de género estructuradas en la sociedad más amplia, asimétricas y en función de una ideología sexo género y un modelo hombre-proveedor / mujer-ama de casa, que modela y moldea la conducta de los muchachos a través de las expectativas que de ellos se esperan. Si los muchachos despliegan “virtudes” asociadas a la masculinidad es precisamente que el ambiente escolar les es propicio para ello. El ambiente escolar, debe decirse, es en mucho una réplica de las prácticas más generales que se dan en la sociedad en su conjunto. Un microcosmos de la sociedad más amplia.

Si el desempeño escolar es revisado por modelarse desde una concepción androcéntrica, la misma concepción de la escuela mixta como sustento para garantizar los procesos de empatía y conocimiento entre los géneros es puesta en tela de juicio. Así, Moreno sostiene que "el hecho de que en nuestro país se haya generalizado la enseñanza mixta, puede hacer creer a cualquier observadora ingenua que la escuela ha abolido la discriminación sexista. Esto sólo no es ni mucho menos una garantía. La familia también es mixta, muchos lugares de trabajo y la misma sociedad también lo son y

precisamente existe discriminación sexista en ellos porque son mixtos, de no serlo, ésta no tendría lugar" (p.29).

A mayor abundamiento y de manera más precisa, el desarrollo de las habilidades e intereses derivado de un modelo único en la escuela mixta es cuestionado a partir de observaciones sistemáticas al interior del aula. Pretendiendo ofrecer la escuela igualdad de oportunidades, estas se conciben de manera diferente según el género. Askew y Ross (1991) han hecho observar que "las pruebas procedentes de observaciones extensivas en las aulas indican que las chicas y chicos podrían estar participando en procesos de aprendizaje escolar muy diferentes entre sí. Podrían estar aprendiendo intereses y habilidades diferentes, valorando diferentes actividades de modo diferente e incluso empleando los mismos materiales y actividades de formas muy distintas" (1991:29)

En este sentido, la creación de grupos únicos de niños y niñas parece sostener la idea de que la escuela mixta propicia en el alumnado desatención, falta de compromiso y de participación. Así lo refiere Herron (2013) en su reporte relacionado a los cambios habidos en la escuela Winston-Salem Preparatory Academy,<sup>88</sup> consistentes en la división en dos grupos de clases para niños y dos para niñas; para matemáticas, ciencia, lenguaje, artes y estudios sociales, mostrando que los estudiantes se encontraron más cómodos compartiendo ideas y respondiendo preguntas. Debido a lo anterior, pusieron más atención y los maestros (as) tuvieron la posibilidad de moverse de manera más rápida a través del material escolar. Las distracciones derivadas con el sexo opuesto fueron removidas y se creó una competencia más sana y un mejor desempeño en el salón de clase. Asimismo, el profesorado manifestó que con grupos de género único pudieron conectarse mejor y preparar lecciones confeccionadas para niños y niñas al reconocer las formas diferenciadas de aprendizaje por género, especialmente cuando conciernen a los sentimientos (pp. 49-50). Conforme a lo anterior, pues, hay quienes sostienen que la escuela mixta sólo reproduce el sexismo que interfiere en el aprendizaje del alumnado.

---

<sup>88</sup> "Ello empezó, (refiere la reportera) cuando la escuela de educación media adoptó una política de "salón de clase de género único" para las clases principales. El cambio fue aprobado en abril e implementado este año cuando las clases empezaron en agosto, y los alumnos de 6°. 7°. y 8°. fueron divididos en dos clases para niños y dos para niñas para matemáticas, ciencias, lenguajes, artes y lecciones de estudios sociales" (p.49) (Traducción mía)

El desempeño escolar y el desarrollo de habilidades y destrezas, por otra parte, fueron impulsados en la escuela como propiciados por dos factores: Uno referido al desarrollo físico-deportivo y el otro a argumentos de tipo neurobiológico. Ambos favorecen a los niños. El primero se sustenta, a decir de una maestra, en que "los profesores de educación física les brindan mayor atención para los torneos deportivos que a las chicas" <sup>89</sup> El énfasis y predilección por los niños para las competencias deportivas escolares queda de manifiesto por parte de los profesores (as) de educación física y reproduce un círculo vicioso, puesto que las niñas quedan al margen de los programas de desarrollo deportivo competitivo. La asociación deporte - fuerza física - masculinidad se refuerza, además, desde la concepción de lo "deportivo" reducido a los deportes tradicionales como el baloncesto, el fútbol y el atletismo.<sup>90</sup>

El segundo refiere a argumentos de tipo neurobiológico que, al decir de la maestra en comento, sostiene que "los niños se desarrollan más ampliamente en el área espacial y la parte del cerebro que controla las actividades físicas"<sup>91</sup>. Esta información - orientación fue valorada desde el momento mismo en que se encuentra en el material de capacitación docente denominado Aprendizaje Acelerado: "esta información la recopilé del libro aprendizaje acelerado y me parece de mucha importancia porque quizás nos da elementos para comprender ciertas habilidades de los géneros" (Ídem)

El desempeño escolar, naturalizado desde el androcentrismo fue, así, valorado y modelado desde las prácticas de los varones y referidas a un imaginario social masculinizado. Constituyen los marcos de referencia para la

---

<sup>89</sup> Entrevista realizada a una maestra de la Universidad Pedagógica Nacional – Ciudad Juárez el día 4 de julio de 2005.

<sup>90</sup> El androcentrismo, es decir, la configuración del orden social y de las actividades que en el mundo se desarrollan, modelados desde las prácticas de los varones y referidas a un imaginario social masculinizado, han constituido los marcos de referencia para la medición y valorización de comportamientos actitudes, aptitudes, etc., que a la postre se reflejan en lo que se considera "un verdadero deporte". En este sentido, lo "deportivo" estará centrado en aquellos juegos que juegan los varones y desde tales prácticas se juzga lo competitivo. Así, los deportes tradicionales y dominantes en el escenario nacional descartan aquellos juegos que no son "serios" y "competitivos" y que generalmente son jugados por las mujeres. En la escuela, por ejemplo, el juego de brincar al lazo no será una actividad deportiva digna de agendarse en programas respectivos, mucho menos considerarse algo competitivo.

<sup>91</sup> Entrevista realizada a una maestra de la Universidad Pedagógica Nacional Ciudad Juárez el día 4 de julio de 2005.

medición y valorización de comportamientos actitudes, aptitudes, etc., que a la postre se reflejan en lo que se considera un verdadero desempeño escolar.

Los desempeños escolares, por último, fueron mediados por los liderazgos que se ejercieron en el salón de clase. Fueron correspondidos en mucho acorde a las expectativas de cada género: “ser listo” o “cumplidor”, por ejemplo, constituyeron rasgos que posicionaron a los niños con liderazgo en el grupo cuando el docente fue varón. Ello permitió libertades que a otros les fueron vedadas: sentarse en la paleta de los mesa bancos, ir y venir dentro del salón, mostrarse supervisando tareas de los compañeros, hacerse el “chistoso”. La posición ventajosa, meritocrática, de quien, a decir de un docente, “se ha ganado el respeto de los demás” y, sobre todo, concedida por quien ostenta la autoridad legítima - el maestro – permitieron desplegar el comportamiento de contravención al reglamento que expresamente prohíbe levantarse de su asiento sin permiso previo.

Por lo contrario, tales libertades no fueron concedidas, por lo general, a alumnas que académicamente superan a los niños. Las niñas fueron conminadas a permanecer más tiempo en los mesa bancos. Ello indica que las restricciones o las concesiones en el uso del espacio se superponen a las expectativas “académicas” que se tienen de las niñas o de los niños. En el caso de los niños conceden reconocimiento y libertades; en el de las niñas sólo reconocimiento. Lo anterior sugiere que la meritocracia (cumplimiento, éxito y libertades) está estrechamente vinculada en el imaginario social con la masculinidad y el poder derivado de tales condiciones. Opera un dividendo patriarcal en el escenario escolar. Los sesgos de género, debe decirse, también se extienden a las dinámicas al interior del aula.

## **ii) En las dinámicas al interior del aula.**

En el salón de clases, los niños mostraron una cautela y una necesidad por identificar ciertas actividades como masculinas o femeninas, a través de la espera, cuando las mismas no estaban previamente identificadas en su experiencia escolar.<sup>92</sup> Una vez identificada como propia al género, asumen cierta

---

<sup>92</sup> La búsqueda por encontrar el referente masculino - femenino en los quehaceres académicos es parte de las dinámicas entre los niños y tiene el propósito subyacente de no traspasar la línea

actitud de dominio sobre la actividad y la competencia<sup>93</sup> pasa a ser parte importante de la motivación: “a ver quién termina primero” refieren con frecuencia los alumnos en el salón de clase. Lo que indica la presencia del imaginario sexual traspolado, en principio, a las dinámicas y quehaceres escolares.

Además, las actividades sobre las cuales tuvieron preferencia, son aquellas donde pudieron esquivar la supervisión del profesorado con el propósito de incumplir con las tareas encomendadas, es decir, aquellas que les permitieron “cotorrear”, jugar libremente, burlarse uno del otro y trabajar lo menos o lo estrictamente necesario. Lo que refuerza la idea del quehacer escolar como menos apropiado para los niños.

Por su parte, las actividades que requirieron de accionar, moverse de un lugar a otro, manipular objetos y desplazarse libremente, fueron, por lo general, preferidas a aquellas que les requería trabajo laborioso y el “estarse quieto”. Ello corrobora la idea de la apropiación de espacios<sup>94</sup> bajo el pretexto de las necesidades escolares. Los niños evitaron, pues, realizar tareas identificadas como “femeninas” y que les implique pasividad. Lo “activo”, en este sentido, permeó los comportamientos de los niños en el salón de clase.

Los niños, además de monopolizar el espacio físico al interior del aula, tendieron a monopolizar el empleo del tiempo. Los constantes desplazamientos para pedir materiales, para socializar con un compañero o interferir en las actividades y pláticas de las niñas, requirieron de una constante supervisión del profesorado. Los llamados al orden y a la ejecución de las tareas, por lo tanto,

---

imaginaria que les pueda identificar, etiquetar como “maricón”, “joto”, “homosexual”, lo que constituye una sanción social y un proceso de minusvaloración, devaluación de su persona.

<sup>93</sup> En este mismo sentido se pronuncian Askew y Ross (1991) al encontrar que “Tanto en el patio como en la clase, la competitividad era otro rasgo constante en las actividades de muchos chicos (ya fuera quién era mejor en el deporte, que coche corría más, quién iba más avanzado en el libro de matemáticas o quién tenía mejores notas). Incluso las actividades colaborativas que requerían trabajo en equipo se organizaban y enfocaban de forma que la competencia pasaba a constituir un rasgo clave. Nuestra observación de las chicas indicaba lo contrario, casi todas sus actividades constituían una oportunidad para colaborar, charlar, ayudarse e interactuar en general. (p. 32)

<sup>94</sup> Askew y Ross (1991) coinciden en observar que en la dinámica del aula “la escena que aparecía una y otra vez en las aulas de las escuelas primarias que observamos era la de unos niños ocupados principalmente y de forma individualista en procesos de <acción>, juego constructivo, manipulación física y uso expansivo del espacio” (p. 29)

fueron mucho mayores que los realizados a las niñas. Lo que indica que dicha dinámica es utilizada como estrategia de dominación y pedagogía entre pares.

De especial relevancia, por su importancia pedagógica entre e ínter sexos, es la dinámica que se repitió al interior del aula conocida como "persecución a pequeña escala". La misma consistió en molestar a las niñas de manera recurrente: arrebatárles los materiales de trabajo (lápices, borradores, etc.), el jaloneo del cabello o el burlarse de ellas a través de los apodos. Este hallazgo va de la mano con aquel referido por Askew y Ross (1991) de manera más amplia y que refieren "se manifiesta en desplantes, comentarios sobre su trabajo o capacidad, frases punzantes, provocaciones, golpecitos, empujones, pataditas cuando están sentadas en el suelo, burlas sobre su trabajo, quitarles el material que están usando y otras formas de intimidación" (p. 39) La recurrencia de tal comportamiento en la escuela, y en diversos contextos posteriores, nos indica que el aprendizaje de la dominación - subordinación a partir de prácticas específicas es incorporado desde la temprana infancia y que se puede identificar como micromachismos.

Al contrario de lo que sucedió con los niños, las dinámicas con las niñas mostraron un patrón diferente. Fueron más cooperativas. Trabajaron en grupo con menores resistencias y mejor organización. El espacio,<sup>95</sup> que utilizaron fue más reducido que el de los niños, permanecieron más tiempo en una sola actividad (enfocadas en la tarea) y en un lugar determinado.

Las niñas, por su parte, que mostraron más resistencias a dichos patrones de comportamiento fueron aquellas que mostraron ser más "desobedientes" y "menos aplicadas". Se levantaron de sus asientos y fueron conminadas a realizar los trabajos escolares con más frecuencia. Por lo menos tres en cada grupo de sexto año fueron catalogadas con tales características. Algunas son definidas en el extremo de comportamiento, como "bules", por otras niñas. Lo anterior sugiere

---

<sup>95</sup> El espacio lo entiendo como una significación con demarcación de límites ideológicos. Así, por ejemplo, el espacio feminizado y que constituye la parcela sobre la cual se asienta la identidad femenina en la vida adulta es la casa. Argumento que apuntala Lagarde (2003) cuando refiere que "el espacio - territorio de la mujer es la casa. En ella la mujer permanece encerrada por y en su trabajo, en su mundo, por las normas y el poder que le impiden salir. Casa y mujer conforman así la unidad indisoluble mujer - casa, en la cual no se sabe dónde comienza una y dónde acaba la otra. Es tal la identidad entre una cosa y otra que la feminidad implica que no haya mujer sin casa, ni casa sin mujer" (p. 335).

la apropiación de valores asociados a la masculinidad y que transgreden las expectativas del comportamiento propio de las niñas.

Debe señalarse que, en estas dinámicas al interior del salón de clase, se produjeron confrontaciones con el profesorado. Las referencias a injustas toma de decisiones, por ejemplo, se hicieron presentes por igual entre niños y niñas. No obstante sus reclamos justos, fue poco lo que pudieron hacer de frente a la posición de autoridad del profesorado. Las quejas del alumnado no cuentan con canales apropiados para dirimirse. No existe un procurador (a) en derechos humanos en la institución.<sup>96</sup> Las quejas del alumnado se resuelven de manera unilateral e impositiva. Las imposiciones, por otra parte, fueron asumidas, por el alumnado con expresiones y referencias gestuales de "ya ni modo". Lo que sugiere que la actitud de desamparo es reforzada en el contexto escolar.

Consideraciones aparte merecen las relaciones cotidianas entre profesorado y alumnado.

### **iii) En las relaciones profesorado - alumnado al interior del aula.**

Las relaciones que se establecieron entre profesorado y alumnado, en principio, fueron relaciones marcadas por la jerarquía y excepcionalmente por la camaradería. No obstante, las filias y fobias que se vivencian de manera cotidiana al interior del aula permiten matizarlas:

Los sentimientos de solidaridad, que se reflejan entre alumnado y profesorado, derivado entre otras cosas por la pertenencia a la misma clase social, se hicieron patentes en los esfuerzos por trascender el aula. Comprender al alumnado y su contexto social es, ya lo decíamos, una preocupación constante. Los consejos frecuentes de "cómo hacerle" especialmente para que se ahorren dinero en tal o cual actividad se orientan en ese sentido. La conciencia de tener un alumnado perteneciente a una clase social de bajos ingresos se reflejó en cada actividad escolar propuesta.

El autoritarismo, por lo contrario, se vivencia en ejercicios sustentados en lo "pedagógico". Las ridiculizaciones del alumnado (especialmente en la clase de

---

<sup>96</sup> La comprensión que se tiene respecto de los derechos humanos generalmente refiere al aspecto litigioso de los derechos individuales en materia de derecho penal y se deja de lado el enfoque del debido proceso en las instituciones públicas, particularmente de la educación. Un enfoque reduccionista que obnubila el hecho de que el debido proceso constituye un proceso democrático de empoderamiento de los sujetos, de los educandos.

español – ortografía) fueron frecuentes. Reclamos y sarcasmos tales como: ¡Con esa letrota cuando te va a caer! (en el cuaderno). ! Los espacios pequeños se los pusieron para que se enseñen a escribir ! etc., fueron las vías por las cuales se intentó enseñar de manera más eficaz la materia. Aunque fueron dirigidos de manera individual, se realizaron en voz alta y con propósitos de audiencia general. Las justificaciones posteriores en el sentido de "no es por mofarme ni por perjudicarlos que se los digo" tendieron a mitigar los ex – abruptos y la imagen del profesorado. Con fines "didácticos", pues, se legitimó la autoridad que se ejerció y a la par se posicionó al alumno (a) en una relación de minusvaloración.

Los intervalos de acercamiento y comunicación, por otra parte, fueron diferentes entre profesor y niñas, profesor y niños. Con las niñas fue más fluida y empática. Fue una comunicación cara a cara. Con los niños fue parca, corta y pocas veces cara a cara.

Ello puede atribuirse, además, a la “desconfianza extendida”<sup>97</sup> hacia la figura de autoridad que representa el profesor y, a la vez, una renuencia a la cercanía de otro varón (homofobia latente). La cohibición fue, por lo tanto, muy frecuente en la interacción y la actitud defensiva recurrente. Ello indica que las prácticas autoritarias refuerzan el componente homofóbico en las relaciones entre varones.

Por lo contrario, las interacciones entre alumnos y maestra, fueron menos restrictivas, más “libres” y espontáneas. Seguramente como resultado de la asociación a la figura materna y, por lo tanto, a las relaciones de cuidado y asistencia que se superponen en las actividades y dinámicas escolares.

### **iii) En los rituales en el salón de clase.**

La concepción generalizada de la praxis docente en la escuela primaria que se establece como una relación vertical entre profesorado y alumnado, como una responsabilidad (individual) del alumnado, bajo un modelo único de interacción con los géneros, pudo ser reconocida a través de los rituales cotidianos en el

---

<sup>97</sup> Me refiero a un patrón de conducta incorporado desde el seno familiar y particularmente en la relación con la figura paterna. La cohibición, cautela, que se despliega en la relación profesor – alumno parece basarse en el reconocimiento de quien puede ejercer la violencia legítima.



salón de clase. El análisis de la rutina que detalla una maestra de sexto año de primaria de la Escuela Luz Cid de Orozco permitió visualizar estas nociones:

"Mi práctica docente la ubico en las actividades cotidianas que realizo diariamente con mi grupo de 6o. grado. Este grupo cuenta con 26 alumnos. Una descripción de mis actividades cotidianas en el salón de clases sería: al entrar al aula tomo lista aunque no siempre es así. Siempre inicio con Español o Matemáticas. En ocasiones se explica el tema y después proceden a sacar su libro de ejercicios o guía para trabajar. En otras ocasiones se explica el tema y a veces no lo hago. Les pido que saquen su libro de trabajo y realicen los ejercicios para que así entren en conflicto y analicen el tema. Después de esto doy un tiempo razonable y pregunto quién terminó y si hay dudas, que por lo regular las hay. Se da la explicación precisamente para sacar de estas dudas y corregir lo que no esté del todo bien. Trato de llevar diariamente el diario de campo para así detectar los errores y los aciertos de mi práctica. Realmente se me ha hecho difícil comprender mis errores pero me ha ayudado a ser objetiva".

De lo anterior se pueden deducir algunas consideraciones: En principio, las rutinas escolares, a la par que reforzaron el modelo pedagógico que establece relaciones verticales en el conocer, replicaron el modelo que incide en posicionar el individualismo como forma privilegiada en la praxis docente. Esto reforzó el individualismo – valor asociado al androcentrismo - que ha sido observado de manera frecuente en diversos contextos escolares. (Askew y Ross; 1991).

El individualismo en los niños, refería con antelación, parece estar relacionado con la homofobia. En el salón de clase, se pudo observar que el hecho de que un niño esté próximo a otro y "colabore de cerca" activa la defensa homofóbica de los demás y es susceptible de ser tildado como "joto", es decir, de homosexual. Ello se observó en varias ocasiones en las cuales se les consideró como "novios" a las parejas que trabajaron de manera próxima en el desempeño de alguna tarea por parte de sus pares. El comportamiento de los niños es inducido, pues, a evitar la proximidad corporal y por lo tanto emocional.

En las actividades que requirieron de la participación en pareja, cuando ambos son niños, la interacción verbal es mínima y la proximidad corporal se elude a toda costa. De hecho se observó que algunas parejas se concretaron a realizar los ejercicios asignados (de matemáticas) y rara vez intercambiaron

opiniones, cuando lo hicieron lo realizaron de manera escueta y parca. La mirada estuvo fija en el texto la mayor parte del tiempo sugiriendo que el intercambio de miradas "ojo a ojo" es considerado no masculino. Se puede deducir de lo anterior que el trabajo en equipo y el aprendizaje grupal se ven menoscabados por virtud de los componentes homofóbicos que se ponen en juego. Con ello se reafirmó, además, las formas de relación social individualistas en detrimento del aprendizaje comunitario.

Por otra parte, las tareas y comportamientos encaminados a lo propio de los niños y las niñas fueron expresados en lógicas de acciones "duras" - "activas", "blandas" - "pasivas". Así, las actividades que configuraron el elemento de dureza, los objetos "ásperos" por ejemplo, definieron de entrada lo propio a los niños. Por lo contrario, las actividades asignadas a las niñas tuvieron el elemento de cuidado e higiene. Con lo que se replicó el estereotipo de ama de casa.

El profesorado mismo se encargó de orientar las tareas "apropiadas" al género de pertenencia: Levantar mesa bancos fue asignado a los niños. Limpiar el salón de clase a las niñas. Todo lo que implicó el uso de la fuerza física tendió a asignarse a los niños y, por lo contrario, aquellos comportamientos y actividades que implicaron "pasividad", "suavidad", fueron asignados a las niñas y evitados para los niños. Esto último, como parte de una enseñanza homofóbica implícita: el niño no debe ser "débil", "delicado", o en extremo, "marica"<sup>98</sup>. Las niñas, por lo contrario, deben ser delicadas y frágiles. El imaginario activo – pasivo relacionado con la masculinidad y femineidad se hizo evidente en las tareas encomendadas y roles de género respectivos.

Las dinámicas al interior del salón de clase tuvieron, además, componentes de género particulares en función de las estrategias de enseñanza que se adoptaron en el salón de clase.

---

<sup>98</sup> Una maestra de pre-escolar me comentaba que había sido recriminada por una madre de familia por haber permitido que su hijo, de cinco años de edad, jugara con una pelota de color rosa y portara un chaleco hecho en el salón de color amarillo. El argumento de la madre era "que se lo iba a ser joto", es decir, homosexual.

#### **iiii) En las estrategias de enseñanza y evaluaciones escolares.**

Dentro del diseño tradicional en la impartición de clases (profesorado al centro) los esfuerzos y estrategias desplegadas para el control de grupo y obtener mejores rendimientos académicos fueron variados.

El emparejamiento de niños (as) “aplicadas (os)” con “burros (as)” fue utilizado con frecuencia con el objetivo de que (se) participaran de los conocimientos vistos en clases. Se esperó que los primeros (as) influyeran en su pareja de tal manera que incrementaran su rendimiento académico. En esta dinámica se pudo observar la incorporación de las actitudes asistenciales en las niñas, quienes mostraron más propensión a compartir y “enseñar” a su pareja. Por lo contrario, algunos niños mostraron poco interés en compartir la experiencia de trabajo y otros fingieron no saber para que su pareja - niña, realizara la mayor parte del trabajo asignado. Lo anterior sugiere que las disposiciones de comportamientos asociados a la ayuda y soporte del otro están incorporadas a temprana infancia en las niñas y asociadas analógicamente al rol de ama de casa - asistencial. Los niños parecen reconocer esta disposición y la forma de aprovecharla en su beneficio.

Otra estrategia realizada fue la formación de equipos mixtos. La resolución de problemas de matemáticas, por ejemplo, fue práctica reiterada. Con ello se pretende que la socialización del conocimiento se de en la ínter actuación del alumnado. En esta dinámica se observó que los grupos mixtos suelen interactuar mínimamente. De hecho, cuando fue posible y a la menor provocación, se subdividieron por géneros y se reactivaron las comunicaciones con los pares. Lo que indica que el distanciamiento entre niños y niñas en el desempeño escolar opera desde las mutuas expectativas de comportamiento: las niñas evitan trabajar con los niños que son “burros” y los niños con las niñas por razones misóginas y homofóbicas; prefieren trabajar con sus iguales.

Una tercera estrategia fue el aparejamiento, en un mesa banco compartido, de las niñas "problemáticas" (que no ponen atención, su rendimiento académico es bajo y platican en clase), con los niños "aplicados". El propósito fue "enseñarles" lo que es un "buen estudiante" y mejorar su rendimiento. Una de las consecuencias de tal estrategia fue el control conductual de las niñas “problemáticas” mediante el aislamiento de las otras niñas y con la presencia de los niños "ejemplo" en el mesabanco dual.

Otra de las consecuencias del apareamiento mixto fue la inhibición conductual de las niñas debido a la proximidad y presencia de los niños. Lo que sugiere que en el imaginario individual de las niñas está incorporada y asociada la imagen del varón con la de autoridad disciplinaria. Se puede afirmar que, con dicha práctica, se refuerza el androcentrismo a la par que se ejerce control político de las libertades de las niñas que no se ajustan a los estándares escolares.

Por lo contrario, las niñas que fueron percibidas como "calladas" y cumplidoras" tuvieron la posibilidad de obtener prerrogativas tales como salir más veces al baño, salir antes al recreo, levantarse de su asiento. Con ello se reforzaron las actitudes pasivas de las niñas. Lo que sugiere una pedagogía - expectativa centrada en el comportamiento "propio de las niñas".

Por otra parte, las niñas "listas" (con mejores calificaciones escolares) frecuentemente fueron motivo de ejemplo para las demás compañeras. A manera de estímulo se ejemplificó el comportamiento de ellas. Tal suceso mostró que el etiquetamiento es considerado valioso y eficaz en el desempeño escolar. Las distinciones entre las niñas fueron parte de las estrategias de estímulo y control de las mismas.

Debe apuntarse que (en ambos grupos de sexto año) las niñas mostraron "ser" más disciplinadas. Guardaron el orden y permanecieron sentadas por mayor tiempo. Se abstuvieron de tomar algo que no les pertenece. Estas niñas fueron consideradas como "mejores alumnas" por el profesorado. Lo que sugiere que la pasividad y el orden están más asociadas a ellas y que las expectativas del profesorado se cumplen cabalmente con la mayoría de las alumnas. No en vano refería una docente que "con ellas se trabaja bien y a gusto".

La praxis docente, centrada en lo meritocracia, reforzó la pasividad de las niñas. Las etiquetas de "mejores estudiantes" tuvieron el efecto del control conductual que permite que transcurra la clase en las condiciones dadas. En ese mismo sentido Safilios - Rothschild afirma que "parece claro que tanto los maestros como las maestras de escuela elemental prefieren a los alumnos dóciles, tranquilos y obedientes, a los alumnos independientes, llenos de seguridad y activos (Feshbach, 1969; Good y Grouwns, 1972). Los educadores aprecian estas cualidades de docilidad porque desean tener una clase que

marche bien y el mínimo de problemas (Lee, 1973a). Las niñas modelo tendieron a ser las 'preferidas'. "

Es menester señalar, en este punto, que la represión de los comportamientos que contravinieron los "reglamentos" o el funcionamiento propio de la clase, fueron mayores hacia las niñas con profesor, es decir, varón a cargo. En ocasiones, las niñas fueron severamente reprendidas por llevar a cabo actos "no propios" de las niñas (haberle tirado un papel hecho bola a una compañera), incluso a aquellas consideradas como "listas" o "aplicadas". Ello reafirma la idea de nociones normativas más severas para el comportamiento de las niñas y de mayores libertades para los niños. Consecuencia de un dividendo patriarcal que opera en la sociedad más amplia.

Los etiquetamientos fueron otra manera de represión de comportamientos de las niñas: "chismosas" y "habladoras" fueron utilizados para su control. Debe señalarse que no se utilizó uno similar para el control de los varones. Cuando estos fueron conminados, con mucha menor frecuencia que a las niñas, no se utilizaron etiquetas o adjetivos calificativos, sino similitudes y comparaciones: "pareces vieja de tanto hablar" le manifestó un profesor a un niño de sexto año. El etiquetamiento de las niñas con adjetivos calificativos, de minusvaloración, fue utilizado como parte del control y disciplina escolar. Lo que sugiere que las expectativas de género, reconocidas por el alumnado, operan de manera eficaz.

Aunado a lo anterior, es de destacarse que las relaciones "pedagógicas" que se dieron al interior del aula, entre alumnado y profesorado, fueron mediadas por los constantes llamamientos al orden y a la disciplina. Los tonos de voz utilizados fueron graves, que refieren a una autoridad y un orden jerárquico. Las posturas corporales frecuentemente comunicaron al alumnado quien ostenta la autoridad. Con vigilancia, en ocasiones obsesiva y con amenazas veladas, de la forma en que se comportan al interior del aula se desarrollaron las sesiones de clase. En otras con privación de derechos, como fue la retención del alumnado en el salón de clase a la hora del descanso (recreo).

Por otra parte, las conminaciones al orden por parte del propio alumnado, sostenidas bajo el argumento "nos van a quitar un punto", reflejaron la puesta en juego de una estrategia escolar de frente a quien se reconoce tiene la legitimidad para hacerlo. Lo que sugiere que el entendimiento de una dinámica al interior del

aula, que gira en función del orden y la disciplina, el ethos áulico, evitó las confrontaciones y permitió sacar ventaja de la situación.

Debe puntualizarse que la vigilancia permanente del profesorado en el aula oscilo entre una actitud de asesoría y otra de duda ante los haceres y saberes del alumnado. La desconfianza básica medió la relación marcadamente jerárquica, donde existe quien ostenta el conocimiento y quien no lo tiene. Con ello, se reafirmó una característica asociada a la masculinidad como es la actitud de dominio a través de la supervisión y control del mundo externo y de los sujetos. El espacio pedagógico, en este sentido, permitió la reproducción de relaciones sociales marcadamente jerárquicas y el ejercicio de poderes asociados a la masculinidad.

En este entramado de expectativas que se tienen respecto de las niñas y de los niños, la promoción de la competencia "académica" fue parte de las estrategias utilizadas por el profesorado para motivar al alumnado a esforzarse en su preparación. A través de expresiones tales como: "a quien exponga", "a quien haga algo mejor", "este trabajo si está bien hecho", se pretendió motivar al alumnado y lograr los objetivos propuestos.

Las motivaciones, aunque realizadas al alumnado en general, presentaron sesgos en dichas expectativas. Cuando se trató de tareas "académicas", las expectativas de cumplimiento exitoso fueron mayores hacia los niños y el reconocimiento fue frecuente. Por lo contrario, las tareas asignadas a las niñas y que reprodujeron los roles sexuales de las mujeres adultas, como fueron los de limpieza del salón de clases, de mensajeras, fueron tomadas como naturales y pocas veces fueron reconocidas públicamente.

El trabajo invisibilizado<sup>99</sup> de las niñas, pues, que se "acomidieron" a realizar tales funciones, se concibieron como preparación y desarrollo de su persona. Este trabajo no formó parte de su evaluación. Lo que indica el desdoblamiento de las concepciones que se tienen en la sociedad más amplia respecto del trabajo valorado y el naturalizado.

---

<sup>99</sup> Como ha quedado referido con antelación, el trabajo invisibilizado es todo aquel que es realizado por las mujeres, considerado propio, natural y obligatorio. En la escuela es considerado como parte de la "preparación para la vida"

Por otra parte, los sesgos de género respecto de actividades en el salón de clase se reflejaron en las evaluaciones escolares. Incluso en aquellas que son “fácilmente objetivables”, a simple vista. Así sucedió, por ejemplo, en la actividad consistente en la elaboración de volcanes a escala realizados por el alumnado. El maestro se mostró entusiasmado por el de un niño (Roberto) el cual tenía un liderazgo en el salón de clase. El profesor mostró al Director los volcanes elaborados y estuvo como en espera de aprobación tanto del director como de su alumno predilecto. A la par, el volcán realizado por una niña (Leticia),<sup>100</sup> no obstante tener una conformación similar, fue “supervisado” por el profesor reconociéndole un “buen trabajo” pero no en el nivel de reconocimiento del elaborado por Roberto. La evaluación, por lo tanto, pareció basarse en criterios “objetivos”: la revisión e inspección de los volcanes a simple vista y en función de la simple esteticidad del modelo. Un factor subyacente y aparejado a la decisión lo fue el antecedente como niña "conflictiva" que abonó a sesgar la evaluación y consensuar, de manera velada, el rechazo de su pertenencia a religión diversa a la católica. Esta circunstancia, por supuesto, medió la evaluación y objetivó el apartarla de la mirada de los Otros.<sup>101</sup> El proceso de purificación cognitiva y legitimación para la toma de decisiones fue articulado en las dimensiones de género y grupo de pertenencia.

---

<sup>100</sup> Un caso especial, emblemático, fue el de una niña que pertenece a diversa religión a la católica. Leticia es una niña que resistió a los reclamos y discriminaciones de sus compañeros (as) por pertenecer a la religión "Testigos de Jehová". No cumplía con las formalidades y solemnidades propias a los rituales escolares, especialmente en "los honores a la bandera nacional". Su "terquedad" fue motivo de reclamos velados por parte del profesor y en ocasiones de insultos por parte de sus compañeros (as). Si bien el profesor no la molestó de manera frecuente, sí hizo patente su autoridad a la menor provocación. Ella pudo pasar con dignidad los diversos momentos aunque en ocasiones su tristeza fue notoria. En el contexto escolar las contestaciones se toman como afrenta a la autoridad, máxime cuando quien se opone es mujer. No son usuales los enfrentamientos directos por parte de las niñas, mucho menos ante los demás compañeros. En el caso específico, la terquedad de la niña fue tomada como acto de rebeldía a la autoridad pedagógica. Es un "mal ejemplo" refirió en una ocasión el profesor de sexto año. Lo que ejemplifica de manera amplia la hegemonía de la moral católica operando en la escuela y la discriminación que resulta del pensar diferente a las creencias “dadas por sentado” en el contexto escolar.

<sup>101</sup> Utilizo el término Otros en referencia a la Otredad, es decir, a lo otro, a lo distinto, lo no perteneciente a un grupo de origen.

## **A manera de conclusiones**

La percepción que tiene un amplio rango del profesorado es de un avance significativo en el desarrollo de las mujeres y su posicionamiento público. Esta es una percepción que tiene que ver con la incursión de las mujeres en actividades que antes les eran vedadas y con la "concientización" de igualdad de oportunidades en el ámbito público.

No obstante, la ausencia de una comprensión más amplia por parte del profesorado de lo que significa "el sexismo" o la perspectiva de género en la praxis docente y sus implicaciones, los sitúa no más allá de las comprensiones respecto de los roles de género. Por ello, la mayoría del profesorado tiene la impresión de ejercer la docencia de manera equitativa e igualitaria.

No se reconoce que en el escenario escolar se despliegan, de manera subyacente, relaciones sociales y prácticas docentes sexistas, es decir, que ponen en juego los saberes relativos a la ideología sexo – género tradicional, especialmente sobre la masculinidad y la femineidad y que, en su despliegue, afirman las identidades tradicionales concernientes al "ser niña" o "ser niño".

En su confirmación, se reproducen violencias que no son visibles por virtud de la naturalización y legitimidad de las creencias de sentido común que les configuran y que se constituyen a partir de una hegemonía moral sexual de corte normalista, esencialista, biologicista y culpígena.

Con ello auestas, las expectativas del profesorado y la convivencia cotidiana estructuran algunas condiciones "pedagógicas" que se materializan en las actividades escolares: El desempeño escolar es diferenciado entre niñas y niños. Mientras las niñas, en su gran mayoría, se aplican en las actividades escolares asignadas en el salón de clase y son más responsables de aquellas encargadas como "tarea para hacerse en casa", los niños exhiben menos cumplimiento y más comportamientos orientados a la demostración de la virilidad y la homosocialidad. Lo que indica que el "hacer género" les toma un tiempo considerable en detrimento de las actividades realizadas en el salón de clase.

La competencia y agresividad, por otra parte, son reconocidas en los niños dentro y fuera del aula, lo que afirma la asociación de ellas como rasgos clave en el desarrollo del varón en la escuela. La competitividad de carácter individualista es una parte sustantiva de las dinámicas desarrolladas por los



niños en el salón de clases. Impulsada dentro del desarrollo del conocimiento informativo a través de exámenes y revisión de tareas. Tienen, además, un sesgo de género por cuanto los niños reivindican para sí ciertos conocimientos y materias y se empeñan en demostrarlos mediante la participación disruptiva, abrupta.

Las niñas, en su mayoría, perciben la competitividad de manera diferente: en el cumplimiento de las tareas y responsabilizándose de sus materiales escolares. No obstante, el mejor desempeño y aplicación a sus actividades no reivindican de igual manera la competitividad. Ello, debido a que se espera más de ellas los comportamientos orientados al asistencialismo, lo que obnubila su desempeño.

Al desempeño escolar le subyacen la pasividad y la actividad inducidas desde la línea imaginaria que ubica ciertas tareas como “masculinas” o “femeninas”. Así como las concepciones “científicas” que las legitiman, algunas de ellas en Manuales para los docentes.

La persecución a pequeña escala es la más emblemática para describir y comprender las relaciones entre las y los niños. Caracterizada por una incesante intervención en las actividades, posesiones y actos de molestia en las niñas, por parte de los niños, afirma la idea de un aprendizaje incipiente de formas de sujeción de género, a la par de formas de contacto intra e interpersonal con las emociones vedadas en el género masculino.

Los rituales escolares, dentro y fuera del aula, son experiencias que giran en torno a la formación de valores como la disciplina y el orden. Aparentemente neutros pero bajo el manto del androcentrismo. La formación de filas, dentro y fuera del aula, el pase de lista, etc., simbolizan y acuñan su origen castrense - androcéntrico. Las relaciones en estas prácticas, como en la mayoría establecidas en el escenario escolar, son verticales entre alumnado y profesorado, lo que afirma las relaciones de supra – subordinación.

Los lazos de afectividad e identificación entre niñas y maestra permiten establecer canales de comunicación más eficientes e impulsan la competitividad bajo el manto del “maternazgo”. Las niñas y niños se inhiben de manera más frecuente cuando el docente es maestro, probablemente bajo la percepción extrapolada de la figura paterna.

Ambos, alumnado y profesorado, se ubican en condiciones limitadas de recursos materiales escolares, de espacio, de tiempo. No obstante, el recurso de la vocación se instala como motivación y en aras de cumplir con la responsabilidad de ser un buen maestro (a). Tal responsabilidad no se limita al salón de clases y en ocasiones se avizora en la consejería- asesoría, del alumnado y en ocasiones especiales. No obstante, no existen los mecanismos institucionales para atender las contingencias y los procesos de acompañamiento respectivos. Figuras como el defensor de los derechos del niño (a) no se contempla por parte del profesorado ni de política educativa alguna.

Los procesos homofóbicos, aparejados al desempeño escolar competitivo, persuaden a los niños al despliegue de comportamientos agresivos dentro y fuera del aula. Si bien es en el tiempo libre destinado al “juego” - el recreo, donde se despliegan de manera recurrente y diversa los comportamientos más agresivos entre sí y con las niñas.

El individualismo, marcado en el desempeño escolar por parte de los niños, parece responder tanto a la evasión del contacto personal “intimo” como a la afirmación de género respectivo. El comportamiento evitativo se extiende, además, a las actividades en el salón de clase, las cuales son mediadas por la línea imaginaria masculino - femenino que divide a las tareas escolares. Así, el uso de la tecnología, como es uso de la enciclopedia, despierta en los niños mayor interés. Lo que sugiere que el uso de la tecnología en el salón de clase eficientiza el aprendizaje de los niños en particular.

Los liderazgos ejercidos en el salón de clases se dan principalmente por razones meritocráticas. El alumnado que se destaca en sus calificaciones y desempeño escolar tienen más oportunidades de ser considerados en el aula. No obstante, las distinciones son más marcadas hacia los niños. Ello, a pesar de que el profesorado considera que las niñas tienen, por lo general, mejor desempeño que los niños y son más ordenadas y disciplinadas.

Las estrategias que se implementan en los salones de clase tienen como objetivos el control de grupo y la obtención de mejores rendimientos académicos. El emparejamiento de niños (as) o la formación de equipos mixtos pretenden que el alumnado socialice el conocimiento a la par del modelo de comportamiento de “buen estudiante”. En tales dinámicas operan los

componentes homofóbicos y misóginos que le restan eficacia a los propósitos pedagógicos.

## **2) Currículo oculto de género del alumnado.**

Atendiendo a la definición que nos proporcionan Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra de currículo oculto de género como “el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres. (<http://educar.jalisco.gob.mx/07/7annlga.html>) podemos afirmar que el mismo se expresa en el alumnado a través de sus creencias respecto de la masculinidad y la femineidad, de las relaciones que se establecen en la escuela y de las vivencias en la unidad doméstica.

Así, con prácticas sociales prescritas a su edad, un vocabulario precario, trayectorias escolares particulares, un contexto de clase social empobrecido y urbano, el alumnado vivencia y expresa significados de género particulares a dicho ámbito institucional. Con ello, en este entramado institucional, al tocar el timbre de entrada y cerrarse el portón de la escuela, suceden muchas cosas: El alumnado entra en un mundo reglado y concebido por los adultos en cada uno de los aspectos de convivencia y relación social. Se entra a un espacio considerado público<sup>102</sup> y los aspectos de intimidad favorecidos en la unidad doméstica se dejan de lado.

El tiempo transcurre bajo la supervisión y vigilancia de los adultos. El salón de clase y los compañeros (as) de aula son el espacio - tiempo - relaciones en el que se comparten y configuran la mayoría de los conocimientos legitimados incluyendo, por supuesto, los mandatos de género. Las horas transcurren entre lecciones, instrucciones y regaños. Por excepción, el patio del recreo y los deportes constituyen el espacio - tiempo fuera del aula y son, por ello, preferidos por el alumnado. El encierro y el hacinamiento en el aula son, en ocasiones y por cierto, insoportables.

---

<sup>102</sup> Al considerarse pública, la demarcación instituye una apropiación diferenciada de ese espacio, como ajeno a la intimidad y, por lo tanto, ajena a la conformación de subjetividades.

El gusto por ir a la escuela varía en el alumnado. Hay quienes la ven como una carga cuya resonancia en su vida personal tiene poco o nada que ver: “no me gusta la escuela” sostienen algunos (as). Las estrategias para soportarla van de la apatía y el "cotorreo" constante hasta la indiferencia disimulada. Los más "burros" o "burras"<sup>103</sup>, parecen estar en la primera condición y utilizan gran parte del tiempo en distractores tales como el molestar al compañero o la compañera o en pláticas recurrentes. Aquellas (os) que la ven como un lugar propicio a su crecimiento han encontrado prácticas sociales y condiciones similares a su “personalidad”, es decir, aquellas incorporadas en la red familiar. Orden y disciplina, por supuesto, son los ejes personales - institucionales sobre los cuales giran las dinámicas escolares. Entre estos extremos esta la mayoría del alumnado.

Con lo anterior quiero destacar que la escuela puede ser fuente de gozo, de tristeza, de desarrollo personal, de estigmatización, de discriminación, de amistades, etc. Lo que ahora pretendo explorar en este apartado es como vivencia el alumnado la ideología sexo – género en el contexto de la escuela. ¿Quiénes son? ¿Cómo se describen y perciben mutuamente? ¿Cuáles son las representaciones y referencias de género, que están presentes a esa edad en la escuela y fuera de ella? Cuestionamientos que nos pueden indicar la apropiación - incorporación, de una ideología que se reproduce en la sociedad más amplia pero que adquiere matices, sentido y significado particulares en el contexto y trayectoria escolar.

#### **a) El alumnado de sexto grado de primaria.**

El alumnado de sexto año, es un colectivo de niñas y niños que oscilan entre los 11 y 13 años de edad aproximadamente. La mayoría ha estado en la Escuela Primaria Luz Cid de Orozco desde sus primeros años. Viven en los alrededores de la escuela, por lo que llegan de manera cotidiana a pie y en compañía de su madre las más de las veces. Proviene de familias de trabajadores (as) donde se modela, al interior de la unidad doméstica, al hombre proveedor- mujer ama

---

<sup>103</sup> Término que es utilizado vulgarmente para describir a quienes obtienen bajas calificaciones o un desempeño académico deficiente.

de casa. El nivel socioeconómico de la mayoría de las familias del alumnado está en la clase media baja.

Portan un uniforme que, al decir de las autoridades educativas, les permite homogeneizar las diferencias en el vestir, de neutralizar la visibilidad del ingreso económico de sus familias, aunque tales diferencias pueden ser notadas en los zapatos, la chamarra invernal, sus útiles escolares tales como las mochilas y en el dinero que destinan para comprar a la “hora del recreo” (por lo general consumen burritos, hamburguesas, papas fritas, frituras, dulces y sodas gaseosas). La razón principal de portar el uniforme escolar, a decir del profesorado, es la de borrar las diferencias de clase, de ser más económico y práctico su uso.

La permanencia en la escuela es de cinco horas diarias, por lo que gran parte de su tiempo cotidiano la pasan en ella. Tienen un receso diario de 30 minutos conocido como “el recreo” y se utiliza para consumir alimentos (muchos de ellos de los denominados “chatarra”) y para jugar. Es, a decir de todos, lo que más les gusta porque en este espacio - tiempo conviven y juegan con las (os) amigos (as). El consumo de alimentos va en muchas ocasiones a la par de los juegos y los deportes, es decir, se come mientras se corre o se platica. No hay tiempo valioso que perder.

Los grupos de sexto año son numerosos en relación al espacio del aula y por ello la movilidad es limitada. El diseño ergonómico del mobiliario, además, dista de ser eficiente y, por el contrario, limita la movilidad en él. En ocasiones es sumamente penoso el acomodarse en el mismo, como es el caso de niños y niñas que por su estatura corporal se sientan de “ladito” en el mesabanco. La escuela no dispone ni contempla mobiliario alguno para el alumnado que rebasa los límites de estatura media. Se soporta la violencia que, desde la conformación del espacio físico, no se contempla como tal y sólo se denota como escasez o limitación de recursos materiales.

En el salón de clase coexisten grupos de niños y niñas que se caracterizan por estar más orientados (as) a la tarea, ser más serios (as) que las y los demás, adustos en su comportamiento. La responsabilidad y el cumplimiento de los deberes escolares definen la mayor parte del tiempo su comportamiento en el

aula. Se puede afirmar que han incorporado la responsabilidad escolar como parte de su dinámica personal. La obtención de buenas calificaciones, por ejemplo, es parte significativa de su desempeño al interior del aula. Desempeño que se apuntala, además, con prerrogativas tales como salir al recreo de manera preferente, sentarse en lugares más próximos al profesorado, etc. De esta manera, la meritocracia se constituye en parte sustancial de las motivaciones de estos grupos de "cumplidores" y "cumplidoras".

Las prerrogativas que obtienen este grupo de alumnos (as) cumplen un papel adicional al posicionarlos de forma ventajosa frente al resto del alumnado. Constituyen una categoría (distintiva) frente a la cual se mide el desempeño del resto del alumnado. El status académico opera, en este sentido, como proceso de unidad y de exclusión en el aula.

Los motivos subyacentes son los que tienen un sesgo genérico. Los niños parecen estar persiguiendo los símbolos de la masculinidad a través de la posesión de reconocimientos que en la sociedad más amplia se dan. Esto puede estar relacionado con lo que Connell (1989) refiere como un proyecto de movilidad cuando "se aferran a un proyecto de movilidad que les permite construir lo masculino alrededor de los temas de la razón y la responsabilidad", lo cual "se relaciona estrechamente con la educación superior y los 'certificados' que ésta tiene a bien conferirles, y con una forma clave de masculinidad frecuente entre profesionales" (p. 291)

Por su parte, las motivaciones subyacentes en el comportamiento de las niñas parecen estar envueltas en la cobija de la subordinación y la actitud de agradar. Consideraciones que no son ajenas a las expectativas que se tienen de ambos sexos y relacionadas a la par con el modelo hombre proveedor - mujer ama de casa.

Debe hacerse notar que, aunque el grupo de los niños "cumplidores" puede pasar como subordinado ante la mirada de los "bules" en otro espacio social, en el contexto escolar no se refleja ansiedad alguna por la no pertenencia a este grupo. Ello puede deberse a que en este espacio los símbolos de la masculinidad se expresan de otra manera, meritocráticamente. Es frecuente que este grupo de niños se comporten de manera respetuosa, sean ordenados en

sus cosas y presenten un aspecto aseado. Por ello, son privilegiados en el trato con el profesorado y en el acceso a los materiales escolares. Como lo señala una docente “Con ellos se trabaja muy bien y a gusto”.

Ello va de la mano con lo que denotan Bowles y Gintis al señalar que la estructura de las relaciones sociales en la educación acostumbra a las y los estudiantes a la disciplina del lugar de trabajo y, lo que es más importante aún, les permite desarrollar tipos de conducta, y los modos de administrarse a sí mismos. Presentarse, cultivar una imagen, identificaciones de clase, entre otros, que son ingredientes cruciales de la adecuación a la esfera de trabajo” (1976 p.131) (Visto en Ellen Jordan; 238). Es de esperarse que, en un contexto urbano con industria maquiladora de exportación, como es Ciudad Juárez, dichas disposiciones individuales sean favorecidas en la imagen del “buen estudiante” que, dicho sea de paso, promueven diversas instituciones educativas y medios de comunicación masivos.

Por su parte, el grupo de niñas que responden a las expectativas de “niñas cumplidoras” cultivan su imagen como limpias, ordenadas y participativas. Son consideradas por las niñas “bule” como niñas “fresas” y por el profesorado como “aplicadas”. Mientras las niñas se ubican mutuamente en gradaciones opuestas dentro de la clase social a la que pertenecen, el profesorado las ubica en categorías distintivas de rendimiento académico. Lo que indica el desvanecimiento de consideraciones de clase social en la mirada del profesorado y como se imbrican en el desempeño escolar.

Este grupo de niñas, por su estigmatización de “buenas estudiantes”, tienen una relación más cercana con el profesorado y obtienen más atención de su parte. Ello sugiere que las expectativas relacionadas al desempeño escolar se colman en mayor medida en el desempeño de las niñas y un grupo reducido de niños.

Con todo ello, las niñas y los niños se aprestan a ir a la escuela con una esperanza de crecimiento personal y a encontrarse con los Otros que habitan la escuela y en el encuentro cotidiano se detonan las creencias de género que han incorporado en la unidad doméstica, en los medios masivos de comunicación y en la comunidad de pertenencia. Así, es dable preguntarse ¿Cuáles son las

experiencias relacionadas a la sexualidad? ¿Cómo se describen y perciben mutuamente? ¿Cuáles son las representaciones y referencias de género, que están presentes a esa edad en la escuela y fuera de ella? Preguntas que son motivo de los siguientes apartados.

### **b) Experiencias relacionadas a la sexualidad.**

Los niños reconocen diversas experiencias en relación a la sexualidad: En su barrio con exposición a artículos y videos sexuales. El haber encontrado revistas pornográficas y condones tirados en la calle. Tener amigos que, desde los 13 años, ven revistas pornográficas. Referencias relativas a amigos que les exhiben videos pornográficos para que “se les abra la mente”. Desnudismo exhibido “en el periódico (pasquín) PM salen mujeres desnudas y el carnicero las besa”.

Asimismo, experiencias en la unidad doméstica: “mi papá ve videos porno, lo sé porque encontré uno en su reproductor de películas y mi mamá los tira a la basura”. En la escuela con referencias a exposiciones con prácticas zoofílicas en video “con relaciones sexuales entre una mujer y un caballo”. Referencias extendidas hacia otros planteles escolares: “en un CEBTIS (escuela preparatoria) el alumnado hace películas pornográficas”.

No obstante la curiosidad del alumnado respecto a temas relacionados a la sexualidad<sup>104</sup> y que se expresan en interrogantes como “el porqué de las relaciones zoofílicas”, “por qué gritan las mujeres cuando se vienen”, etc., las respuestas se censuran de manera sistemática por el profesorado en el ámbito educativo, en ocasiones más por cuestiones de responsabilidad laboral (los apremios a que son expuestos el profesorado van de la amonestación verbal al despido de la fuente de trabajo) que por falta de interés en el tema. Situación

---

<sup>104</sup> Freud observó que los niños sienten curiosidad sobre cómo producir placer a partir de sus cuerpos. Elaboran teorías e intentan responder cuestiones existenciales tales como ¿por qué las niñas y los varones son diferentes? ¿De dónde vienen los bebés? ¿Por qué los besos gustan? La idea de que pueda haber una relación entre sexualidad y curiosidad – una relación sobre la cual Freud insistió en su estudio del caso del pequeño Hans – nos permitió cuestionar tanto los límites de la sexualidad (en lo que es eufemísticamente llamado ‘educación sexual’) como lo que va más allá: las transgresiones, los placeres y las inexhaustibles sexualidad o, en la frase frecuentemente citada por Foucault, la capacidad para “producir placer con cosas bastante extrañas, con cosas bastante extrañas, con partes bastante extrañas de nuestros cuerpos, en situaciones poco comunes ...” (Citado en Halperin, 1995, p. 88) (Britzman, 2008, p.5).



que se expresa en los planteles escolares en la localidad.<sup>105</sup>

Ello va de la mano con la tensión que sucede en otros contextos. Mientras al profesorado le inquieta la temática<sup>106</sup>, la misma es acotada desde las propias instituciones de enseñanza a través de los contenidos curriculares. Morgade (2009) lo afirma respecto de otros escenarios: “los antecedentes de la investigación educativa nacional e internacional señalan la persistencia, en la escuela, de una “norma” corporal biologicista, sexista y heteronormativa, que censura sistemáticamente desde los-as adultos-as, y también entre los-as mismos-as jóvenes, a la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación afectiva y de placer”.

El distanciamiento respecto de la educación sexual en el ámbito doméstico también se hace patente con el recelo respectivo por parte del alumnado: Así, un alumno manifestó: “le quiero preguntar a mi mamá, pero no lo hago porque sé que se va a enojar”.

El alumnado, dentro y fuera de la escuela, no cuenta pues con los soportes asistenciales y mecanismos para una orientación más allá de un consejo en el “eje de lo bueno y lo malo” que, por lo general, se reciben de los pares y jóvenes con los que conviven en el barrio.

Lo anterior indica que la sensibilidad de los niños/niñas hacia los temas de la sexualidad es, en primera instancia, una inquietud acotada por las creencias colectivas e institucionales no obstante ser promovida desde la temprana infancia por la exposición sistemática a la información sexual proveniente de revistas, videos y comentarios entre pares.

A temprana edad ya cuentan, pues, con información que les es

---

<sup>105</sup> Morgade (2009) refiere, en ese sentido, que “caracterizando, en términos generales, las visiones juveniles, podríamos anticipar que la incorporación de temáticas relacionadas con la sexualidad es deseada y bienvenida por los/as estudiantes, quienes, en principio, se adhieren también a la visión biomédica de la “prevención de enfermedades”, como sentido final de la política de educación sexual. Cuando la indagación promueve una profundización, se abre también un conjunto de interrogantes, de contradicciones y, sobre todo, de deseos de saber que exceden fuertemente las perspectivas del proyecto oficial”.

<sup>106</sup> Morgade (2009) refiere que “Las experiencias y las investigaciones tienden a señalar que la habilitación de la palabra en temas de sexualidad abre un repertorio de cuestiones frente a las cuales los/as docentes se sienten en la obligación de tener conocimiento, una posición valorativa para transmitir y, con frecuencia, información para orientar o inclusive defender en la vulneración de derechos” (pág. 8)

proporcionada por sus pares y el ambiente que les rodea, principalmente de su familia. Han incorporado un bagaje de conocimientos relacionados con la ideología sexo – género vigente en la sociedad más amplia de tal manera que expresan, aunque sea de manera precaria, cómo se representan y asocian la masculinidad y la femineidad en el contexto en el que viven y en especial en la escuela. Los términos que emplean para ello son: “Jotos”, “Maricones”, “Gays” o “Mamarrachos”.

Estas distinciones se utilizan para señalar a niños y niñas que, se considera, tienen una imagen y comportamiento estereotipado del sexo opuesto. Veamos: A los niños se les etiqueta como “jotos”, “maricones” o “gays”, por su forma de caminar cadenciosa y al hecho de que “se pegan a las mujeres”. Quienes exhiben tales comportamientos normalmente son considerados afeminados y con frecuencia excluidos de los grupos y juegos en los que participan los varones. La aceptación, cuando se da, es mediada por la homofobia expresada en distanciamientos prudentes entre ellos.

Tales distinciones sugieren que las representaciones de la homosexualidad se reconocen a esa edad. La proximidad corporal, por ejemplo, es reconocida como indicio de la misma y es evitada por los niños, excepto cuando se trata de ejercer violencia física como en los juegos de contacto corporal. Contrario a los varones, las niñas tienen una mayor aceptación de ellos y se les considera como “bien padres” ya que, cuando se juntan con las niñas, “son como mujeres” y cuando se juntan con los niños “son como hombres”. Lo propio de las niñas reales es la distinción de las “mamarrachos” porque se “agarran del brazo” y “caminan tosco”. Aquí la diferencia estriba en la proximidad corporal y el lenguaje corporal.

Las descripciones anteriores apuntan a confirmar los conocimientos de sentido común respecto a las formas y maneras del “ser niño” o “ser niña”, que pasan por las representaciones corporales “apropiadas” al género en la sociedad más amplia. El andar contoneando las caderas o caminar de manera suave, por ejemplo, es asociado al comportamiento de los homosexuales. Por el contrario, el caminar tosco es asociado a los varones heterosexuales.

Asimismo, las percepciones que se tienen respecto de los hombres y las

mujeres en general cobra realce en la medida en que indica tendencias de afirmación o negación de los correspondiente estereotipos y roles de género. Veamos:

### **c) Percepciones de género.**

Las percepciones que se ponen en juego en el escenario escolar reflejan en mucho los sentidos y significados de los procesos identitarios operando en la sociedad más amplia. De alguna manera constituyen la confirmación de las expectativas de lo que debe ser un hombre, una mujer, un niño o una niña, a la vez que delinear un modelo a seguir.

Por ello, el re – conocimiento de las ideas que sustenta el alumnado puede verse como la eficacia de dichos procesos en la conformación de dichas expectativas y comportamientos apropiados a cada género. A continuación, se exponen algunas percepciones que mapean las tendencias posibles.

#### **i) Percepciones de los niños respecto de los varones adultos.**

La percepción que tienen la mayoría de los niños en la escuela respecto de los varones adultos es, en términos generales, negativa. La idea central que nuclea esta percepción es la del adolescente o adulto agresor (bule) asociado a la drogadicción y que llega a extremos como el homicidio.

Esta imagen de violencia, <sup>107</sup> de comportamiento agresivo asociado a la drogadicción, es percibida en el contexto de su colonia y reforzada por la narcoviencia que se difunde en los medios masivos de comunicación. Imagen que es incorporada como preocupación generalizada en los niños de la comunidad. Las referencias que manifiestan son en el sentido que los varones son “burlones”, “aprovechados”, “bules”, “drogadictos”, “mal educados” y “algunos que matan”.

#### **ii) La irresponsabilidad de los hombres.**

Preocupante es la imagen – asociación que soportan los niños de la escuela en estudio respecto de los varones adultos. En concordancia con el “conocimiento

---

<sup>107</sup> Esta imagen – percepción corresponde al año en que realicé los talleres, es decir, al año 2002.

de lo varonil”, la figura paterna se asocia, en algunos casos, a la irresponsabilidad financiera: “dejan sola a su mujer y a sus hijos”. Al alcoholismo: “se gastan el dinero en cervezas y en muchachas de las tabernas”, “malgastan el dinero en las cantinas”. Al ocio en la casa: “se quedan dormidos” “son huevones y no ayudan”. Al adulterio: “algunos están casados y tienen otra esposa”. A la discrecionalidad por parte del padre en el mantenimiento de la casa y la participación en las labores domésticas: “a veces ayudan en la casa”.

Lo anterior muestra una imagen desvalorizada de la figura paternal. Que perciben la obligaciones - expectativas derivadas del modelo hombre proveedor – mujer ama de casa de manera clara, además de una pedagogía paternal basada en la doble moral sexual. Por supuesto que no se puede generalizar y hay alumnos que tienen una concepción positiva de sus padres: “a veces ayudan al quehacer y están al pendiente de sus hijos”, “le dan dinero a la señora (esposa)” y censuran la conducta contraria “no está bien lo que hacen”.

Lo que es importante resaltar, en este punto, es el reconocimiento de los patrones de conducta de los varones adultos por los niños y con ello las formas convencionales de modelar las relaciones sociales a manera de “pedagogía varonil”.

Las niñas, por su parte, asocian el alcoholismo a los varones: “se emborrachan”, “se van de parranda”. Reconocen la violencia sobre las mujeres, principalmente a la ejercida sobre la esposa: “les pegan a las mujeres, a las esposas”. Tienen conciencia de las consecuencias económicas del alcoholismo: “se gastan el dinero de la semana” “se gastan todo el dinero tomando”, “a la señora no le da para el mandado”. La posibilidad de mayor libertad de los varones es expresada con: “se van a bailar”. La imagen del varón proveedor, por otra parte, es afirmada en relación a la del trabajo de la mujer en la unidad doméstica: “trabajan y en veces ayudan en la casa”.

Algunas niñas tienen una imagen más positiva de los hombres y sostienen que “la mayoría no se gastan el dinero en cervezas”. Lo que pone de manifiesto distintas trayectorias y experiencias en la unidad doméstica. No obstante, la asociación de los hombres a la violencia, el alcoholismo y la irresponsabilidad económica, es reconocida desde la temprana infancia por ambos sexos.

### **iii) La responsabilidad de las mujeres.**

Contrario a la percepción que tienen de los padres, la que hace referencia a las madres en su quehacer cotidiano es muy positiva. Así lo refieren los niños: “ayudan”, “trabajan”, “son amas de casa”, “hacen lo posible por sacar a sus hijos adelante”, “se van a platicar”, “se van con sus mamás”, “limpian la casa”, “hacen la comida”, “limpian a sus hijos”, “lavan la ropa y planchan”, “cuidan a los niños”, “les ayudan a hacer la tarea”, “se van a pasear”, “están al pendiente de sus hijos”. En síntesis, como lo expresó un niño, “hacen casi todo”.

Se las concibe, pues, como activas, principal soporte del mantenimiento y administración de la casa, responsables del cuidado y educación de sus hijos (as). Asimismo, el entendimiento y afirmación de prácticas de libertad de las mujeres se vislumbra con el comentario “está bien que salgan a divertirse con sus amigas y platicar”.

Las niñas, por su parte, las reconocen en el mismo sentido. El trabajo dentro y fuera de la casa, el cuidado de los hijos (as) y la responsabilidad del futuro de ellos (as), incluyendo el ahorro del precario ingreso, sitúan a las mujeres en el ámbito de la responsabilidad y soporte de la unidad doméstica ante los ojos de las niñas. Ellas refieren que las mujeres: “trabajan”, “cuidan a sus hijos”, “los sacan adelante”, “compran mandado”, “hacen sus ahorros para los estudios de sus hijos”, “recogen la casa”, “trabajan para comprar mandado y darle de comer a sus hijos”, “ayudan”. Al igual que los niños, la imagen positiva de las mujeres está en concordancia con su rol de ama de casa.

No obstante la imagen positiva descrita anteriormente, como principal soporte familiar y responsable del cuidado de las y los hijos, la misma no corresponde cuando se les sitúa en el ámbito del ejercicio de la autoridad. Se les concibe como autoritarias en el ámbito doméstico: “regañonas”, “malacarientas”, “mandonas”, “estrictas”, “quieren que les hagan caso a la primera”. También se les asocia a la violencia física intrafamiliar: son “feas y les pegan a sus hijos”, “feas de modos”.

Descripciones que contrastan con la percepción generalizada de ser los varones quienes ejercen de manera unívoca la violencia en la unidad doméstica. Por supuesto que algunas tienen una imagen más positiva de ellas,

es decir, las conciben menos autoritarias y las describen como “suaves”, “chidas”.

### **iii) Las mujeres y la sexualidad.**

La imagen positiva que tienen los niños de las mujeres, referidas a sus actividades cotidianas en su rol de madres, pues “hacen casi todo”, da vuelco hacia una imagen eminentemente sexualizada cuando se trata de caracterizarlas como “mujeres”.

Las representaciones – imágenes que algunos niños expresan – refieren están en el orden del vestir: “se pintan”, “usan tanga”, “usan calzones de hilo dental”, “usan maquillaje”. En los comportamientos y actitudes: “hacen video porno”, “son pervertidas, atrevidas”, “usan maquillaje”, “son masoquistas” y “siempre quieren tener relaciones sexuales”.

El conocimiento del comercio sexual es expresado de manera directa: “algunas son prostitutas”. La infidelidad es reconocida: “embarazadas de otros muchachos que no son sus esposos”. La violencia conyugal es, asimismo, concebida como parte de la vivencia familiar: “unas maltratadas por sus esposos”.

Lo anterior indica una asociación de las mujeres con la representación de la prostituta. Mirada que es configurada por la doble moral sexual que predefine y representa a la “buena” y “mala” mujer en el contexto de una región fronteriza que ha sido caracterizada desde tiempo atrás por el libertinaje sexual. Ciudad Juárez pasa por considerarse en función de un estereotipo, como una región en la que es posible todo porque y finalmente es un “territorio de nadie”, un espacio en el desierto cultural, una tierra de maquila y sitio de violencia. En especial, la historia de Ciudad Juárez, ha acuñado diferentes estereotipos que en nada le ayudan a deconstruir esta noción de espacio bárbaro, de lugar de entretenimiento sin medida: “Juárez es el lugar más inmoral, degenerado y perverso que he visto u oído contar en mis viajes, afirmó el cónsul norteamericano John W. Dye en 1921”; “Ocurren a diario asesinatos y robos. Continuamente se practican juegos de azar, se consumen y se venden drogas heroicas, se bebe en exceso y hay degeneración sexual. Es la Meca de los criminales y los degenerados de ambos lados de la frontera”. (Martínez, 1982).

Lo que lleva a pensar que este imaginario moral sexual ha tenido y tiene incidencia en la conformación de las actitudes y predisposiciones respecto de la ciudad y que han sido incorporados en la temprana infancia.

#### **iiii) Percepciones de los niños respecto de los niños**

Diferentes percepciones tienen los niños de sus pares, dependiendo del contexto. Dentro del contexto de la escuela los niños son percibidos en términos generales como: “bien educados”, “son buenos”, “no son bules”. La definición de un buen niño, por lo tanto, se da en oposición al comportamiento “bule”, “maleducado”, “malhablado”, “mal pensado”. Ello evidencia lo que se espera de ellos y que les queda claro: la conformación del comportamiento “decente” y la ausencia de violencia entre ellos.

Al interior del salón se catalogan de manera más precisa como “responsables” e “irresponsables”. Estos últimos definidos porque “son malhablados”<sup>108</sup> y “no pelan a la maestra”. Así, los comportamientos decentes y de obediencia cruzan estas categorías, es decir, que los niños responsables son considerados de esta manera por realizar las tareas escolares, prestar atención en clase, seguir las instrucciones del profesorado y no usar lenguaje sexualizado.

De lo anterior se colige la idea de que un buen niño, de manera nodal, es definido por la ausencia de agresión interpersonal y de la expresión de lenguaje sexualizado. Este lenguaje se asocia al mal comportamiento y define el ser “mal educado” y “mal pensado”.

El lenguaje sexualizado - homofóbico, por otra parte, es utilizado en mayor frecuencia por los varones de mayor edad, como una confirmación de su desarrollo varonil: “ser más hombre” que otros. Un indicador de ello, son las interpelaciones homofóbicas, que median los intercambios lingüísticos: pregunta un niño a otro, al responder a la afirmación “los niños son buenos”, ¿ya los probaste?; seguido de una reacción de vergüenza en el niño inquirido, lo cual evidencia la incorporación – entendimiento del interdicto homofóbico a temprana infancia.

Debe señalarse, en ese sentido, que los niños mayores en el salón de

---

<sup>108</sup> “Malhablado” significa utilizar palabras sexualizadas o altisonantes.

sexto año se mostraron más predispuestos al uso del lenguaje de doble sentido (con trasfondo sexual), del albur. La búsqueda activa de momentos propicios al uso del lenguaje de doble sentido y de burla constante a expensas de cualquier cosa que toque lo “anormal”, del comportamiento o del lenguaje, fue mostrada con mayor incidencia por ellos. Lo anterior indica una construcción de sentido y significado de la normalidad sexual y especialmente relacionado al comportamiento homofóbico.

#### **iiiiii) Percepción de los niños respecto de las niñas.**

La percepción que tienen los niños de las niñas, no todos por supuesto, no es muy halagadora. Una percepción es aquella que las define, en primera instancia, por sus habilidades verbales: “son chismosas”. Esta caracterización contiene una connotación negativa y es la característica que denota mayor aversión hacia ellas. “El chismógrafo” es el instrumento y la manera con la cual se comunican las niñas en clase y contiene mensajes de toda índole. Los mensajes de orden sentimental y sexual son los más frecuentes. Preguntas tales como ¿Eres virgen? ¿Lo has hecho? denotan una preocupación por conocer sobre la sexualidad.

La precocidad sexual, por otra parte, es concebida, afirmada, por los niños con las frases “asalta cunas” y “consiguen novio”. Tales afirmaciones hacen referencia a las relaciones de “noviazgo” entre niñas de 6º y niños de 3º, así como al papel activo de ellas en los aspectos que refieren a la intimidad y comunicación de afectos. Lo que indica la idea de un acercamiento más temprano a la exploración de la psicosexualidad.

En el contexto escolar, los niños perciben a las niñas como agresivas: “son peleoneras”. Es quizás, en este punto, donde se movilizan las mayores resistencias a considerar a la niña en el mismo plano de la fortaleza física. Considerado dominio exclusivo del varón, la transgresión del mismo detona un sentimiento de incompetencia y se torna en intercambio de comportamiento agresivo y motivo para la demostración de mayor fortaleza por parte de los niños: “Se llevan y no aguantan” es la frase que lo acuña.

#### **iiiiii) Percepción de las niñas respecto de los niños.**

La percepción que tienen las niñas de los niños es, en términos generales,



positiva. En este grupo de niños se ubican aquellos que son percibidos como “amables” y respetan a las niñas. A la par se perciben como inteligentes. El matiz que los delinea es la capacidad de situarse fuera del extremo del comportamiento violento o irrespetuoso. El comportamiento empático parece ser parte de su vida cotidiana en la escuela.

No obstante, esa imagen positiva, la descripción que se hace de algunos de sus compañeros como “llevados”, “groseros”, “payasos” y “malarazonientos” y “burros” da testimonio de las relaciones violentas que se suscitan de manera cotidiana entre ellos y ellas. Llevados y groseros, por cuanto traspasan los límites del respeto esperado. Payasos y malarazonientos, por cuanto exhiben comportamientos y lenguaje no esperados, “no propios de un niño educado”. Son los comportamientos que rondan alrededor de estas categorías las que acuña la imagen más cercana a la del niño “bule”.

A los niños “bule”, también se les identifica como los más “burros”, es decir, con bajo rendimiento escolar. Esta asociación de comportamientos violentos y bajo rendimiento escolar objetiva en mucho la comprensión de tales niños. Pero, en la base de dicha comprensión, considero que la "persecución a pequeña escala" es tan incisiva en la trayectoria escolar de las niñas que bien puede estar subyacente a dicha percepción generalizada. Lo que si queda claro es que estos comportamientos son los que condensan, en su mayoría, las molestias y desprecio que tienen las niñas a los niños en el contexto escolar.

Debe señalarse que el grupo de niños “bule” pelean de manera frecuente, principalmente entre ellos, pero mantienen una unidad relativa. No obstante, la agresividad desplegada en sus relaciones con los pares se constituye en parte de los contactos y vínculos emocionales con los pares. Normalmente ocupan las últimas filas del salón de clase, donde la supervisión es más reducida y puedan escapar a la realización oportuna de las tareas escolares. Son frecuentemente amonestados por no realizarlas y no guardar silencio. No obstante, es una estrategia que les permite su estancia en el salón de clase con menores dificultades.

La precocidad sexual se les atribuye bajo los reclamos de: “son bien pelados, nos levantan la falda”, “son bien novieros”. La vigilancia de este grupo

de niños sobre las niñas es, en ocasiones, sobre su comportamiento sexual: “la X siempre quiere jainear con los del otro sexto”, “en el otro sexto se dan nalgadas”, “se ponen celosas porque jugamos con niñas del otro sexto”. Se les considera, asimismo, como “metiches” pues “siempre quieren saber lo que uno platica” refiere una alumna.

El comportamiento de este grupo de niños está más orientado a las actitudes de dominio y control de su entorno. En ocasiones por medio de la agresividad constante: “se creen muy bules, pero nosotros nos los descontamos”, “están bien chaparrillos”, “son más burros y se creen mucho”. Los reclamos de las niñas: “¡nos agarran a balonazos! y ¡no nos dejan jugar!, es indicativo del control que ejercen mediante la violencia.

De lo anterior se puede colegir que es el grupo que aglutina, en mayor medida, las conductas consideradas problemáticas en el entorno escolar. El comportamiento denominado “bule” las describe y acuña. Se ubican en lo autoritario, la precocidad sexual y el ejercicio de la violencia física en el escenario escolar. Suelen percibirse como los más “problemáticos” por el profesorado y su rendimiento escolar es por debajo de la media. Por un lado, ejercen la autoridad derivada de la violencia física y psicológica y, por otro, evaden aquello definido como propio de la feminidad, como es la realización de tareas escolares.

#### **iiiiiii) Percepción de las niñas respecto de las niñas.**

La percepción que tienen las niñas de sus compañeras es, en términos generales, positiva. No obstante, existen distinciones que las sitúan en dos categorías confrontadas: “las fresas” y “las dejadas”.

Las primeras responden a las expectativas de buena conducta y rendimiento académico: sacan buenas calificaciones. Se les describe, asimismo, como “sangronas” y “aferradas”, puesto que “siempre imponen lo que desean”.

En contraposición, las “dejadas” son descritas así porque “se dejan manosear y no le dicen a la maestra”. Se les percibe, pues, como precoces en lo referente a sexualidad.

Las distinciones que objetivan estas categorías están en función de una

posición académica que se confronta con el comportamiento sexual moral en la escuela.

#### **d) Actividades del alumnado en la unidad doméstica.**

Después de la escuela, el alumnado dispone de un número considerable de horas para su estancia en la unidad doméstica. En ella se realizan prácticas sociales de mantenimiento y consumo que tienen connotaciones de género y, por lo tanto, recrean o confrontan la ideología de género tradicional. ¿Qué hacen y consumen las niñas y los niños de sexto año de primaria en la unidad doméstica? Veamos:

Uno de los cuestionamientos respecto a la ideología de género tradicional es que sitúa las labores de mantenimiento de la unidad doméstica como propias o naturales a las mujeres. En la actualidad, no obstante, se puede observar una mayor participación de los varones en dichas labores, pero ello tiene sus matices.

Los niños refieren ayudar en el mantenimiento de la casa: barriendo el patio, limpiando baños, tirando la basura, trapeando pisos, lavando trastes, alimentando al perro, alzando su cuarto, haciendo los mandados. Por excepción algunos cuidan de sus abuelitos, hermanos (as) o familiares. Lo anterior apunta a una mayor participación del niño en el cuidado y mantenimiento de la unidad doméstica, aunque existen tareas domésticas y espacios en la casa que se consideran como no apropiados para ellos y las resistencias a realizarlas son más frecuentes, como es el lavar trastes o lavar la ropa.

Se puede afirmar, entonces, que la línea imaginaria masculinidad – femineidad, activo – pasivo, duro – suave, se traspola, traslapa, a las actividades en la unidad doméstica y a los espacios de la misma promoviendo resistencias a ciertas actividades y favoreciendo otras.

Por su parte, las niñas, en su gran mayoría, tienen una participación mayor y menor resistencia a la realización de las tareas y, principalmente, en aquellas consideradas apropiadas a su edad y género. Con lo que podemos deducir que, no obstante la mayor participación de los niños en ciertas actividades, se sigue afirmando el rol tradicional de las mujeres como responsables del mantenimiento de la unidad doméstica. La participación de los varones se sigue

conceptualizando como “ayuda” y no como obligación.

Además de los quehaceres en los cuales participan en la unidad doméstica, el alumnado dispone de un número considerable de horas frente al televisor. Después de la escuela refieren comer y disponerse a ver sus programas predilectos, de entretenimiento,<sup>109</sup> principalmente en la televisión. Los programas que consumen son variados y, por supuesto, en lógicas de sesgo genérico.

La mayoría de las niñas consumen telenovelas. Programas que se basan en la recreación de los estereotipos tradicionales de género y del imaginario moral sexual. “Las dos caras de Ana”, “Amor Mío”, “Rebelde”, “Código Postal”, “Muévete”, “La Parodia” “La Fea más Bella”, “Duelo de Pasiones”, “Mundo de Pasiones”. Los niños, por su parte, no consumen telenovelas aunque excepcionalmente (uno lo admite) quizás lo admitan bajo el temor a ser etiquetado como homosexual o “maricón”, término acuñado para homologarlos con las primeras.

Consumen, asimismo, programas que promueven la ilusión del éxito, express y masivo: “La Academia”, “Bailando por la boda de mis sueños”. Programas que promueven el albur, la misoginia, la doble moral sexual como son “XH Derbez” y “La Familia Peluche”. Programas que reflejan una cultura de clase social como “El chavo del ocho”. Programas que reflejan valores de la cultura norteamericana como son “Los Simpson”, “Dany Fanton”, “Las Chicas Superpoderosas”, “Los Padrinos Mágicos” “Bob Esponja” y “Chicos del Barrio” están dentro de sus preferencias.

Los niños, por su parte, recrean los valores culturales de la clase media norteamericana con caricaturas extranjeras tales como “Vaca y Pollito” “Los Chicos del Barrio”, “Bob Esponja”, “Los Padrinos Mágicos”, “Malcolm”.

La mayoría de los niños consume programas de deportes, especialmente de fútbol, los cuales reflejan los aspectos relacionados a la recreación de los

---

<sup>109</sup> La connotación de “entretenimiento” tiene el efecto de disminución de las defensas críticas para la permisibilidad de la difusión de los programas televisivos en la unidad doméstica y respecto de lo que se observa. Por ello, se convierte en medio eficaz para la difusión de las agendas particulares.

símbolos asociados a la masculinidad y a la clase social a la que se pertenece. El fútbol, cabe agregar, es una práctica social generalizada en la comunidad en la que habitan los niños.

La tecnología disponible, como es el uso de la Internet y si se tiene acceso a ella, se utiliza en la recreación de la violencia. Los accesos a la red son en su mayoría sitios que ofrecen juegos de los denominados “video-juegos”. El aparato para video juegos más popular entre los niños es el Nintendo y los que se juegan están en la lógica de las habilidades y destrezas atléticas, como los deportes y los juegos bélicos.

### **A manera de conclusiones:**

En el escenario educativo, son las niñas y niños de sexto grado que, por su grado de asimilación a la cultura dominante y a la escuela formal, materializan con más transparencia los saberes legitimados que corresponden a los mandatos de género en ese espacio – tiempo - territorio compartido acorde a su edad y su bagaje cultural.

Dentro de su bagaje cultural, el alumnado trae consigo experiencias vividas en la comunidad de pertenencia y la unidad doméstica, como son la exposición sistemática a la información sexual proveniente de revistas, videos y comentarios entre pares, que promueven la sensibilidad hacia los temas de la sexualidad. Misma que, como quedó asentado con anterioridad, se apuntala en una moral sexual, culpígena y objetivizadora.

A partir de dichas experiencias el alumnado ha incorporado saberes y representaciones que le dan sentido y significado a lo que debe ser un hombre o una mujer, ser una niña o ser un niño. Así, en el contexto de la unidad doméstica, la figura paternal es asociada por los niños a la irresponsabilidad financiera, al ocio en la casa, al alcoholismo, al adulterio, a la discrecionalidad por parte del padre en el mantenimiento de la casa y en las labores domésticas. La imagen de responsabilidad del padre se concreta a ser el proveedor económico.

Por lo contrario, la imagen de responsabilidad financiera y de cuidados de la madre en la unidad doméstica es con mucho un dato que resalta en la

percepción de los niños. No obstante, contraria es la percepción que le describe fuera de su rol “materno” y que, de manera negativa, se le asocia a la imagen estereotipada y mediática de la prostituta.

Las niñas, por su parte, asocian en primera instancia la imagen del varón – padre al alcoholismo y a la violencia ejercida sobre la familia. Reconocen a las mujeres – madres – amas de casa como responsables de la unidad doméstica aunque las sitúan como autoritarias en dicha posición.

Tanto niños como niñas han sido violentados física o psicológicamente al interior de la unidad doméstica, fuera de ella e incluso en la escuela. La violencia ha sido parte de su desarrollo de vida.

Al interior de la unidad doméstica el alumnado participa de diversas maneras en el mantenimiento de la casa y predominan las responsabilidades de las niñas en el cuidado de esta. Los niños tienen una participación más limitada y en aquellas áreas donde no se identifiquen plenamente como responsabilidad de las mujeres.

Los modelos de violencia, de estructuración de relaciones autoritarias, de las creencias y comportamientos asociados a los hombres y las mujeres, son reforzados de manera cotidiana con el consumo frecuente de programas televisivos y videojuegos que realiza el alumnado al interior de la unidad doméstica.

Por otra parte, las percepciones que tienen unos (as) de otros (as) en el espacio escolar varían de singular manera y tienen una etiqueta que les define en el entramado institucional según el referente en cuestión. Dos dimensiones, según se trate del rol asignado de estudiante o a supuestas características individuales, son utilizadas por el alumnado para su distinción.

Así, frente a los deberes escolares las categorías de “inteligente” vs. “burro” les definen y denotan la apropiación o no de los conocimientos validados por el sistema educativo.

Con relación a las características personales, operan las definiciones que se sustentan en los comportamientos “apropiados” para las niñas y los niños,

siguiendo los lineamientos de la moral sexual, de la conducta “decente”. El mote de “fresa” es un término que así lo señala. Por lo contrario, las etiquetas de “jotos”, “maricones”, “gays” “mamarrachos”, “dejadas” “chismosas” etc., son utilizados con fines de minusvalorización personal y control de la conducta “indecente”, particularmente el comportamiento sexualizado.

El comportamiento “bule”, es decir bravucón, es una práctica recurrente y extendida en los niños, particularmente de los últimos grados escolares. Simulacros de enfrentamientos, posturas corporales valentonas, agresiones verbales, medición de fuerzas, denostación del otro, abusos corporales, apropiación de objetos e intromisiones, son algunos de los comportamientos observados y modelados en el patio del recreo.

### **3) Currículo oculto de género en los libros de texto.**

Los libros de texto son elementos importantes en la legitimación de la praxis docente al interior del aula y un vehículo eficaz para distribuir el conocimiento legítimo. El arbitrario cultural, a que refiere Pierre Bourdieu, es puesto en circulación a través de ellos y es el telos de la educación primaria.

Considerados como más valiosos puesto que, como refiere Apfle (1979), son una opción de un universo más amplio de conocimiento social posible <sup>110</sup> y responden, además, a ciertas necesidades de educación en diversas disciplinas, los conocimientos distribuidos y considerados como fundamentales los encontramos en los libros de texto gratuito que distribuye la Secretaría de Educación Pública a todas las escuelas primarias del país que conforman el sistema educativo nacional.

---

<sup>110</sup> Michael Apfle analiza en este sentido el capital cultural que es distribuido a través de las escuelas públicas: "déjenme ahora señalar, de hecho reiterar, que la segunda razón que clama una neutralidad acarrea menos peso de lo que debiera. El reclamo ignora el hecho de que el conocimiento que se obtiene ahora en la escuela es una opción de un universo más amplio de conocimiento social posible y sus principios. Es una forma de capital cultural que viene de alguna parte, que refleja frecuentemente las perspectivas y creencias de segmentos poderosos de nuestra colectividad. En su producción y diseminación como instrumento público y económico - como libros, filmes, materiales y demás - es rápidamente filtrado a través de compromisos ideológicos y económicos. Valores sociales y económicos, así, son incorporados en el diseño de las instituciones en las que trabajamos, en el "cuerpo formal del conocimiento escolar" que preservamos en nuestra currícula, en nuestras formas de enseñar, en nuestros principios y formas de evaluar. Desde que estos valores trabajan de manera inconsciente las más de las veces, el asunto no es como posicionarse por encima de la elección sino que valores debería, en última instancia, escoger" (pp. 8-9). Traducción mía.

La escuela pública responde, pues, a tales necesidades educativas a través de programas y libros de texto que contienen lo que se considera básico, necesario, científico, que los educandos deben conocer en aras de su formación académica. Dentro de ellos se priorizan los de matemáticas, español y ciencias naturales. Se puede decir que esta priorización corre de manera paralela a la visión de la ciencia positiva y de las ciencias consideradas "duras", pues son valoradas como más necesarias y científicas. Responden, además, a las necesidades del aprendizaje básico para el desempeño en la industria local, parte importante en el sector maquilador y de la economía en general.

La propuesta educativa que contienen los libros de texto, además, es diseñada y conformada fuera de los contextos específicos de cada región. En ese sentido, es una propuesta que responde más a la reproducción ideológica, económica y cultural de la sociedad en su conjunto, de concepciones hegemónicas sobre la ciencia y la cultura,<sup>111</sup> que al reconocimiento de las especificidades y saberes regionales.

La propuesta educativa, por supuesto, no contiene una perspectiva de género en su diseño curricular y asume al sujeto abstracto en los análisis correspondientes que, como se asentó con anterioridad, tiene el efecto de ver a la persona humana como un organismo situado fuera de su contexto. Obnubilando el hecho de que la persona humana nace y se desenvuelve en un contexto sociocultural específico que le precede: la experiencia dóxica a que refiere Piere Bourdieu. Ello es ilustrado y ejemplificado por Woollet y Phoenix (1993):

"Muchos textos de psicología evolutiva están redactados con el estilo de presentación "objetiva" de los conocimientos psicológicos más recientes sobre el desarrollo humano, como se aprecia en el extracto siguiente: la lectura del rico bagaje de investigaciones ... me ha llevado a elaborar la siguiente lista de las cinco características generales de las familias cuyas hijas e hijos consiguen las

---

<sup>111</sup> Asumo la concepción de cultura a que refiere Mario Margulis: "en su acepción antropológica corriente la cultura es un conjunto de respuestas colectivas a las necesidades vitales. Estas respuestas que tienen una estructuración interna son las soluciones acumuladas de un grupo humano frente a las condiciones del ambiente natural y social: El medio geográfico, el clima, la historia. Todas las sociedades desarrollan una cultura, y esta supone uno entre los diversos sistemas de respuestas posibles. La cultura implica un lenguaje, sistemas valorativos y sistemas compartidos de percepción y organización del mundo en la conciencia de los hombres (y de las mujeres), que hacen posible la comunicación. (1984; 41)



puntuaciones más elevadas de CI: 1. Proporcionan un ambiente físico interesante y complejo a la niña o niño. 2. Son emocionalmente sensibles a su hija o hijo y participan con ella o él en su actividad. 3. Hablan a su hijo e hija, utilizando un lenguaje descriptivamente rico y preciso. 4. Evitan los excesos de restricciones, castigos o control, dando pie a la niña o niño para que explore. 5. Esperan que su hija o hijo se desenvuelva bien y se desarrolle con rapidez. Destacan y les motivan para el rendimiento escolar. (BEE, 1992, págs. 226-227)

Parte de la autoridad que ostentan los textos de psicología evolutiva radica en la diferencia que se establece entre su dominio de la materia y la simple experiencia de los progenitores. Estos suelen aparecer como fuentes insuficientes y parciales de la información sobre sus hijas e hijos (aunque, por supuesto, algunos progenitores también son psicólogas y psicólogos evolutivos), prefiriéndose otras fuentes de datos más 'objetivas'. "La definición de las madres como observadoras inexpertas de sus hijas e hijos permite a los autores de los textos de psicología evolutiva dividir su actuación en dos fases: en primer lugar, describen la conducta maternal y utilizan, a continuación, sus informes descontextualizados como fundamento para describir el "ejercicio maternal" ideal. El ejemplo de la sincronía entre madre e hija o hijo, al que se alude una y otra vez como requisito previo a la adquisición de la competencia cognitiva y social de niñas y niños, demuestra cómo lo que se observa, de forma 'natural' en la interacción entre madre e hija o hijo se transforma a menudo en la conducta ideal de toda madre, sin tener en cuenta que, por regla general, las observaciones se realizan con madres blancas y de clase media, en contextos muy específicos (pp. 89-90)

En ese sentido, los libros de texto no son una empresa neutra. Acogen una visión positiva de la ciencia y la cultura y, con ello, el profesorado está inmerso en un acto político. Las acciones políticas, por lo tanto, que reproducen la ideología dominante sobre las identidades tradicionales a través de los conocimientos legítimos esparcidos (de manera explícita o implícita) se encuentran en los libros de texto que se utilizan en el salón de clase; especialmente el de Ciencias Naturales e Historia. Amén de aquellos que "complementan" la carga curricular como es, por ejemplo, el libro de "Valores" (para ser mejores).

#### **a) Libro de Ciencias Naturales**

En la presentación del libro de texto de ciencias naturales de sexto año de primaria se enfatiza el "contar con materiales actualizados periódicamente, conforme al avance de las ciencias y del conocimiento sobre los procesos de aprendizaje". Tal consideración pareciera implicar la inclusión de posturas

diferentes a la tradicional, es decir, de una visión alterna a la positiva y hegemónica de la ciencia.

La conceptualización de la ciencia que le subyace a tal pronunciamiento es la de un modelo agregado, como sumatoria de conocimientos adquiridos en el tiempo, no de alternativas epistemológicas, es decir, de análisis crítico de las formas y maneras en las que se ha contemplado la realidad. Así, por ejemplo, lo "biológico" se ve como entidad separada de lo "humano" y, en consecuencia, con existencia autónoma.

La perspectiva pre - discursiva se acoge, de esta manera, en el tratamiento del campo disciplinar de lo "biológico" y permea hacia los contenidos del libro de texto. Se fundamenta en la existencia autónoma entre el observador del mundo y lo observado. En la existencia de un mundo externo al sujeto que deviene a tener autonomía e independencia respecto de este. Por ello, dentro de esta perspectiva, la "realidad" existe independiente del sujeto que experimenta el mundo y la consecuencia es que podamos acceder a ella por medio del pensar científico.

Tal concepción es cuestionada a partir de las aportaciones disciplinares de la física cuántica, de la mecánica cuántica y de la biología, que han permitido repensar la epistemología tradicional derivada de las ciencias clásicas y reformularla en una concepción holista de la misma.

Arroyo (2002) nos ilustra al respecto:

"Entre los múltiples elementos proporcionados por el desarrollo de la investigación científica contemporánea encontramos que los descubrimientos en el campo de la cognición desarrollados por Piaget vinieron a replantear la concepción generalizada sobre la comprensión kantiana que se tenía sobre la supuesta condición innata de las categorías básicas de la capacidad reflexiva y analítica del individuo. De igual forma el desarrollo actual de la investigación en las ciencias naturales, en especial en física y biología, están replanteando las bases de certidumbre en las que se desarrolló la "ciencia clásica", desencadenando una revolución teórico-epistemológica que supera a la ruptura paradigmática provocada por Galileo en su época. La mecánica cuántica, por ejemplo, al documentar que no existe ninguna vía de acceso a la realidad que no pase por "nuestro conocimiento de la realidad", es decir al plantear que no existe una realidad independiente de nuestra "mirada", ha venido a cuestionar, a desbaratar y desmantelar las evidencias, los esquemas y los principios, aparentemente inamovibles, que siglos y siglos de consenso generalizado les había conferido una fuerza que pareciera

imposible de ser revertida. “Evidencias, esquemas y principios que han impregnado el *ethos* de la ciencia y, a partir de ella, el *ethos* de la modernidad y, por lo tanto, nuestras propias mentalidades” (Ibáñez; 2001:20).<sup>112</sup>

La caracterización de la ciencia positiva, es decir, los esquemas y principios aparentemente inamovibles y que han impregnado el *ethos* de la ciencia y de "las formas de preguntar y razonar que caracterizan al pensamiento científico,<sup>113</sup> están, pues, implícitas en el desarrollo del texto de ciencias naturales. Así, por ejemplo, la convicción de una entidad separada de lo "humano", como es lo 'biológico' y que refuerza la posición pre-discursiva en relación a dos entidades independientes entre sí: el mundo natural y el mundo de lo humano, permea sus contenidos.

A la par, la concepción inducida de un mundo externo al sujeto es reforzado por un contexto religioso que afirma la existencia de una entidad separada del ser humano (Dios). Esta forma de pensar el mundo (externo) y lo humano (interno) parece ser la base de la constitución de un pensamiento mágico que, en principio, modela las formas de entender y obrar en el mundo.

No obstante que se caracteriza como universal, el pensamiento mágico es conceptualizado como existente en la mujer y principio político que rige su cosmovisión. Así lo sostiene Lagarde (2003) "el pensamiento mágico y la

---

<sup>112</sup> Arroyo (2002) amplía su posicionamiento: “Es a partir de los retos que representa el desarrollo de la física cuántica para la filosofía que en 1958 Gotthard Günther escribió lo siguiente en su excelente artículo "Die gebrochene Realität": “La filosofía moderna, hasta ahora, no ha dado muestras de rendir cuenta exacta de las tremendas consecuencias de la situación científica actual”. (16) Así, en un contexto en el que la “ciencia clásica” es revisada y se habla del “fin de las certidumbres” y de “la nueva alianza”, las concepciones filosóficas sobre el conocimiento, en que se fincaron las concepciones realistas (positivistas y racionalistas) sobre el mundo, están siendo dejadas atrás o deconstruidas en el desarrollo de concepciones “constructivistas” o por lo que se ha llamado como “epistemología de la complejidad”. Arribando en nuestros días a la convicción, desde el punto de vista constructivista, de que la adecuación de nuestras afirmaciones sobre la realidad nunca podrá considerarse una equiparación con ésta, sino el desarrollo de estructuras, ya sea del obrar o del pensar, que en el mundo de la experiencia prestan el servicio esperado o previamente definido. Y que el mundo de la experiencia “documentada” será siempre y exclusivamente un mundo que construimos con conceptos que producimos “según el proyecto de nuestra razón”. Todas estas discusiones nos conducen a reconocer que el esquema clásico de relación OBJETO → SUJETO no es ya suficiente actualmente, por lo que requerimos de un mapa que nos permita identificar los elementos en juego, las relaciones predominantes, así como el estado actual y los retos futuros, de tal forma que podamos tener una comprensión sobre el conocimiento que sea pertinente con los tiempos contemporáneos, es decir, requerimos de una nueva comprensión epistemológica.

<sup>113</sup> El pensamiento científico derivado de las ciencias clásicas se ancla en la metodología que estriba en develar la 'realidad' a través de procesos 'objetivos', asumiendo que existe una 'verdad última'. Esta forma de pensar lo 'científico' se apunala en una metafísica de la sustancia que sostiene la existencia de la unidad - esencia (Dios) independiente del sujeto que percibe el mundo.

deducción experimental coexisten en la mentalidad femenina con el principio político que rige su apreciación racional y afectiva del mundo: se trata del principio religioso, el cual hace que las mujeres consideren la vida, su vida y todo lo que ocurre a su alrededor, causado por fuerzas omnipotentes, exteriores y las más de las veces, ajenas a ellas. El principio religioso supone también la consideración de los otros, sobre todo de quienes dependen de manera vital, como seres sobrenaturales, como deidades". (p. 300)

De ello puede inferirse que las formas de entender y experimentar el mundo son aprendidas y reforzadas en el contexto científico - escolar. Los principios de subordinación religiosa estarían, en ese sentido, en la misma lógica racional de constitución del pensamiento científico positivista.

La correlación entre las formas de comprensión, aprehensión del mundo y la opresión de las mujeres están, por lo tanto, en función del principio de subordinación religiosa: "el origen de esta forma de aprehender el mundo se encuentra en la objetiva opresión de las mujeres, en particular en la dependencia vital para desenvolverse, en las relaciones jerárquicas de subordinación y sometimiento en que se encuentran las mujeres, en su encarnación social y representación simbólica de lo inferior y de la maldad; en las ideologías que oscurecen la comprensión analítica de la opresión y, finalmente, en la prohibición genérica de asumir poderes protagónicos. El principio de subordinación religiosa de las mujeres que les impide decidir sobre sus vidas y sobre el curso de la sociedad y de la cultura" (Lagarde; 2003: 300)

No es desacertado pensar que esta forma de aprehensión del mundo, que se objetiva a partir de la opresión genérica, es apuntalada a la par desde una concepción de la ciencia como búsqueda de "verdades últimas", que ya se encuentra en "las formas de preguntar y razonar que caracterizan al pensamiento científico". Lo que lleva a pensar que la objetividad de la ciencia no es tal cuando le subyace un principio religioso y un sesgo genérico en su constitución. La ciencia, vista así, estaría reforzando la visión androcéntrica del mundo y el principio político de subordinación que rige la cosmovisión de las mujeres.

### **i) Ciencias Naturales y Sexualidad**

La perspectiva naturalista, biologicista, de la sexualidad humana la encontramos de manera transversal en el libro de ciencias naturales, particularmente en lo referente a la inclusión del estudio "inicial de la sexualidad y la reproducción humanas, de la equidad entre hombres y mujeres".

Dicha asociación explícita, entre sexualidad – reproducción humana, afirma la idea de que la sexualidad humana pertenece y se dirige de manera principal al orden de lo biológico: la reproducción humana. En segundo orden, asentado en lo anterior, a la equidad entre los sexos. Con ello, tales perspectivas se posicionan en la introducción del libro de texto y constituyen la premisa a partir de la cual se desarrollan los contenidos del mismo.

No obstante el esfuerzo por unir campos de conocimiento "separados", se postula como objetivo: "En este nuevo libro, denominado *Ciencias naturales y desarrollo humano*, se completa una visión general del mundo de la naturaleza, pero además se amplían el conocimiento y la reflexión sobre los aspectos más importantes de la maduración humana. En sexto grado, una parte del alumnado ha empezado ya el tránsito hacia la adolescencia y el resto lo hará muy pronto. Para informar y orientar a los alumnos se ha profundizado en los temas relacionados con el desenvolvimiento de la sexualidad en las niñas y los niños, con el conocimiento de la reproducción humana y con los grandes cambios emocionales y sociales que también ocurren en la adolescencia". (Introducción al libro de ciencias Naturales)

Con tal propósito, se reconoce una necesidad de informar al estudiantado de los procesos de maduración humana relacionados a la sexualidad pero es confundida con la maduración biológica, con el aspecto de los cambios sexuales del niño o niña y su finalidad implícita: la reproducción humana. Objetivos que confirman la creencia de una separación de procesos: los de la sexualidad y los de la naturaleza. Esta perspectiva esencialista, de entidades independientes entre sí, refuerza la creencia de una identidad genérica basada fundamentalmente en lo biológico y de manera accesoria en la cultura.<sup>114</sup>

---

<sup>114</sup> El debate entre cultura y biología es un debate que tiene como premisa la existencia autónoma, *per se*, del mundo observado y, en tal sentido, me remito a lo planteado con anterioridad respecto de la perspectiva esencialista y pre-discursiva de la realidad social.

A pesar de que se insiste en que el "desenvolvimiento de la sexualidad en las niñas y los niños" será entendida a partir de los "cambios emocionales y sociales que también ocurren en la adolescencia", de hecho, se implica en el texto los cambios biológicos - hormonales que ocurren en dicha etapa, que refieren al sexo y no a la sexualidad humana.

Los cambios emocionales y sociales serán, en esta lógica de pensamiento, consecuencia de los cambios biológicos. Se da, con ello, un vuelco a la biología para explicar la policausalidad cultural del desarrollo de la sexualidad. Cabe agregar que, con el manejo indistinto entre sexo y sexualidad, se desliza de manera eficaz la visión biologicista de la identidad genérica.

## **ii) El tabú de la sexualidad**

El tratamiento de la sexualidad, entendida como sexo y como tabú, puede deducirse de la interpretación subyacente a lo afirmado de manera explícita en el texto del libro Ciencias Naturales de sexto año: "Al mismo tiempo que se exponen los aspectos biológicos de los cambios de la adolescencia, se insiste en que se trata de procesos que afectan a las personas en todos los aspectos de su vida y, por lo tanto, se destacan los componentes emocionales y afectivos, éticos y de relación familiar y social que son parte esencial del desarrollo humano. Estos temas están relacionados con la asignatura Formación Cívica y Ética, que forma parte de la educación secundaria". Veamos:

Primero, al enfatizar que "los cambios de la adolescencia (biológicos) afectan a las personas en todos los aspectos de su vida y por lo tanto se destacan los componentes...éticos y de relación familiar y social", lo primero que se puede cuestionar es el énfasis del "cambio" como suceso precedido por lo biológico. Si los cambios biológicos suceden de manera cotidiana es dable preguntarse: ¿Cuáles cambios revisten la importancia asignada? Evidentemente tales cambios, que implican afectaciones importantes, suceden a nivel de la capacidad de la reproducción humana. Por lo tanto, con el énfasis dado en los aspectos éticos y de relación familiar se deslizan las expectativas, que son del

orden cultural, que definen las relaciones sociales del ser humano en el tránsito de la niñez a la adolescencia.<sup>115</sup>

En este tenor de ideas, la construcción de la adolescencia, como periodo "difícil", es conceptualizada y enfatizada por los cambios a nivel biológico y no de las expectativas culturales que le circundan al individuo. Sabemos que, efectivamente, el tránsito biológico de la niñez a la adolescencia sucede con la aparición de las características sexuales secundarias, pero esta fase se acompaña de un conjunto de expectativas de orden cultural que responden a la ideologización de la sexualidad como procreación en el caso de la niña-adolescente y de la virilidad en el caso del niño - hombre. Así, la capacidad reproductiva traza el límite entre la niñez y la adolescencia y las expectativas sociales y culturales operan de diferente manera para las mujeres y para los hombres.<sup>116</sup>

Segundo, uno se puede preguntar: ¿cuáles serán los componentes éticos y de relación familiar y social que se articulan con dichos cambios? ¿Se exploran dichos cambios desde una perspectiva histórica y cultural de la configuración de los géneros (masculino – femenino) o se asume al sujeto abstracto y, con ello, el análisis se centra como organismo biológico, ignorando el contexto donde se estructura la sexualidad? La respuesta clave está, me parece, en la perspectiva reduccionista de la sexualidad que acoge el texto y en la minorización de las categorías "niño" o "niña": "puesto que estos temas son delicados, se ha tenido el mayor cuidado en tratarlos de manera clara, respetuosa y adecuada a la edad de los alumnos" reza el texto.

La minorización de la categoría "niño" o "niña", producto de una visión jerárquica que se tiene respecto del sujeto dependiente y al convencimiento de

---

<sup>115</sup> El término adolescencia refiere a una carencia, a algo del que se adolece. En este sentido la persona es vista como carente y, desde esta perspectiva, se sitúa en una posición de "indeterminación" pues no se es un niño pero tampoco un adulto. Ello posiciona al adolescente como alguien "difícil", pues soporta una carencia. Las expectativas culturales de quienes le rodean abonan a configurar un contexto donde se despliegan dichas expectativas, con lo que se reproduce la concepción del adolescente como una persona que atraviesa un "periodo difícil" y se encuentra en un periodo de latencia. Las expectativas, así, se cumplen a manera de interdicto cultural y círculo vicioso.

<sup>116</sup> Lagarde (2003) considera que "lo primero que aprenden las niñas del ser mujer consiste en ser objeto sexual procreador. Aquello que concierne al ser objeto sexual erótico lo aprenden de manera simultánea, pero es reprimido por la cultura que no reconoce la sexualidad infantil, en particular la de las niñas. (p. 400)

que el adulto tiene un "conocimiento" más apropiado que el niño o la niña<sup>117</sup>, contribuye al ocultamiento de la temática. Por ello el adulto "tiene que ser respetuoso y debe adecuarse a la edad del menor". En este sentido cabría preguntar: ¿Cómo se es respetuoso al hablar de sexualidad? ¿Cómo se adecua uno a la edad del menor?

Uno puede ver que, de manera implícita, se desliza la moral sexual en la medida en que el sentido del respeto y la adecuación tienen que ver con la omisión de los componentes eróticos en las relaciones sociales. El evitar los temas que están relacionados con la diversidad sexual, del deseo erótico,<sup>118</sup> y dejar intacta la imagen de un sujeto sexuado con fines reproductivos es la consecuencia de dicha omisión. Lo "biológico", lo "natural", lo "anatómico", sirven de coartada para evitar los dilemas de carácter moral y político que acompañan a todo acto educativo que envuelve la sexualidad. De la sexualidad como efecto de poder y saber, es decir, configurada en un proceso histórico y cultural determinado.

Se puede argumentar que eso (la sexualidad como efecto de poder y saber) es "cosa para adultos". De cualquier manera, considero que lo no dicho constituye un acto educativo. La sexualidad, entendida así, pasa a ocupar un lugar de clandestinidad y refuerzan las concepciones dominantes sobre la sexualidad: como anatomía, clandestina y culpígena.

La confusión, pues, entre sexo y sexualidad conlleva a pensar que la sexualidad puede ser tratada de manera adecuada mediante la exposición – reconocimiento anatómico del cuerpo y sus funciones (principalmente de los órganos sexuales) de manera más objetiva<sup>119</sup> y aséptica posible. Obviando, por

---

<sup>117</sup> Esto no necesariamente es así, desde una perspectiva en la cual el proceso de aculturación responde a una visión sesgada de la ciencia y al sentido común, podemos deducir que una persona tendrá la convicción que le da el momento histórico que vive pero que no es la verdad última, por lo que y finalmente será una relación de poder la que resuelva el conocimiento legítimo.

<sup>118</sup> El deseo erótico es configurado de manera poli causal. No existe univocidad del deseo erótico derivado de lo estrictamente anatómico. Por ello el objeto sexual es diverso y variadas las manifestaciones del mismo.

<sup>119</sup> La objetividad como tal no existe. Siempre se está en una posición de poder, de manera consciente o inconsciente, de tal manera que si se obvia la exploración de diversas concepciones sobre un tema se reproduce de manera implícita la concepción hegemónica y positiva sobre el tema.



supuesto, explicaciones del carácter diverso de la sexualidad y respetando la "moral" (en ocasiones para evitar (se) problemas laborales dentro o fuera de la escuela). El tabú de la sexualidad se instala como consecuencia del ocultamiento del cuerpo como vivencia y diversidad y reducida a lo anatómico -orgánico.

La mora sexual se hace presente y expresa, en este tenor de ideas, como "decencia" y como "respeto", zanjando el dilema que el profesorado tiene al tratar el tema de la sexualidad. En el tratamiento de la "sexualidad", pues, se enfatiza lo orgánico - reproductivo como impulsor y determinante del comportamiento humano y se obnubila el hecho de que la sexualidad humana responde a una configuración histórica y cultural que se ha hecho de ciertas dimensiones corporales como, por ejemplo, la capacidad reproductiva que es eje de la condición genérica de las mujeres.

Debe señalarse que la capacidad reproductiva es destacada y enfatizada como condición en la constitución de la subjetividad de las mujeres y concebida como destino desde la temprana infancia, aún antes de tener dicha capacidad. En este sentido se pronuncia Lagarde (2003) cuando considera que:

"Desde el nacimiento, y antes incluso, los seres humanos de sexo femenino son esperados y son recibidos, históricamente, con un destino. Las niñas nacen madres y lo serán hasta la muerte, de manera independiente de la realización material, de la progenitura. Durante la infancia y en ocasiones más tarde aún, las mujeres son preparadas social y culturalmente para la maternidad como eje de su condición genérica, a través de su identificación con la madre, a partir de sus propias carencias. Por eso en el discurso amoroso materno es común que las niñas sean nombradas familiarmente, sobre todo por sus madres y abuelas: 'mamita', 'madrecita', con la misma voz que son designadas ellas. El nombre es en este caso un espejo: la niña debe verse en esta anticipación temporal y entenderla como anunciación de un destino irrenunciable: por paradójico que parezca, el destino es lo único a lo que la mujer no puede renunciar; en cuanto lo asume inicia una vida de permanente renuncia. El nombre es una fórmula mágica que por contagio transmitirá a la niña las cualidades del ser madre". (pp. 398-399)

En esta tesitura, al incluirse en el libro de ciencias naturales "los componentes éticos y de relación familiar y social" se privilegia, por asociación, la perspectiva naturalista de las relaciones sociales. El análisis de la

configuración del imaginario moral sexual que posiciona de manera asimétrica a hombres y mujeres en las relaciones sociales en su conjunto es obviado en aras de ser "respetuoso", "claro" y "adecuado".

Omitido, además, a quienes no pueden participar del conocimiento vedado, clandestino. Con tal omisión se ejerce un acto de violencia a las mujeres por cuanto es la moral sexual judeocristiana la que contribuye a posicionar, de manera muy importante, en relaciones de supra a subordinación a los hombres sobre las mujeres. Lagarde (2003) realiza tal reconocimiento cuando afirma que "la violencia a las mujeres implica un problema moral extremo, en el entendido de que la moral es un conjunto contradictorio y desigual de valores y de reglas de acción, implícito en la concepción del mundo, custodiado por aparatos de disciplina y coerción" (p. 286) Tal aseveración no es menos cierta en el contexto de la escuela.

### **iii) ¿Cómo somos?**

En el bloque número tres del libro de ciencias naturales se realiza una pregunta global: ¿Cómo somos? y dos de sus temas específicos son: ¿cómo crecemos y nos desarrollamos? y "los cambios del cuerpo en la adolescencia".

Al preguntar (se) ¿cómo somos?, el esfuerzo por dar respuesta a esta pregunta se apuntala en una descripción del desarrollo físico a través de los años. Loable es la posibilidad de tener acceso a una información que permite reconocer el cuerpo y las fases del desarrollo físico. Más adelante se afirma que "crecer es algo más que hacernos grandes". La afirmación realizada (p.106) trae consigo la idea de situar al sujeto en un entramado cultural que le define, le confronta y lo modela. De otra manera no se explica la metáfora implícita en la afirmación que pone de relieve que el crecimiento es algo más que el crecimiento físico. Se sobreentiende que el "crecimiento" conlleva el desarrollo de la conciencia, de la incorporación de la moral sexual y por lo tanto de la identidad genérica.

Por otra parte, al pie de la página y de forma sucesiva, en una barra de fotografías intitulada "historia de una vida", se muestran diversos componentes del orden biológico tales como el óvulo, el espermatozoide, el útero, en diversos estadios o fases. La primera de las imágenes es la de una pareja compuesta de un hombre y una mujer que se encuentran abrazados (él cruza su brazo derecho

por encima de los hombros de ella, a su vez ella cruza su brazo izquierdo por la cintura de él), vestidos con ropa tradicional, conservadora, y en actitud de ser una pareja monógama - matrimonial. Él se muestra de mayor estatura y de mayor densidad corporal que ella. Con dicha asociación en serie, desde la evolución física y la culminación en pareja, el mensaje se ancla en una "evolución natural" donde lo biológico, la reproducción humana, se impone de manera culminante a los seres humanos y su fin es la convivencia entre hombre y mujer. Se excluyen las demás formas de convivencia afectiva – erótica afirmando, por lo tanto, la monogamia como forma de relación social legítima.

Esta asociación de imágenes e ideas sugiere, pues, que la idea del “crecimiento personal” tiene como evolución y finalidad el matrimonio y la procreación. Con ello, la perspectiva naturalista, moralista, de las relaciones sociales se define y se objetiva con un propósito, a decir, la procreación en pareja heterosexual y monogámica.

#### **b) Libro de Historia.**

Leer el libro de historia<sup>120</sup> es como leer una historieta de aventuras... androcéntricas. El lenguaje y las formas de narración persuasivas hacia la exaltación de sentimientos bélico - patrióticos recorren cada una de sus páginas.

El discurso del guerrero, término empleado por Ellen Jordan, se esparce en las temáticas abordadas en el libro de historia de sexto grado de primaria. La exaltación de lo bélico y del honor, su asociación a los varones, quedan plasmados en múltiples relatos y pasajes de la historia oficial relatada en ellos. De la lectura del texto, del recorrer sus “lecciones”, no cabe duda que el honor, la violencia física y la masculinidad quedan indisolublemente asociadas. (Quizás sea esta representación - asociación - tríada la que mejor acuña la imagen del macho mexicano).

---

<sup>120</sup>La clase de historia es llevada a cabo, principalmente, de forma memorística. En base a preguntas y respuestas se objetiva el propósito de la materia, es decir, conocer la historia de nuestro país. Sin reflexiones - vinculaciones hacia los acontecimientos actuales y las instituciones vigentes, se pretende que el alumnado se forme una imagen del pasado que le estimule el patriotismo y el sentido de pertenencia - identidad nacional. El presente no se vincula como espacio de reflexión vinculado al pasado. El énfasis es la memorización de fechas, datos y personajes de la historia oficial. La descontextualización en el presente es la norma. De ahí, que la percepción generalizada entre el alumnado sobre la materia es de inutilidad: “Que fea historia, nos aburrirnos

La mejor caracterización de los ejes sobre los cuales gira la representación de la virilidad tradicional se encuentra en la historia oficial. El honor, la violencia física, la valentía a ultranza, son los significados a partir de los cuales se destaca la participación de los varones como protagonistas de la historia digna de contarse. La historiografía machista se transmite por medio de lecturas en las cuales se asume que los varones son quienes tienen la posibilidad de protagonizar la historia. El androcentrismo, además, se esconde en el lenguaje utilizado de manera "neutral" cuando se utilizan términos que abarcan a mujeres y varones pero que finalmente refieren a estos últimos. "Salto semántico" lo denomina Álvaro García Meseguer a dicho efecto lingüístico. (Visto en Monserrat; 1993: 44)

Así, el lenguaje androcéntrico, lo encontramos desde la presentación del libro de historia: "destinado el texto "a las niñas y niños", la historia política del país se ubica en "los afanes y las hazañas" que le fueron dando unidad y lo hicieron soberano". Si bien tal pronunciamiento va dirigido a ambos sexos, la utilización del concepto "hazaña" tiene una connotación bélica donde la destreza y violencia física se desliza y exalta. En ese sentido, el "salto semántico", hace referencia a los varones por virtud de estar asociados dichos valores al sexo masculino.

La continuación del efecto semántico se vuelca de inmediato, de nueva cuenta, al omitirse hacer referencia a las niñas y a las mexicanas con motivo de los propósitos del libro que "son proporcionar información sobre nuestro pasado y despertar en los niños gusto por la historia y amor por la patria; crear una conciencia de identidad común entre todos los mexicanos; ofrecer un material de lectura al que podrá acudir aún fuera del tiempo directamente destinado a la asignatura, muchas veces por el gusto mismo de leer y de repasar los momentos más emocionantes y decisivos de nuestro pasado".

En este punto cabe preguntarse: ¿cuáles son los momentos "más emocionantes" y "decisivos" de nuestro pasado? ¿Son acaso los momentos bélicos de "la lucha por la independencia, la difícil etapa de consolidación del Estado mexicano, que debió superar guerras intestinas e invasiones de potencia extranjeras"? De nueva cuenta la exaltación de lo bélico se asume en el contexto y se desliza de manera subrepticia el discurso del guerrero en la narrativa.

Es menester hacer notar que, en el contenido de ilustraciones, son innumerables los personajes varones que se exhiben como protagonistas de la historia de México. La excepción es la señora Josefa Ortiz de Domínguez, cuya fotografía aparece en el apartado relativo a la conspiración de Querétaro y, en segunda instancia, en la narrativa se relaciona como esposa de Miguel Domínguez, nunca de manera independiente (p.10). Las mujeres, cuando aparecen, lo hacen en funciones de cuidado (p. 39); como trabajadoras en la fábrica textil (p. 56); en la docencia (p. 81). Ello nos lleva a concluir, en una primera instancia, que la historia tiene sello masculino.

La primacía del egocentrismo masculino es, asimismo, puesta de relieve en un recuadro intitulado "Manuela Medina, capitana de Morelos" en el cual se hace alusión a un fragmento del diario de Juan Neponucemo Rosains, secretario de Morelos. En él se narra: "Miércoles 7 de abril. Hoy no se ha hecho fuego ninguno. Llegó en este día a nuestro campo doña Manuela Medina, india natural de Taxco, mujer extraordinaria a quien la junta le dio el título de capitana porque ha hecho varios servicios a la nación, pues se ha levantado una compañía y se ha hallado en siete acciones de guerra. Hizo un viaje de más de cuatrocientos kilómetros por conocer al general Morelos. Después de haberlo visto, dijo que ya moría con ese gusto aunque la despedazase una bomba". (p. 15)

Así, las mujeres son valoradas en función de los servicios a la nación y en el contexto de la guerra. Por ello es extraordinaria. Por haber levantado una compañía de soldados y hallarse en acciones de guerra. No se habla en momento alguno de las mujeres que prestan servicios a la nación en el trabajo de reproducción social, doméstico, no remunerado.<sup>121</sup> La exaltación de la "hombría", en una mujer, se desliza de manera velada al fragmento.

---

<sup>121</sup> El trabajo de reproducción social que realizan las mujeres, al interior de la unidad doméstica, no ha sido reconocido como tal. Se ha visto siempre como un "no trabajo" y por lo tanto nunca ha sido remunerado por el Estado. La cantidad de horas requeridas para la manutención de la unidad doméstica y la crianza de los hijos es, por mucho, mayor a la requerida por los varones en el trabajo realizado fuera de casa. Es un trabajo que no tiene prestaciones laborales, ni horarios definidos. La carga laboral de las mujeres que se dedican al "hogar" es vista como obligatoria y como resultado de la ideología de la maternidad. Las mujeres que además trabajan fuera de la unidad doméstica tienen una doble jornada laboral, aunque es vista en ocasiones como una "oportunidad de realización" o como una "ayuda". La explotación del trabajo de las mujeres, con motivo de la ideología de la maternidad, ha servido para construir sobre sus cimientos una "economía subterránea" que no es vista como tal y por lo tanto negada como generadora de riqueza nacional.

El egocentrismo, androcentrismo, se constata de manera fehaciente en la admiración de la capitana a Morelos a quien reconoce como su superior y por ello recorre cientos de kilómetros para conocerlo y así morir con gusto. De tal narrativa se desprende, además, el montaje de los valores androcéntricos de valentía a ultranza y del honor - bélico a los comportamientos de las mujeres.

Por otra parte, paradójica es la pintura alegórica de Petronilo Monroy, que aparece en la página cuarenta y cinco, relativa a una mujer que porta la Constitución de 1857. Su indumentaria es alusiva a los colores de la bandera mexicana. Blanco es su vestido largo. Se encuentra flotando en el aire. Su piel es blanca. En contraste con la inmensa mayoría de las mexicanas y de los mexicanos, cuyo color de piel es moreno, se postula una imagen que no los representa. Además, se simboliza la pureza del cuerpo con el color blanco y se naturaliza a la mujer con el símbolo de la paz, al sostener un ramo de olivo en su mano. De esta manera, el nacimiento de la Constitución Política de la Nación, se asocia de manera simbólica a la capacidad reproductiva de la mujer y se afirma la identificación con la naturaleza y con el símbolo religioso de la virginidad.

Las narrativas de la historiografía oficial, pues, parecen incluir a las mujeres en su lenguaje "neutro". Así, en distintos pasajes se da la impresión de la participación de las mujeres: "La vida era en principio tranquila. Sin embargo, los levantamientos contra los distintos gobiernos ('la bola', los llamaba la gente), las guerras, los bandoleros y las epidemias alteraban la paz." De la lectura se infiere claramente que el escenario era dominado por los varones (la bola y los bandoleros).

El derecho a la violencia legítima, a la participación en los levantamientos armados o de cualquier otra índole, se asume a partir de dos condiciones: los que prefieren la paz o los que son conflictivos (generalmente varones). Elementos de clase social y de género se deslizan en el párrafo. Se da por sentado la exclusión de las mujeres al ámbito de la paz, de lo privado, de lo doméstico. Se perciben elementos de clase social como son "la bola" y "el gobierno". Antagonismos de clase que permean aún el imaginario social de nuestro país y de nuestro tiempo.

En otro pasaje se lee "No hubo victorias para los mexicanos en esta guerra, pero sí heroísmo y sacrificio" (p. 36). La mención en plural parece incluir

a las mexicanas pero de inmediato se cae en cuenta que no es así. El heroísmo - protagonismo está vedado para las mujeres en el México revolucionario, no así el sacrificio.

Las omisiones, por otra parte, son recurrentes con finalidades diversas. Una de ellas es la confrontación ideológica que definiera una posición más clara. Así, en el párrafo correspondiente a "El siglo de las Luces" se lee: "En el siglo XVIII, para estudiar, trabajar y organizarse, muchos hombres y mujeres empezaron a confiar más en la razón que en la autoridad. Se atrevieron a revisar y a rectificar lo que habían dicho los sabios del pasado. Sintieron que la razón era una luz poderosa que acababa con las tinieblas de la ignorancia, el atraso y la pobreza. Por eso llamamos a ese tiempo el Siglo de las Luces o de la Ilustración". (p. 7) Tal planteamiento esconde el hecho de que la "autoridad" referida era sustentada y ostentada por el dogma de la Fe y de la religión, aunque especifique de manera "neutra" respecto de "lo que habían dicho los sabios del pasado". Más importante aún, es el hecho de que se omite señalar que fueron los varones los que ostentaron ambos dominios: los de la ciencia y los de la Fe religiosa.

El lenguaje utilizado a través del texto es en masculino y con raras excepciones se hace referencia a ambos sexos. La enseñoranza del lenguaje masculino está por todas partes: "Vitorea a los héroes", "El padre de la Patria", "En el momento culminante, en cada ciudad, el presidente municipal, o el gobernador, o alguna autoridad, aparece ante la multitud en un balcón, una ventana o un kiosco. Recuerda a los héroes que hicieron de México una nación independiente y soberana". La inequitativa referencia a ambos géneros, en la construcción de la historia del país, favorece y es apropiada por los varones mediante un sesgo lingüístico.

Las características de personalidad de los varones que los define como impulsivos y justicieros, asociadas al desarrollo histórico del país se exalta en el siguiente párrafo: "Indignado, Morelos ordenó a Nicolás Bravo que fusilara a trescientos prisioneros que estaban bajo su custodia". (p. 19) Características que recrean y legitiman la imagen del varón con desapego a las leyes y procedimientos para hacer justicia. Imagen que en nada ayuda a la construcción de ciudadanía democrática y a la cultura de la legalidad.

La representación de los personajes que figuran en la historia oficial, además, acogen una visión del varón como "aventurero" e "indomable" (Fray Servando el indomable). En otras ocasiones se enfatizan características "deleznables" pero se justifican por sus logros y su hombría; "Santa Anna era vanidoso, juerguista, inconstante; pero al mismo tiempo era astuto, capaz de organizar ejércitos con poco dinero y valiente en el combate". (p. 44)

La hombría a ultranza y la aventura se presentan como consustanciales a lo heroico y, por lo tanto, dignos de tomarse en cuenta, incluso a costa de la propia vida: La entrada del Ejército Trigarante: "¡Día de nuestro triunfo! Si es posible ver desde el cielo lo que pasa en la tierra, sin duda esa mañana estaban ya satisfechos y tranquilos todos los mártires de la causa de 1810, todos los héroes que, sin otro elemento que su propio esfuerzo, sin más recursos que sus convicciones, y con la solas fuerzas del derecho y la justicia, derramaron su sangre generosa" (p. 24).

Lo indómito es otra característica de personalidad asociada a los varones: "pero algunos se mantenían en pie de lucha, en una tenaz resistencia de grupos pequeños e indomables". Lo indomable y la valentía a ultranza son representadas como características torales en la representación del revolucionario mexicano. Tal representación estereotipada incide en la actualidad en el comportamiento que define al "hombre verdadero".

Cuando se busca acentuar algo, se recurre a la "seriedad" con la que se revisten ciertos eventos para denotar la hombría y la ausencia de sentimientos "débiles" como el miedo. Así, en un fragmento de la lectura "Prisión y muerte de Mina" se lee lo siguiente: "El 11 de noviembre, día de San Martín, una escolta condujo a Mina desde el cuartel general del ejército hasta el crestón del cerro Bellaco. Eran las cuatro de la tarde. Los dos campos enemigos, suspendidas como de común acuerdo las hostilidades, guardaban **silencio profundo....**" (p. 27) El respeto se asocia, a vez, a "una gran tranquilidad y compostura" que mostró Mina al aparecer para su fusilamiento y la inexpressión de sentimientos "débiles" como el miedo. Corolario de la narrativa.

También hay pasajes, realmente aterradores, en los cuales se mueven sentimientos contradictorios de rechazo y de admiración; que se resuelven, en última instancia, en favor del honor bélico admirado: "Iturbide, aunque



sanguinario, inspiraba confianza por el honor mismo que él ponía en todas sus cosas". "El abrazo de Acatempan" (p. 28)

En la lectura se resalta la conducta sanguinaria (¿psicópata?) pero se justifica al tenor del "honor mismo que él que ponía en todas sus cosas". Cabe preguntarse: ¿Cómo es el honor mismo? ¿Cuáles cosas? Del sentido del párrafo se puede inferir que el honor estriba en el acto mismo de no ceder, de tomarse las "cosas" hasta el extremo de matar de manera sistemática. Con ello, el comportamiento agresivo, incluso sanguinario, se justifica en el marco del honor viril. Agresividad, honor y masculinidad quedan, así, asociados en extremo y en aras dar la impresión de congruencia personal, glorificada.

Otra característica de personalidad asociada al "varón de verdad" es la dureza de carácter, llegando incluso al odio y a la imposición, como medio para denostar la hombría: "Obregón es bastante joven; aún no cumple cuarenta años. Tiene una constitución fuerte, con su cuello corto y grueso, anchos hombros y pequeños y escrutadores ojos, que en ocasiones emiten fieras miradas. Se ve que está repleto de vitalidad. Vive la vida de un soldado, ayudado por un asistente que en otro tiempo fue ranchero y que es aún más rudo que él. Le gusta la música mexicana. Y mientras la orquesta tocaba *El Jarabe, el cielito lindo y las mañanitas*, Obregón hablaba y hablaba, mientras comía los bocados que le cortaba la persona que le atendía, porque no podía emplear más que una mano. Nadie puede vencer al general en la conversación. Yo hablo mucho, pero tuve que retirarme antes de poderlo vencer. Derrotado, como Pancho Villa, me dediqué a escuchar.....Es el hombre más popular y temido de México, el hombre de quien más se habla en todas partes. Algunas gentes lo quieren tanto que darían su vida por él. Otros lo odian tanto que lo matarían. Atrae a la multitud con su franqueza y alegría. Tiene, además, el prestigio de un valor que nadie pone en duda". "La semblanza de Álvaro Obregón" (p. 88-89).

Los sentimientos de miedo, odio y admiración que se recrean en la lectura delinean el atractivo, ambivalente, de las características básicas del modelo de hombre al que se debe de acceder para ser digno de tomarse en cuenta, ser popular. Siendo fundamentales el valor heroico, la confrontación, la dureza de carácter y la necesidad, como núcleo de la definición indubitable del ser "hombre de respeto".

El desconocimiento de sentimientos "débiles", como el amor fraternal, se vislumbra como característica de los protagonistas de la historia nacional: "Ambos jefes estaban como oprimidos bajo el peso de tan grande suceso (la reconciliación); ambos derramaban lágrimas que hacía brotar un sentimiento grande y desconocido". (p. 29) Al pie del fragmento se muestra la estampa de "El abrazo de Acatempan", en ella se muestra a Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide dándose un abrazo con reticencia, en la distancia, de cabeza a cabeza. Ambos con posturas "viriles" y la distancia que "debe guardarse" en la postura. Tal párrafo recrea la homofobia que conduce a tomar las distancias debidas y a ocultar los sentimientos no propios del varón guerrero.

De manera frecuente se deslizan asociaciones que definen la subjetividad del mexicano revolucionario como pendenciero y jugador: "Desde su primera campaña (Antonio López de Santa Anna) se distinguió por su valor y, al mismo tiempo, por su afición a los juegos de azar" (p. 31)

Leer de cabo a rabo, pues, la historiografía oficial contenida en el libro de texto es leer un conjunto de conspiraciones, traiciones, de arrebatos y de intereses, donde los hombres se apropian de la vida nacional. Expuesto de manera tal que dan la impresión que así se construyó el México de hoy. De ello se infiere, además, que la participación de las mujeres en la construcción del país es nula en el quehacer público. Ese es el mensaje que puede colegirse del contenido total del texto. Los protagonistas son los hombres, mediados por la clase social, las jerarquías militares, gubernamentales y eclesiásticas.

En este sentido, los antagonismos y luchas por el poder son protagonizados principalmente entre los liberales y los conservadores. Estos últimos arropados por la sombra de la religión católica y del gobierno autoritario. "Conservador y patriota" es el título que define, por ejemplo, a Lucas Alamán. Su reseña parte de inscribirlo como estudioso de la química, botánica, mineralogía, griego y otras materias. Como empresario, organizador de una compañía de minas, un banco de avío, de fábricas de hilados y tejidos e introductor de especies de cabras y carneros, de escuelas de artes y de agricultura. También del Archivo General de la nación y el Museo de Antigüedades e Historia Natural.

En un segundo párrafo se alude a los logros como Ministro de Relaciones del presidente Anastasio Bustamante entre los cuales se destacan: haber fijado los límites entre México y los Estados Unidos y que los norteamericanos

aceptaran que los esclavos fugados de su país fueran considerados libres al pisar el territorio mexicano (¿dependía del gobierno norteamericano la aplicación de las leyes mexicanas en territorio nacional?). Su mayor preocupación, reza el párrafo, lo mismo en sus diferentes cargos públicos que en sus empresas privadas, fue impulsar la recuperación económica de México. Se finaliza con el pronunciamiento de haber defendido "encendidamente las ideas conservadoras. Fue un monárquico convencido y atacó la tolerancia de cultos." (p. 38)

La representación de un hombre exitoso, con grandes logros en la vida pública y privada, es asociada en el texto a un hombre autoritario, con poca tolerancia a la diversidad de creencias pero salvado por su patriotismo. Le subyace su vocación "ardiente" por las ideas conservadoras. Estas no se explicitan al alumnado pero se infiere que son las ideas religiosas, las convicciones de una moral judeocristiana, que no admiten la diversidad.

El sentido político del texto pasa, además por la representación de una ideología de clase, la conservadora, "los de arriba". Exaltados de esta manera, la intolerancia y lo autoritario pasan a ser "virtudes" propias de un patriota, que se justifican por su "ardiente vocación religiosa". Masculinidad, intolerancia, autoritarismo, nacionalismo, clasismo y religiosidad, se funden en el párrafo para representar lo valioso de ser un patriota.

Por lo contrario, las mujeres, cuando aparecen, son definidas en un segundo plano, por su "colaboración", su "ayuda", al movimiento revolucionario, pero nunca como protagonistas. Las salvedades son representadas con las cualidades inherentes al revolucionario varón: la "soldadera".

Cabe agregar que, dentro de las escalas jerárquicas, la "soldadera" era quien se ajustaba más a las cualidades "varoniles" y participaba del protagonismo. Las demás aparecen de manera secundaria y en algunos fragmentos como objetos decorativos, sueltos en el escenario social: "el señor Santa Anna se encontraba en San Ángel en la casa del general Mora y allí acudían en tropel políticos, soldados, jefes, agiotistas, arrieros, etc., atropellados por correos que entraban a caballo hasta el patio, en que se apiñaban mujeres, ordenanzas, chimoleras y gentes de la servidumbre. Era el patio un laberinto de piernas, tablas, canastos y estorbos de esos que se escapan al inventario más perspicaz." (p. 41)

Las actitudes misóginas también se recrean en el fragmento al devaluar la conducta de los varones comparándola con las de las mujeres: "a esos gritos, en la negra sombra surgían como figuras, grupos que se sospechaban. Al relampaguear se veían soldados huyendo en varias direcciones, **se oían como aullidos de mujeres**, estallaban truenos de fusil y de pistola, corrían caballos sueltos desbarrancándose en la ladera... Realmente, la derrota estaba consumada en aquel momento." (p. 41)

En otro fragmento (de la toma de Zacatecas) la minusvaloración de las mujeres se hace presente al asemejarse la situación de caos y la experiencia de miedo con la representación de la mujer: "andaban los federales que no hallaban ni que hacer buscando enaguas prestadas pa vestirse de mujer" (p. 77)

Reiteradas frases se encuentran a lo largo del libro de historia con la intención de exaltar el heroísmo y la valentía de los varones, ni una sola para las mujeres: "muchachos brillantes" (p. 60), "marcha triunfal" (p. 62), "enfrentó la situación valerosamente" (p. 70). Frases que se encuentran con la intención de exaltar el heroísmo y la valentía con que se representan a los personajes y las situaciones considerados importantes en la historia oficial.

Las omisiones dan cuenta de las mujeres que, cuando se mencionan, aparecen sin nombres. Incluso en temas como la "Nueva participación" (p. 84), en la que se alude a los cambios en el papel de las mujeres en la sociedad mexicana y como más participativas en la vida pública. No obstante referirse en el texto a la primera gobernadora, la primera diputada y la primera secretaria de Estado, se omiten sus nombres.

Podemos concluir, en consonancia con Moreno (1993), que "la Historia que nos cuentan en los libros de texto es, como hemos visto, una historia tendenciosa, cargada de ideología (machista), La finalidad a la que tiende -sin que sus autores tengan necesariamente conciencia de ello- es la de inculcar en alumnas y alumnos una determinada forma de ver el presente a través de una particular manera de interpretar el pasado, en un intento de hacerlo pervivir, de prolongar sus valores caducos, de continuar manteniendo sistemas y modelos de conducta totalmente inadecuados al momento actual....Pero la historia androcéntrica que se enseña en las aulas de primaria y secundaria, es una historia sin mujeres, es una historia exclusivamente masculina. (pp. 41-43)

### **c) Libro de Valores (para ser mejores)**

El texto de referencia es la propuesta - plataforma en la cual opera el Programa de Valores, denominado Valores (para ser mejores)<sup>122</sup>. Tiene la finalidad explícita de formar a los alumnos en valores éticos universales. Es propuesto con una metodología y materiales prediseñados, los cuales se le proporcionan al alumnado y a la planta docente. Este programa - libro es resultado de un inusitado interés en la ciudad por la educación de valores.

Es frecuente escuchar en los medios masivos de comunicación que se han “perdido los valores”, que la “desvalorización” de la sociedad es la que está produciendo los fenómenos delictivos que trastornan a la sociedad juarense y que, de esta manera, los valores y las formas democráticas son inalcanzables. Los esfuerzos, por lo tanto, en pos de tales finalidades, son encaminados a la educación de valores como un ideal mediante el cual, se presume, dichos fenómenos disminuirán y, además, se logrará el ansiado deseo de la paz social.

Se sostiene que la educación de valores es fundamental para que el individuo logre un desarrollo armónico de la personalidad y se adapte a la comunidad en la cual le tocó vivir. Los infantes, quienes pueden ser los futuros actores de una comunidad autoafirmada y democrática, son los depositarios de muchos de los esfuerzos encaminados a “revalorizar” al sujeto. En ese sentido reciben, por parte de asociaciones civiles, diferentes programas que tienen como objetivo común el “humanizar” a los niños y niñas mediante las diferentes perspectivas que cada uno de ellos acoge. Suponen un ideal a alcanzar para desarrollar armonía personal y comunidades saludables en el futuro.

Distintas asociaciones civiles se han dado a la tarea de avalar dichos programas. La que más cobertura tiene en escuelas primarias de la localidad es la Fundación del Empresariado Chihuahuense, la que a través de su “Programa en Valores”<sup>123</sup> impulsa esquemas conceptuales relacionados a prácticas sociales con fines normativos. El argumento central es la paz social.

En el año 2001 el programa con mayor difusión es VALORES (para ser mejores) que opera en la ciudad, mismo que se ha expandido a 160 escuelas: 56 preescolares, 82 primarias y 22 secundarias. Para septiembre de 2002 estará

---

<sup>122</sup> En adelante mencionado como PEV.

<sup>123</sup> En adelante el Programa en Valores se referirá como PEV.

operando en 360 escuelas y se tiene planeado tener una cobertura total de las escuelas para el año 2005. Los antecedentes de este organismo no gubernamental se remontan al año de 1995, fecha en que su fundadora Cecilia Pliego le da origen, y que en 1996 obtienen cierto apoyo por parte del Gobierno del Estado a través de la regionalización de la propuesta comisionando a maestros para su implementación.

En octubre de 1996, la Dirección de Educación y Cultura autoriza aplicar el programa en 3 escuelas (1 preescolar, 1 primaria y 1 secundaria). Para abril de 1997 se expande a 30 escuelas (10 preescolares, 15 primarias y 5 secundarias). Para 1999 la cobertura es de 100 escuelas (30 preescolares, 50 primarias y 20 secundarias). En agosto del 2000 se firma un convenio con la Secretaría de Educación y Cultura. En la actualidad (2001) se expande a 160 escuelas y grupos empresariales como el denominado Grupo Zeta y algunos que aglutinan empresas maquiladoras como Delphi, Lear, es decir, empresas significativas en la localidad por su posición económica de gran capital. La inclusión de maestros en los talleres de capacitación es significativa por cuanto la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad ha dado cabida a ciertos planteamientos propuestos por este programa.

Según lo manifestado por Juana María Rosino<sup>124</sup>, quien es la persona responsable de la coordinación del programa en Ciudad Juárez, el Programa de Reactivación Social A.C. nace a iniciativa de la comunidad como respuesta a la complejidad de los problemas sociales, económicos y urbanos que enfrenta nuestra ciudad. Sus miembros son representativos de los diferentes sectores de la comunidad: empresarial, social, religioso, etc., preocupados por el deterioro gradual que la ciudad está experimentando y unidos por el deseo y el compromiso de contribuir a revertir este proceso y hacer de Juárez el modelo de ciudad que sus habitantes desean.

Se constituye como Asociación Civil, sin fines de lucro, en diciembre de 1994, teniendo como objetivo final mejorar la calidad de vida de los juarenses en el entendido de que, para alcanzar este objetivo, no es suficiente el mejoramiento material de las condiciones de vida sino que, paralelamente, debe de haber un

---

<sup>124</sup> Entrevista realizada a Juana María Rosino el día 29 de marzo del 2001 en Ciudad Juárez, Chihuahua)

cambio de actitudes en la comunidad juarense, recuperando aquellos valores éticos, culturales y morales que durante muchos años fueron y deberán seguir siendo el sustento de la vida en sociedad.

En este punto es dable preguntarse ¿Cuáles son los valores éticos, culturales y morales que deben seguir siendo el sustento de la sociedad? ¿Tales valores trastocan el modelo hombre - proveedor, mujer - ama de casa? ¿Trastocan la ideología sexo - género hegemónica en la sociedad más amplia? Por supuesto que no y es congruente pensar que al reclamo le subyace la intención de permanencia de las condiciones estructurales e ideológicas que se ven amenazadas con las transformaciones que se están dando en la sociedad civil juarense, especialmente en las áreas de las libertades sexuales y de reconfiguración de la estructura familiar.

Aunque su actividad está enfocada prioritariamente a tres áreas: a) Desarrollo Urbano: promoviendo y participando junto con otros actores en el mejoramiento de la infraestructura de la ciudad. b) Desarrollo social: motivando la participación ciudadana en la solución de los problemas comunitarios, y c) Desarrollo individual: a través de la enseñanza y práctica de valores éticos universales. Es esta última actividad la que tiene la relevancia y pertinencia en el actual análisis puesto que es la punta de lanza para la legitimación de las otras actividades y la que opera, además, en el sector educativo.

En la justificación y necesidad del PEV, Rosino afirma que “Juárez es una ciudad de una gran complejidad: El choque entre dos culturas diferentes, mexicana y americana, el alto índice de crecimiento poblacional (4.8% anual), la crisis económica que ha hecho necesaria la participación de la mujer en el sustento familiar, entre otros, han generado serios problemas igualmente complejos de resolver tales como la violencia, delincuencia juvenil, drogadicción, embarazos de adolescentes, etc.” “Frente a esta realidad no deseable”, continúa la entrevistada, “creemos que es imperativo hacer un intento por detener, y de ser posible, revertir el proceso de deterioro social y encontramos que una manera de contribuir a esta tarea es a través de la educación de nuestros niños y jóvenes en valores éticos universales. Reforzando lo anterior, se efectuó una encuesta diagnóstica a diferentes sectores de la sociedad dando como resultado que el 85 por ciento de la población encuestada considera necesario un programa de

valores sistematizado en las escuelas que involucre a todos los sectores, en beneficio de la familia y de la comunidad en general”<sup>125</sup> .

Del discurso anterior se puede prever que la idea implícita, que le subyace al diagnóstico realizado por la entrevistada, es mantener el Status Quo y, por lo tanto, a la mujer en el ámbito doméstico. La “necesaria participación de la mujer en el sustento familiar” se afirma como una desgracia toda vez que su ámbito de acción y responsabilidad se ubica, de manera implícita, en la unidad doméstica<sup>126</sup>. Extendiéndose dicha responsabilidad hacia lo que se amalgama en su discurso, es decir, responsabilizado a las mujeres del cuidado de sus hijos (as).

De acuerdo a Rosino, el PEV es un programa que pretende, en un ambiente de libertad, formar a los educandos en valores éticos desarrollando en ellos un criterio sólido y rectitud de carácter en la toma de decisiones cotidianas”. En este otro punto es dable preguntarse ¿Se puede tener un ambiente de libertad en una institución estructurada desde los principios del orden, la disciplina y de relaciones supra subordinación fuertemente instituidas? Considero que las contradicciones se resuelven, en última instancia, en favor de dichos principios.

Rosino apunta que “el programa gira alrededor de cuatro valores centrales: Justicia, Fortaleza, Autogobierno y Prudencia. Apoyados cada uno en un principio rector: Equidad, Disciplina, Honestidad y Reflexión; de donde derivan los valores hábito. Se lleva a cabo durante el ciclo escolar, dividiéndolo en 18 quincenas, cada una de las cuales se dedica, por así decirlo, al conocimiento y la praxis de un valor. Como apoyo didáctico, tanto el maestro como el alumno cuentan con un libro y los padres de familia con un calendario de actividades, lo que permite que la práctica del valor aprendido en la escuela siga desarrollándose en el seno familiar, cerrando así de manera congruente el círculo social donde se desenvuelve el niño o el joven.” Aquí, es dable preguntarnos ¿Es posible la congruencia del comportamiento del alumnado sin

---

<sup>125</sup> Entrevista realizada a Juana María Rosino el día 29 de marzo del 2001 en Ciudad Juárez, Chihuahua)

<sup>126</sup> Desgracia, que por cierto lo es, pero por razones diferentes a los argumentados de manera implícita por la entrevistada. La doble jornada laboral (En casa y fuera de ella), la falta de guarderías, la desigualdad salarial, los precarios salarios, el pésimo transporte masivo, la inexistencia de redes de apoyo familiar o institucional, son algunas de las condiciones que vivencian de manera cotidiana la madre de familia que trabaja fuera de la unidad doméstica.



proporcionar los elementos que empoderen al mismo en su ambiente familiar? De nueva cuenta, considero, que los esfuerzos realizados por el PEV no van más allá del voluntarismo individual y dejan intactas las estructuras que constriñen los comportamientos de los individuos en el seno familiar.

Señala Rosino que “la autora del programa es Cecilia Pliego, persona de amplio currículo y trayectoria en la enseñanza de valores. Asimismo, grupos de maestros seleccionados por la sección 42 del Sindicato de Maestros, se dio a la tarea de regionalizarlo adaptándolo a nuestra propia realidad fronteriza, sin perder su universalidad. El programa constituye un esfuerzo tendiente a mejorar la escala de valores de nuestra comunidad. Los objetivos que persigue son dos: cuantitativamente, se pretende llegar a implementar el programa en todas las escuelas de la ciudad en los niveles de pre-escolar, primaria y secundaria, para el año 2005. Cualitativamente, el PEV pretende, a través de la práctica valoral, promover un cambio de actitud y conducta entre los usuarios a fin de construir una sociedad que actúe con calidad humana”. En relación a esta declaración es menester cuestionarnos ¿Qué implicaciones le subyacen a la preocupación tendiente a “regionalizarlo adaptándolo a nuestra propia realidad fronteriza, sin perder su universalidad”? Si la violencia, la delincuencia juvenil, la drogadicción y los embarazos de adolescentes son preocupaciones principales del PEV, la consecuencia de regionalizarlos y adaptarlos a nuestra realidad fronteriza está en la tesitura de una visión de nuestra frontera más permisiva a los fenómenos apuntados. A estas preocupaciones, considero, le subyace un conservadurismo moral, religioso.

Relativo al impacto del PEV, manifestó Rosino que “el programa inició en 1996 en tres escuelas piloto, preescolar, primaria y secundaria. Los siguientes dos años se extendió a 30: 10 de nivel preescolar, 15 primarias y 5 secundarias. Los tres primeros años han sido considerados como fase de pilotaje en los que el programa ha ido consolidándose y enriqueciéndose en base a la experiencia y sugerencias de los maestros y padres de familia, recogidas durante diversos talleres que se llevaron a cabo para tal efecto”. Apunta Rosino que “para el ciclo escolar 1999-2000 consideramos que el PEV estaba lo suficientemente fortalecido como para que fuera ampliada su cobertura a otras escuelas. Consecuentemente, durante el año de 1999 se llevó a cabo una estrategia de cabildeo y negociación con las autoridades educativas

del Estado encaminada a darles a conocer el programa para que, dependiendo del resultado del análisis que ellos hicieran, fuera factible ser considerado como una propuesta valoral más entre otras que pudiera haber en el mercado”. Debe señalarse que la fundación del Empresariado Chihuahuense es una institución privada que concibe la promoción de los valores universales en lógicas de mercado.

Finalmente, refiere Rosino que “en septiembre de ese mismo año, la Secretaría de Educación Pública, a través de su titular Arturo Proal, nos comunicó que el PEV era el programa oficial de valores, dando su aval y apoyo, lo que nos permitió comenzar la fase de expansión. A mediano plazo, es decir, en los próximos años, la estrategia de expansión va encaminada a hacer accesible el programa a las 800 escuelas de nivel preescolar a secundaria, que en la actualidad existen en la ciudad y que voluntariamente deseen incorporarse a él”.

Además de los valores centrales, se hacen derivar: La justicia, con el respeto, la obediencia, patriotismo, amistad, solidaridad y ecofilia; la fortaleza, con la valentía, el orden, la responsabilidad, la perseverancia, la laboriosidad, la resistencia; el autogobierno, con la sobriedad, la generosidad, la selectividad; la prudencia, con la ponderación, la previsión, la alegría, la autenticidad, la auto motivación y la puntualidad.

Las definiciones y contenidos de cada uno de ellos se hacen derivar de las previstas en el Libro Sistema Cíclico ARGE para la formación en valores humanos (éticos), del cual es coautora Cecilia Pliego. En él se afirma que “en nuestros días, es una auténtica urgencia encontrar formas eficientes de lograr que la niñez interiorice en sus procesos de aprendizaje lo valioso de una conducta ética y que lo haga de una manera más definitiva. Si utilizamos un instrumento adecuado para que desde la infancia se alcance la experiencia de esos valores, podremos ayudar a que se formen los criterios y las actitudes para que los educandos alcancen la posibilidad de vivir una vida de calidad humana que parta de lo individual y se extienda consecuentemente y por derecho a toda la sociedad, además de que esta es la etapa idónea para fortalecer con experiencias sencillas el carácter que desembocará en una personalidad madura”. (p. 19).

La pregunta, de carácter heurístico, que es pertinente en este punto es: ¿A quién beneficia, en primera instancia y de manera primordial, la promoción del programa? Dado el diseño institucional, que impone relaciones verticales de supra subordinación entre profesorado y alumnado, y el diseño curricular, que impera en las escuelas públicas primarias, es dable pensar que los más beneficiados son quienes, en última instancia, imponen las definiciones de lo valioso, es decir, el profesorado y la institución en su conjunto.

El concepto de valor, por otra parte, que permea en el programa se desprende de la definición propuesta: “se entiende por formar en valores de comportamiento ético, o morales, al hecho de educar a la persona en el ejercicio de su libertad y el respeto a sí misma, los demás y su entorno, ofreciéndole criterios primero y actualizando las posibilidades del alumno para seguir dichos criterios, después, a fin de que los haga suyos y se conviertan en motivos profundos y autónomos de su actuar” (p. 20). Vale decir, en este momento, que la concepción de valor que permea dicho programa es de corte idealista por cuanto se definen de manera tautológica, a sí mismos, los valores propuestos. Así, los valores se definen como valores positivos de manera intrínseca, *per se*, sin cuestionarse a quién benefician de manera significativa o, en mayor medida, dado el contexto en el que se afirman.

Cabe retomar en este punto la analogía y crítica que Monsiváis realiza en su discurso pronunciado el día 24 de enero de 2006 en el pueblo de San Pablo Guelatao, Guanajuato con motivo del Bicentenario del nacimiento de Benito Juárez y que me parece total en el cuestionamiento de la pertinencia del PEV:

"Se repite hasta el hartazgo: 'el respeto al derecho ajeno es la paz'. Esto es irrefutable, pero sí requiere precisiones. Hasta el momento lo usual es depositar el énfasis de respeto tal y como lo proyecta la clase gobernante. Para ellos el respeto ha consistido en una noción desdeñosa. No hay tal cosa como 'el derecho ajeno', y a lo más a que pueden aspirar las mayorías es a que se tome nota de su existencia. Así, y por ejemplo, ¿Cuál es el 'derecho ajeno' en materia salarial? Si algún sentido tiene la celebración del Bicentenario de Juárez, es examinar los significados del respeto y verificar el contenido de los derechos ajenos, los de la población ante el gobierno y los empresarios, los de las mujeres ante el machismo y el patriarcado, los de los indígenas ante la ilegalidad a nombre de la ley y la explotación, los de las minorías religiosas ante la interpretación exterminadora de los usos y las costumbres, los

de las minorías sexuales ante la homofobia. Si no se precisan en cada caso el derecho ajeno y el respeto, el apotegma y la paz que traiga consigo quedan a la disposición del vacío, así esté muy cubierto por las letras de oro en el senado".

Cabe agregar a lo dicho ¿Cuál es el 'derecho ajeno' de las y los alumnos de frente al sistema escolar? Lo que me lleva a afirmar que un programa de formación en valores propuesto de manera unilateral y en un contexto de educación básica, donde se legitima de entrada su contenido, no escapa a las lógicas de poder y, en ese sentido, de inculcación de visiones del mundo que favorecen principalmente a quienes ostentan el poder escolar en primera instancia y luego a quienes lo ostentan en la sociedad más amplia.

Cabe decir, por último, que el programa no contempla una perspectiva de género en su implementación y asume, por consecuencia, al sujeto abstracto en su contenido y metodología. Con lo anterior quiero decir que considera al ser humano al margen de los procesos históricos, sociales y culturales que lo configuran como colectividad y por ende su subjetividad.

Tratando de ser imparciales, paradójicamente, asumen de facto una posición política parcial. Refuerzan el Statu Quo, el conservadurismo político y social. Se obvia problematizar la estructura institucional y las dinámicas escolares en las que se desenvuelven los actores sociales especialmente el alumnado.

Con tal omisión se refuerza la idea de que los principios de equidad e igualdad entre los sexos operan en el escenario escolar de manera natural. Nada más alejado de la realidad puesto que las estructuras y dinámicas escolares tienen un sesgo de género en su conformación y dinamismo.

### **A manera de conclusiones:**

El arbitrario cultural, como una opción de un universo de conocimiento social posible, es puesto en juego a través de los libros de texto gratuito, los cuales guían la agenda escolar y son de observancia obligatoria.

No obstante que los libros de texto son diseñados y conformados fuera de los contextos específicos de cada región, se constituyen en el conocimiento validado y hegemónico en las escuelas públicas primarias. Acogen una visión positivista de la ciencia y la cultura. Especialmente los libros de Ciencias

Naturales y de Historia. Con ello, se postulan como “neutros” en sentido político. Por ello, en su utilización como guía del conocimiento, el profesorado está inmerso en un acto político, no obstante percibir (se) su praxis docente como neutra.

Los libros de texto que acogen visiones sumamente sesgadas (tanto en términos de género como de la ciencia en particular) son los libros de Ciencias Naturales e Historia de México: El primero de ellos en concepciones esencialistas de los sujetos, el naturalismo en las relaciones sociales y, sobre todo, en concepciones biologicistas de la sexualidad humana: que implican a la sexualidad con el fin exclusivo a la reproducción humana.

De especial importancia es el tratamiento que se da a la sexualidad como anatomía y como tabú. Por ello, el deslizamiento hacia la moral sexual tradicional es constante y las omisiones respecto de los componentes eróticos en las relaciones sociales es inevitable. El evitar los temas que están relacionados con la diversidad sexual, del deseo erótico y dejar intacta la imagen de un sujeto sexuado con fines reproductivos es parte de tales omisiones.

El Libro de Historia, por su parte, es cruzado por el conservadurismo ideológico y “El discurso del Guerrero”: la historiografía machista, el lenguaje androcéntrico, la primacía del egocentrismo masculino, los valores de la hombría a ultranza, del honor, etc., asociados a la masculinidad y, sobre todo, las actitudes misóginas.

El libro de valores, finalmente apuntala al sujeto abstracto en su concepción e implementación. No toma en consideración los componentes económicos, sociales y culturales en los que se mueven los sujetos. Por ello, retoma una visión universalista, clasista, de los valores. No acoge una perspectiva de género en su implementación, es decir, de cómo se configuran las identidades de género en el ambiente escolar y por consecuencia reproduce los valores asociados al androcentrismo.

### **III. Violencia (s)**

Los comportamientos violentos son parte de las vivencias cotidianas del alumnado. Todos los niños y niñas han sido expuestos al comportamiento violento dentro y fuera de la unidad doméstica, incluso en la escuela donde reconocen trayectorias de violencia infligida por el profesorado.

Quienes más ejercen violencia física sobre ellos es el padre, pero la reconocen también en la relación con las madres y en familiares maltratados: “sabe que su tío le pega a su tía”. Han participado también como actores en disputas físicas al interior de la casa o en el contexto del vecindario en donde viven. Referencias tales como: “mi hermano me pega”, “me regañan mucho”, “los cholos me han pegado”, la evidencian.

Como parte del desarrollo de los niños se puede reconocer la violencia física, pues la mayoría de los niños se han enfrascado en peleas. Quienes la han incorporado desde la temprana infancia refieren, por ejemplo, que “desde los seis años se pelea (n)” y afirma (n) que “nunca se acepta la derrota”.

La exposición cotidiana de la violencia proviene de los pares o hacia las niñas: “en una ocasión una niña me empujó y le pegue bien fuerte en el estómago”. Igualmente es aprendida de los padres a través del comportamiento bravucón: “Mi papá es bien “bule” y sobre todo cuando maneja su vehículo. Se emputa, utiliza palabrotas y va chingando y haciéndola de pedo. Además lo he visto pelearse”.

Lo anterior corrobora que los niños han sido más expuestos al comportamiento violento desde la temprana infancia en el contexto de las relaciones familiares y sociales. Algunos niños refieren haber pasado por sanciones y castigos durante su trayectoria escolar: El chile en la boca, el “coscorrón”, el jalón de patillas, las orejas de burro, el jalón de orejas, la patada sorpresa, son algunas de las medidas disciplinarias que se les han impuesto por diversos motivos, principalmente por no guardar silencio y hacer travesuras en el salón.

Algunos las recuerdan desde su primera estancia en la escuela. Las medidas disciplinares y los castigos se extienden, además, a la realización de tareas escolares mal hechas o aptitudes deficientes. No leer bien, por ejemplo, motiva realizar cien divisiones matemáticas o correr por determinado tiempo alrededor de la cancha de baloncesto.

Amén de que el castigo se ha vuelto consustancial al modelo educativo tradicional (donde el orden, la disciplina y el silencio son condición necesaria

para su funcionamiento) los niños, en particular, han recibido castigos físicos con más frecuencia. Son, en este sentido, quienes transgreden con más frecuencia las normas en el aula, especialmente aquellas relacionadas con el silencio y de permanecer en su banca (el dominio territorial es parte de la dinámica en el aula). Las niñas son castigadas con menor frecuencia, pero no por ello con penas menos severas. No salir al recreo es una de ellas.

El castigo físico, pues, parece estar más relacionado con los niños y el psicológico con las niñas. El confinamiento de las niñas es un castigo que se sostiene en el razonamiento común bajo la premisa de que a las mujeres no se les “toca ni con el pétalo de una rosa”, lo que favorece el razonamiento opuesto del castigo físico a los niños.

Las decisiones tomadas por el profesorado son, además, irrecurribles. Los castigos o amonestaciones son vistos como parte de la práctica docente en virtud de no contemplarse procedimiento alguno para su imposición o agenda institucional para su análisis, más allá de las posibles amonestaciones verbales al profesorado, si acaso ocurre, por parte de la dirección de la escuela.

Lo anterior apuntala la concepción e imagen que, en primera instancia, el alumnado tiene sobre la relación con el profesorado: el ejercicio irrestricto de la autoridad y de la violencia legítima por parte de este. La figura de un Ombudsman, defensor de derechos del alumnado, está muy lejos de ser percibida como necesaria en la escuela. A pesar de estas condiciones institucionales algunos (as) expresan su gusto por ir a la escuela y aprender cosas nuevas. Perciben a algunos (as) de sus maestras (os) como divertidos, no obstante les disgustan las reglas escolares. Las contradicciones son parte de la vivencia escolar.

Por otra parte, quienes han emigrado al Estado de Chihuahua han sufrido discriminación y violencia explícita. Así un niño veracruzano narra con tristeza cómo, desde su primer día de clase, se le estigmatizó con el apodo del “juarocho” y el acoso y golpes que le propinaron por ser de aquella región. El proceso de adaptación a esta localidad y a la escuela constituyó un proceso penoso. A la fecha refiere ser bien aceptado y tener amigos en el salón de clase.

Tal hallazgo parece estar vinculado a la conformación de sentimientos xenofóbicos en la localidad, mismos que he escuchado a través de la culpabilización de los “males” de la ciudad a las personas que emigran a esta proveniente de algunos estados de la república. La estigmatización entre el propio alumnado opera, como en la sociedad más amplia, para definir categorías de pertenencia y de exclusión de grupos sociales.

En el extremo de exclusión del alumnado y en condiciones de mayor vulnerabilidad se encuentran grupos de niñas consideradas “problemáticas” y auto designadas como “bules”. Ellas refieren sentirse emocionalmente distantes de su familia, abandonadas. Prefieren estar fuera de la casa la mayor parte del tiempo. Tienen escasa comunicación afectiva con su familia. El abandono emocional a la que se encuentran sometidas parece estar relacionado con la apatía y desinterés por la escuela y los comportamientos agresivos que despliegan en la escuela. La eventual asesoría o apoyo emocional que reciben la realiza el propio profesorado, el cual encuentra los límites de la oportunidad laboral, profesionales e institucionales. La violencia, pues, en el escenario educativo se expresa de diversas maneras: de manera física, psicológica y simbólica.

### **1) Violencia Física.**

Esta es la manera más evidente de ejercer la violencia en la escuela. Por cuanto se refiere al alumnado, principalmente los varones, recrean la violencia física, principalmente, a través de los juegos y de las prácticas deportivas. Estos se llevan a cabo en los espacios denominados Patio del Recreo y Cancha Deportiva.

Son las prácticas sociales más apreciadas por el alumnado, mismas que se llevan a cabo en la hora denominada "el recreo". Por espacio de 30 minutos, en un intermedio de su estancia en la escuela, al alumnado le es permitido hacer uso del resto de las instalaciones escolares. Conformadas por un patio amplio, una cancha de baloncesto y otra de fútbol; ubicados los primeros en medio de las instalaciones y esta última a espaldas de los salones de clase, las mismas se constituyen en fuente de regocijo, alegría, tristeza y, en mucho, de violencia física y psicológica.



Por ser el “recreo” un espacio de actividades “naturales”, es privilegiado para la observación del despliegue de conductas del alumnado fuera de las restricciones que imponen el salón de clase y la presencia del profesorado. El “ser niño” o “ser niña” se despliega con menos restricciones en este espacio - tiempo. Las dinámicas a la hora del recreo son diversas. Se practica el deporte del fútbol, baloncesto y voleibol; se juega al “tubo”, “el cuadro”, “la botella que te toca” y “luchitas”. Se platica y se come principalmente comida “chatarra.

#### **a) La hora del “Recreo”.**

La hora del recreo es la más esperada por el alumnado. Es un espacio - tiempo en el cual se liberan de las imposiciones del orden y la disciplina que imperan en el aula. Por percibirse como un tiempo y lugar que le pertenece al alumnado, una especie de esfera cuasi privada que obnubila lo “público”<sup>127</sup> de la institución, las normas disciplinarias cambian en vistas de favorecer la socialización y el juego. Impera, pues, la “relajación” y lo “lúdico”. Se desarrolla al interior de la escuela y en cada espacio de esta.

La performatividad de género<sup>128</sup>, es decir, la escenificación corporal y la apropiación conceptual de los comportamientos “propios” a cada uno de ellos, se da con mayor efectividad y menor resistencia en ese espacio de tiempo. Es el tiempo privilegiado que el alumnado dispone de manera cotidiana para realizar

---

<sup>127</sup> Fraser (1993) refiere que “La expresión (esfera pública) ha sido usada por muchas feministas para referirse a todo lo que está fuera de la esfera doméstica o familiar. Entonces, el uso de la “esfera pública”, en este caso, identifica tres cosas que analíticamente son distintas: el Estado, la economía oficial de trabajo remunerado y los escenarios de discurso público. No debe pensarse que la identificación y no separación de estas tres cosas tengan consecuencias meramente teóricas. Al contrario, tiene consecuencias políticas prácticas cuando, por ejemplo, campañas de agitación contra representaciones culturales misóginas son confundidas con programas de censura estatal o cuando luchas para desprivatizar el trabajo doméstico y el cuidado de niños son identificados con su mercantilización. En ambos casos, el resultado es que se oculta la pregunta de si la sujeción de cuestiones de género a la lógica del mercado o la gestión del Estado realmente promueve la liberación de las mujeres”. En este sentido, el uso de la noción de esfera cuasi privada, en oposición a la pública, la utilizo para denotar una visión patrimonialista más que referida a la esfera privada de la unidad doméstica.

<sup>128</sup> Butler (2002) plantea la posibilidad de vincular, de algún modo, la cuestión de la materialidad del cuerpo con la performatividad del género y, en ese sentido, considero que la materialización de género se da en ese doble aspecto, de escenificación corporal y apropiación conceptual simultánea que, a la postre, conlleva a la “convicción” de la identidad personal.

actividades con tales fines lúdicos y de socialización. Ello no significa que el juego se excluya al interior del salón, aunque si lo limita a lo posible dada la prohibición para hacerlo.<sup>129</sup>

En este espacio – tiempo, se está permitido “ser niño (a)”<sup>130</sup> y existe poca o nula vigilancia del profesorado. Este, mientras tanto, se reúne en grupos y toman sus alimentos en un área distinta y, en ocasiones, en las bancas que se encuentran en la periferia del patio de recreo, pero al margen de las actividades “naturales” de las niñas y de los niños.

El espacio- tiempo en el que se lleva a cabo la “hora del recreo” se concibe como neutro en la medida en que ambos sexos acceden al patio del recreo sin restricción alguna. No obstante, debe recordarse que todo espacio ha sido imaginado, configurado, en lógicas dualistas: masculino - femenino.<sup>131</sup> Esta afirmación no es menos cierta en tratándose de aquel utilizado a la hora del “recreo”.

Efectivamente, el patio de recreo es el territorio “naturalizado” para la recreación del género de pertenencia. Además, se constituye en un campo de batalla por su apropiación y por su contenido simbólico. El espacio - territorio tiene, en este sentido, una significación de demarcación de límites identitarios: hay territorios “pertenecientes” a los varones y otros para las mujeres.

---

<sup>129</sup> El juego no se concibe como estrategia de enseñanza aprendizaje, se podría decir que no es considerado como algo serio. Al menos no como fuente principal de la praxis docente, si bien, ocasionalmente, se utiliza con motivo de alguna actividad específica.

<sup>130</sup> La percepción de la infancia pasa por una mirada de protección - desprotección según el espacio en el cual se encuentren alumnado y profesorado. El espacio - tiempo concedido y concebido para el recreo del alumnado pasa a simbolizar lo que se espera de los infantes: el desarrollo de actividades “naturales”: lúdicas y de regocijo. El juego, como concepto amplio, constituye el núcleo de este espacio social. Como resultado de ello, la vigilancia de las normas disciplinarias que imperan al interior de los salones es inexistente. Lo “educativo”, por lo tanto, no se contempla hacia los procesos que ocurren en el “recreo”. Las intervenciones “docentes” son ocasionales y con motivo de alguna queja específica.

<sup>131</sup> En este sentido se pronuncia Lagarde (2003) "Todo en este mundo es caracterizado y valorizado como femenino o masculino. Y, desde esta perspectiva, todo lo que es concebido como vital, ya sea de la vida o de la muerte, es identificado con la mujer, con la feminidad. El espacio interior de cada individuo, su mundo interno, sus emociones y sus reflexiones más profundas - hasta los sueños - pertenecen al ámbito femenino, de manera análoga a los espacios interiores de la sociedad y el universo" (p. 334)

Así, el espacio - territorio - masculinizado por excelencia es el patio del recreo. Los espacios “centrales” son ocupados por los niños y los “periféricos” por las niñas. Con la carga simbólica de primacía que se desprende de ello.

Allí, el predominio de los juegos de competencia (baloncesto, fútbol, las "luchitas", etc.) se manifiestan en todo momento y constituyen las maneras para la apropiación del territorio. El desplazamiento de los niños por todo el espacio y principalmente en el centro del mismo conlleva a su práctica apropiación.

Por consecuencia, el requerimiento de un espacio mayor como resultado "natural" de los juegos que juegan los varones, produce la marginación de las niñas a espacios más reducidos, normalmente situados alrededor del patio, nunca en el centro. Situadas, pues, en pequeños grupos y en la periferia del patio de recreo las niñas platican, se sientan y juegan a la “comidita” u otros juegos que no requieren mucha movilidad. Las niñas de sexto año, por excepción, tienen más desplazamientos por el patio central y ello debido, en parte, por los juegos que comparten con los niños.

Este fenómeno es reconocido en otros contextos. Así, López (2000) refiere que “en el interior de las escuelas, donde conviven niños y niñas, ellos y ellas se mueven, circulan y se agrupan en formas distintas. Ellos y ellas tienen, en apariencia, “inclinaciones”, intereses y desempeños diferentes en las diversas materias y actividades escolares. Por lo general, consideramos que todo esto es resultado de un proceso coherente y lógico. Observamos, muchas veces, que ellos parecen “necesitar” más espacio que ellas, que ellos parecen preferir “naturalmente” las actividades al aire libre. Registramos la tendencia de los niños a “invadir” los espacios de las niñas, a interrumpir sus juegos. Y todo nos parece absolutamente normal, como si, en cierto modo, estuviera inscripto en el “orden de las cosas”. (p. 92)

Análogamente, Askew y Ross (1991) observan el mismo fenómeno pero al interior del aula, del salón de clases. Lo relacionan con una actitud estratégica, defensiva, en el sentido de que "podría ser que la forma en la que las chicas aceptan que ellos monopolicen ciertas áreas de la clase (y que) tuviera que ver con su mayor deseo de una <vida tranquila> y una atmósfera pacífica" (1991-32)

Esta analogía con lo que sucede en el patio del recreo, respecto de la pasividad con fines pacifistas, deriva en una estrategia que les funciona bien en ambos contextos y situaciones, pero tiene un efecto contingente que produce algo más que una pasividad estratégica en las niñas: legitima, naturaliza la violencia física y psicológica que se ejerce en contra de ellas.

Así, por ejemplo, importa poco que una niña sea físicamente más fuerte que un niño y pueda defender su espacio - territorio, la práctica reiterada de la apropiación territorial y la representación de la fortaleza asociada al sexo opuesto se incorporan, limitan e impiden las respuestas agresivas o de defensa de las niñas. Tiene, además, el efecto paradójico de afirmar la conducta activa de los niños y su recurrencia.

La trasgresión del espacio - territorio por parte de las niñas es sistemáticamente sancionada, de manera "accidental". Por ejemplo, mediante pelotazos que reciben al cruzar el patio de recreo. Legitimada la sanción, además, por el curso natural de los acontecimientos: "así juegan y tienen que aguantar, quién les manda andarse cruzando entre los niños". Justificación frecuente y naturalizada de dicha práctica social respecto de las actividades desarrolladas en "espacios comunes".

En el extremo de los espacios, eminentemente masculinizados, se sitúa uno a un costado de los salones de clase. Allí se juega al fútbol. La mayor parte del tiempo es ocupado por los niños y rara vez se encuentran niñas jugando, más no así en la periferia de la cancha. Las que se acercan están en calidad de observadoras y echando porras a algún equipo. Es frecuente que, si alguna osa pasar por la cancha, reciba un pelotazo o algún insulto por "estorbar" en alguna jugada del partido.

Es importante señalar, en este sentido, que una pedagogía del espacio no se limita a la apropiación estrictamente física, de hecho se extiende más allá y permea a actividades escolares no directamente relacionadas con consideraciones de espacio físico. Tal es el caso de ciertos materiales y de ciertas materias las cuales se consideran como "propias" a los géneros. Por ejemplo, las materias "blandas" como el español o ciencias sociales son consideradas apropiadas para las niñas y obtienen mayores expectativas por

parte del profesorado: "escriben mejor, leen mejor, se comunican mejor". Por el contrario, aquellas materias – materiales considerados como "duras" (os), como las matemáticas, son percibidas como propias para los varones: "tienen más cabeza para las matemáticas" manifestó una docente.<sup>132</sup>

Debe observarse, en este sentido, que la creencia en disposiciones genéticas, neurofisiológicas y biológicas, de los varones para ciertas materias escolares obnubilan el hecho de que las mismas no son aprendidas de manera directa, es decir, como una réplica de lo observado - informado, sino que su aprendizaje está relacionado con habilidades y destrezas desarrolladas con anterioridad y como "zona próxima"<sup>133</sup> a dicho aprendizaje.

Una perspectiva materialista del aprendizaje, por lo tanto, nos posibilita comprender que, por ejemplo, el desempeño más bajo de las niñas en la materia

---

<sup>132</sup> Askew y Ross señalan que "sería interesante especular sobre la posibilidad de que el desarrollo más lento de los chicos en la lectura pueda relacionarse con las diferencias observadas entre ellos y las chicas en cuanto a su forma de interactuar mutuamente. La mayor dependencia femenina de las habilidades verbales para la interacción social podría darles una ventaja cuando empiezan a aprender a leer. También podría significar que las niñas dan más importancia a las actividades basadas en el lenguaje. Se ha comprobado que las lecturas de chicos y chicas son muy diferentes. Algunas encuestas (por ejemplo, el informe WHITEHEAD <Los niños y sus libros>, 1977) han demostrado repetidamente que éstos leen más textos no novelescos. Dichos libros dan acceso a conocimientos externos, a "hechos" e información, mientras que la literatura de ficción se ocupa de vidas, pensamientos y sentimientos de los demás. Esta selección de lecturas encaja con lo que se sabe sobre la socialización temprana. Además, por supuesto, cualquier tipo de lectura es una actividad pasiva" (1991: 35-36). Podría continuarse con la especulación infiriéndose que dado que los niños tienen "preferencia" inducida socialmente por los textos donde no se involucra el aspecto "interno" o "pasivo", relacionado con los sentimientos empáticos, luego entonces los procesos de empatía quedan truncados desde el cierre de un círculo vicioso naturalizado por la creencia en disposiciones biológicas a actividades "concretas" o "abstractas". Paradójicamente esta creencia en disposiciones naturalizadas, biologizadas, repercute en el desarrollo escindido de la personalidad por cuanto se alejan a los varones de las prácticas sociales con fines de empatía.

<sup>133</sup> Jean Piaget, en su libro "Epistemología genética e investigación psicológica (1963) distingue dos tendencias en el organismo cuando se enfrenta con el ambiente: la asimilación y la acomodación. La construcción de la realidad se opera sobre la base de la experiencia, mediante mecanismos de organización ya que todo organismo, desde el unicelular hasta el más complejo, se organiza para mantener su identidad y de adaptación, que dependerá de los procesos de asimilación y acomodación de lo experimentado. El niño acomodará sus experiencias a esquemas estructurados en su mente para poder asimilarlas, pero dichos esquemas a la vez son producto de experiencias previas, o sea, la construcción de la realidad se organiza de manera recurrente: el infante asimilará los sucesos externos que atrae para sí y estructurará lo que llamaremos la conformación experiencial de engramas (construcción de mapas) que provocará las posteriores acomodaciones a nuevos estímulos y recreará la selectividad perceptiva que posibilita nuevas asimilaciones y así recursivamente.

de matemáticas tiene que ver más con el desarrollo previo de habilidades constructivas y manipulativas, generalmente involucradas en los juegos de los niños, que con una predisposición biológica, genérica, normalmente implicada en comentarios como el referido con antelación.<sup>134</sup>

Así, en este espacio - tiempo y bajo la división sexual del espacio - físico, las niñas y los niños recrean el género (Doing Gender) y sus aprendizajes son diferenciados. Cada género tiene sus motivaciones subyacentes y efectos propios. En el caso de los niños, el despliegue de los comportamientos en el patio de recreo se asienta en un principio básico expresado en una ocasión por un alumno: "El que llora lo paga caro"

### **b) El que llora lo paga caro.**

Es una sentencia implícita en los juegos (de poder) que desarrollan los niños en el patio de la escuela. El que llora lo paga caro, es una forma de castigo "extremo" por transgredir el mandato de género que conmina a los varones a soportar el dolor. Es, a la vez, una contradicción social pues la misma sociedad le exige al varón la expresión de afectos de ternura y cuidado del Otro. Connell (1995), se pronuncia en ese sentido: "El orden patriarcal prohíbe ciertas formas de emoción, afecto y placer que la propia sociedad patriarcal produce" (p.20) De tales prácticas sociales puede preverse la escisión - desprendimiento del afecto y de la empatía en el desarrollo de la temprana infancia.

En esa economía de los afectos - desafectos, los castigos que se infringen a los "derrotados" en una disputa son principalmente de burla. Una caída al

---

<sup>134</sup> En este mismo sentido Askew y Ross señalan que "se ha afirmado que los motivos de que las chicas obtengan resultados deficientes en matemáticas son sociales, relacionados con la desigualdad de oportunidades en la escuela, las expectativas negativas por parte de los profesores y la ausencia de modelos de rol positivos. Es probable que todo lo anterior afecte a su interés, su confianza y sus aspiraciones, especialmente cuando se combina con los mensajes de desánimo que reciben del dominio masculino en estas áreas escolares. Pero hay otro factor que afecta también al aprendizaje de chicas y chicos: el hecho de que ellas, en general, carecen de oportunidades para desarrollar sus habilidades constructivas y manipulativas debido al dominio masculino de las actividades que lo fomentan. Es razonable suponer, por lo tanto, que pueden no estar desarrollando el mismo marco conceptual y que esto, a su vez, las coloca en una situación de desventaja en ciertas áreas de la matemática y de la ciencia." (1991; 33) A lo que cabría añadirse que en todo caso los parámetros de medición de la ciencia son androcéntricos y por lo tanto sesgados genéricamente en su conformación, lo que favorece de entrada a los varones.

suelo, aunque accidental, propicia la mofa. Cualquier demostración de debilidad es sancionada con la vergüenza - venganza pública. Es una escena que se repite cotidianamente en la escuela primaria.

La venganza individual del “caído”, por otra parte, se manifiesta en una defensa de su hombría, traducida al lenguaje sexualizado, peyorativo y homofóbico, de minusvaloración del otro: “pinche bato puto” es la sentencia despreciativa que iguala costos emocionales individuales.

Contrario a la conducta desplegada por los niños, las niñas, que por algún motivo caen y se causa daño, son auxiliadas por las demás niñas. Es atendida con demostraciones de preocupación e interés por su estado físico y emocional. Lo que nos permite dar cuenta que el interdicto que conmina a los niños a soportar el dolor no opera en el caso de las niñas. Por lo contrario, tal suceso detona los procesos de empatía que se muestran con toda “naturalidad”. Tales “acontecimientos” (prácticas sociales) se derivan de las expectativas y creencias de mayor vulnerabilidad física y emocional de las niñas y, por exclusión, la fortaleza física y emocional de los niños. Con lo que se refuerzan las creencias y los estereotipos respectivos de rudeza en los hombres y de fragilidad en las mujeres.

La violencia física es, por demás, generalizada en el patio de la escuela y es frecuente observar que los más grandes y fuertes “abusan de su tamaño”. En la hora del recreo observé, por ejemplo, que un grupo de niños tomaron a la fuerza a un niño menor y lo obligaron a que les compartiera su comida. Las resistencias a hacerlo, generalmente, van acompañadas de amenazas e insultos.

También se observa como los niños son acosados cuando oponen resistencia a hacer algo en su contra. El niño es “acosado” hasta que su resistencia se desdibuja y “lloriquea”. Es frecuente que se burlen de él, le llamen “llorón” “marica”, “joto” y le propinen golpes o patadas como fin de su captura. La piedad no media en el proceso y en ocasiones se ejerce violencia cruel. No está por demás apuntar que este ritual se asemeja a los realizados por los

“iniciados” en una pandilla.<sup>135</sup>

Las formas violentas que ejercen los niños tienen matices. Algunos son destructores, todo cuanto está a su alcance y fuera de supervisión, es apropiado y destruido. Otros son amenazadores y utilizan objetos para ejercer la amenaza, principalmente a los menores. La violencia física y psicológica, pues, siempre está presente en la hora del "recreo" de diversas maneras y en diferentes espacios.

La violencia se ejerce, además, a través de la apropiación de los espacios destinados al recreo, principalmente de las áreas centrales. Las niñas, por lo tanto, se agrupan en la periferia del patio y en espacios donde puedan tener un poco de privacidad. Las niñas de los primeros años Máxime si son niñas de los primeros años, las cuales se ocupan de platicar entre ellas y compartir los alimentos. Las de mayor edad tienen más actividad en las áreas centrales aunque no logran apropiarse del espacio de la misma manera y por el mismo espacio de tiempo que los niños. Esta práctica es generalizada y reconocida por el profesorado. No obstante no se le cuestiona.

Otra de las modalidades es la práctica de intromisión “espontánea” y recurrente en las pláticas de las niñas, como otra manera de ejercer dominio sobre las mismas. Tales prácticas suscitan reclamos y enojos: “chismosos” y “fregones”<sup>136</sup> son las etiquetas que se les impone. El posible interés que puedan mostrar los niños en dichas pláticas es sistemáticamente rechazado por las niñas.

### **c) El fútbol Soccer.**

El fútbol es un deporte practicado eminentemente por los niños, en un espacio reservado para ello.<sup>137</sup> Es un espacio “masculinizado” en el sentido que los niños

---

<sup>135</sup> Algunos refirieron pertenecer a una pandilla juvenil.

<sup>136</sup> El molestar de manera recurrente, “fregar”, es parte de la persecución a pequeña escala que realizan los niños fuera del aula. Por ello, los “fregones” son los más repudiados por las niñas. En cada grupo hay un grupo reducido de ellos.

<sup>137</sup> En el caso de la escuela Luz Cid de Orozco, se practica en un espacio ubicado a espaldas de los salones de clase. Cuenta con una superficie de 200 metros cuadrados aproximadamente y está rodeado, limitado, por paredes. Las porterías son trazadas, delimitadas, con sendas piedras tal y como se hacen en las calles del barrio en el que viven. Se juega con las mismas



se apropian del lugar y las niñas, que eventualmente participan del juego, lo hacen de manera minoritaria, de manera periférica y bajo su “propio riesgo”.

Una norma implícita en el juego consiste en “aguantar” los golpes y los balonazos. El balón con el que se juega, por cierto, es de hechura – materiales dura (“oficial”). Los niños lo patean con toda la fuerza posible y sin restricciones, por lo que la probabilidad de que una niña reciba un balonazo y llore es alta. Los reclamos de las niñas, cuando se dan, son acallados con la consigna “para que juegan con ellos”, “para que se atraviesan”. Por ello, se puede decir que juegan bajo su propio riesgo. Los niños que reciben un balonazo, por su parte, son objeto de mofa y burla.

En este lugar, pues, el “aguantar” tiene una doble connotación: para los niños de “no llorar” y para las niñas de “soportar”. Un mismo hecho se convierte en una doble lección según el género. Debo apuntar que estos “accidentes” son disfrutados en algunas ocasiones y sirven de risa compartida entre los niños y en ocasiones por algunas niñas. Alegría y dolor fundidos en esta suerte de eventos que naturalizan la violencia física asociada al juego.

Ahora bien, aunque la participación de las niñas se dé en el fútbol, ello no implica que “jueguen”, es decir, que estén contempladas, implicadas, realmente en el juego central. Las acciones en la cancha se encaminan a asegurar que las niñas toquen las menos veces posible el balón, sobre todo cuando la participación de las niñas es impuesta por el profesorado. De ahí que las pocas que participan lo hacen asumiendo que patearán la pelota sólo por encuentro ocasional con la misma. Ello indica que el fútbol se entiende, se define, como un asunto “sólo para varones”. Tales comportamientos y dinámicas se repiten en el juego del baloncesto. Por ello, se afirma que su participación en los juegos de fútbol y baloncesto es periférica.

Debo decir que, en algunos planteles escolares, el acceso al campo de fútbol es más democrático puesto que accede a la cancha el grupo que tiene la “guardia”. De esta manera el acceso se hace más equitativo y pueden participar

---

reglas y balón para adultos, mismo que es proporcionado por la dirección de la escuela.

más las niñas, incluso con su propio equipo. No obstante ello, las disputas por el territorio se hacen presentes, en ocasiones de manera velada. La burla y mofa, por ejemplo, son utilizadas con la intención de que “vean su incompetencia” en un deporte que no les “pertenece”.

La intromisión constante en el juego es otra manera de presionarlas a abandonar la cancha de fútbol. La incesante reclamación de los niños bajo el argumento "las niñas no saben jugar fútbol", es indicativo de la apropiación de ese espacio – territorio, que reivindican como suyo de pleno derecho.

Estas dinámicas se repiten, no obstante, cuando se establecen los juegos mixtos (por mandato del profesorado), es decir, equipos integrados por niños y niñas en un mismo equipo. Al igual que sucede cuando son invitadas a jugar con ellos, pasan a ser "una jugadora más" sin ser coparticipes del juego: reciben el balón de manera fortuita y no como parte de una elaboración de equipo. Los niños se pasan el balón una y otra vez y, cuando no queda más remedio, lo pasan a una niña con el consiguiente reclamo por no ejecutar bien la jugada. El "coscorrón" verbal es parte de las sanciones para las niñas y excepcionalmente para los niños. Por su frecuencia, los "coscorrones verbales" tienen el efecto de cristalizar una imagen desvalorizada de las niñas bajo el pretexto de lo “deportivo”.

A estas actividades deportivas – lúdicas, se traslapa a lo académico. Los niños con mejores habilidades deportivas no necesariamente son los líderes de los grupos participantes. Algunos acarrearán hacia la actividad deportiva las insignias académicas que los posicionan con respeto en la cancha y ejercen su liderazgo. La extrapolación académica se cruza a lo deportivo. Ello es indicativo de que los méritos académicos posicionan a los niños en escalas diferenciadas, privilegiadas, no importando los méritos en ese otro campo en el que se ejercen. La meritocracia académica tiene un efecto más allá del campo en cuestión.

Los liderazgos ejercidos en algunos juegos, por otra parte, son fuente de ejercicios pedagógicos que asocian la masculinidad y el peligro. “Hazañas” como brincar desde la barda lateral de las gradas, los posiciona como líderes y recurren a realizarlas aún y a pesar del esfuerzo y peligro que ello implica. En no pocas ocasiones niños de tercer grado se “aventuraron” a brincar y festejar

después del logro obtenido. La aprobación de los pares contingente al acto, mediante la búsqueda del encuentro visual con los mismos, indica que las demostraciones se efectúan para reafirmar (se) como un igual ante ellos, como “hombrecito”.

Las disputas que se dan, por otra parte, con motivo de alguna infracción a las reglas del juego son resueltas de manera sumaria: los niños mayores y con más fuerza física frecuentemente se imponen sobre los demás ejerciendo su autoridad y fortaleza física. Lo que reafirma la práctica más amplia de la resolución de conflictos mediante la violencia física en el escenario escolar.

El lenguaje utilizado para dirimir estas controversias es eminentemente sexualizado y peyorativo: “güey”, “cabrón”, “puto”, “pinche”, “joto”, “pendejo”, son algunos de los conceptos utilizados de manera frecuente para dirimir controversias y es usado, además, en el desarrollo del juego. Debe señalarse, no obstante, que el lenguaje sexualizado y peyorativo es usado por los niños de manera más frecuente en los juegos como el fútbol, pero este se extiende a los otros espacios escolares como el patio del recreo y el salón de clase.

Dentro del salón de clase, por ejemplo, el etiquetamiento<sup>138</sup> refiere al desempeño escolar y las palabras más usuales son "burro", "animal", "pendejo", para devaluar al que no cumple con las expectativas de desempeño escolar o de ejecución de las tareas encomendadas.

En el patio del recreo, los retos son constantes entre los niños de casi cualquier edad: “yo le doy más recio que tú”, “yo la pateo más fuerte” “yo sé más que tú”. La competencia y la violencia verbal se desarrollan de manera consustancial a las interacciones y constituyen, además, un medio para posicionarse entre ellos. Tales juegos de poder dan como resultado masculinidades dominantes y subalternas en el escenario de la escuela. Los saberes y capacidades que ponen en juego los niños tienen, en ese sentido, la intención de obtener el reconocimiento y estatus – posición entre sus pares. Una posición siempre disputable, como refiere Connell (1995): “la *masculinidad*

---

<sup>138</sup> El proceso de etiquetamiento es usado también por "expertos" al interior de la escuela, como evaluadores, psicólogos clínicos, docentes, produciendo formas de control social. Con ello se refuerza la idea de la normalidad y del deber ser.

*hegemónica* no es un tipo de carácter fijo, el mismo siempre y en todas partes. Es, más bien, la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable” (p.11)

**d) “La botella que te toca”: violencia extrema.**

Es un juego practicado exclusivamente por los niños en el patio de recreo. Consiste en patear una botella y a quien le “toque”, es decir, a quien golpee la misma es sancionado con “coscorriones” (golpes en la cabeza y patadas). Las agresiones son principalmente físicas y suscitan alegría en los niños que las infringen, son parte del juego. Las niñas, que ocasionalmente patean la botella, son sometidas al mismo castigo aunque con menos intensidad y rigurosidad. No obstante se quejan de que les pegan muy fuerte: “son muy cargados”, refieren.

Este juego, por su finalidad implícita, legitima el uso de la violencia física pues es consustancial al mismo.

**e) “Las luchitas”**

Es un juego exclusivo de los niños y la forma preferida para la medición de fuerzas físicas y dominio del otro. Su composición es, eminentemente, de exhibición de la destreza atlética. Su desarrollo y vinculación con el otro es, en la mayor parte del juego, de exaltación de las virtudes propias, de la fuerza y del éxito en la tarea. Un tanto en lo que denota Bourdieu (2000) como "las manifestaciones (legítimas o ilegítimas) de la virilidad (que) se sitúan en la lógica de la proeza, de la hazaña, que glorifica, que enaltece (p.33).

Las formas en que se despliega el juego replican en mucho a aquellas que son promovidas por los medios masivos de comunicación. Tales actitudes y manifestaciones corporales se replican, a manera de performance, en el escenario del juego deportivo.

Esta forma de vincularse, de manera recurrente, me lleva a re- conocer que el contacto físico agresivo desarrollado en este juego parece suplir la falta de legitimación social de contacto físico entre varones. La no trasgresión del tabú homosexual, que le subyace al comportamiento evitativo, se suple con una actividad legítima en la cual puedan “tocarse” e involucrar el afecto en las relaciones sociales.

Si ello es así, la violencia desarrollada en los juegos de contacto físico constituye una pedagogía que involucra al afecto y la violencia como parte de la interacción e involucramiento emocional de los niños con sus pares y con los Otros.

## **2. Violencia Psicológica.**

El concepto de violencia psicológica es un concepto social que se utiliza para hacer referencia al fenómeno mediante el cual una o más personas agreden de manera verbal a otra u otras personas, estableciendo algún tipo de daño a nivel psicológico y emocional en las personas agredidas. La noción de violencia psicológica ha sido formada para marcar una diferencia con aquella de violencia física ya que supone la agresión verbal y en el trato más que la violencia a través de golpes o heridas físicas.

Si bien la violencia psicológica es muy común de ciertos ámbitos sociales, tales como el doméstico (donde diversos tipos de conflictos y peleas suelen darse), la misma la podemos focalizar en el ámbito escolar a través de ciertas prácticas tales como la denominada "persecución a pequeña escala".

### **a) Persecución a pequeña escala.**

De especial relevancia, por su importancia pedagógica entre e ínter sexos, es la dinámica que se da al interior del aula conocida como "persecución a pequeña escala". La misma consiste en molestar a las niñas de manera recurrente: arrebatárselas los materiales de trabajo (lápices, borradores, etc.), el jaloneo del cabello o el burlarse de ellas a través de los apodos.

Este hallazgo va de la mano con aquel referido por Askew y Ross (1991) de manera más amplia y que refieren "se manifiesta en desplantes, comentarios sobre su trabajo o capacidad, frases punzantes, provocaciones, golpecitos, empujones, pataditas cuando están sentadas en el suelo, burlas sobre su trabajo, quitarles el material que están usando y otras formas de intimidación" (p. 39) La recurrencia de tal comportamiento en la escuela, y en diversos contextos posteriores, nos indica que el aprendizaje de la dominación - subordinación a partir de prácticas específicas es incorporado desde la temprana infancia y que se puede identificar como micromachismos.

### **3. Violencia Simbólica.**

Violencia simbólica es un concepto instituido por el sociólogo francés Pierre Bourdieu en la década de los 70, que en ciencias sociales se utiliza para describir una acción racional donde el "dominador" ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los "dominados", los cuales no la evidencian o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, por lo cual son "cómplices de la dominación a la que están sometidos" (Bourdieu, 1994).

En lo concerniente al escenario educativo es pertinente acoger el análisis que realiza Torres (1995) del concepto de autoridad pedagógica, inscrito en la teoría de la violencia simbólica propuesta por Bourdieu, y que señala sustancialmente que esta teoría "asume que las divisiones en clases y grupos sociales y las configuraciones ideológicas y materiales sobre las que ellas descansan son mediadas y reproducidas a través de la violencia simbólica. O sea, cuando el poder que detenta una clase social se utiliza para imponer una definición del mundo, para definir significados y presentarlos como legítimos, disimulando el poder que esa clase tiene para hacerlo y ocultando, además, que esa interpretación de la realidad es consistente con sus propios intereses de clase. Así, esta violencia simbólica 'refuerza con su propio poder las relaciones de poder sobre las que ella se basa, y así contribuye, como Weber subraya, a la domesticación del dominado' (Bourdieu,1977;150). La cultura escolar se halla, por tanto, mediatizada por los intereses de clase. Esta violencia simbólica se va a ejercer muy directamente mediante la acción pedagógica. De hecho Bourdieu y Passeron (1997) declaran de manera explícita que 'toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (p, 45)

La violencia simbólica que se ejerce en la sociedad, por otra parte, es amplia y particularmente la que se ejerce como "autoridad pedagógica". Así lo sustentan Bourdieu y Passeron (1995):

“dentro de la consideración de acción pedagógica entran todos los intentos de instrucción, bien sea los que lleva a cabo la propia familia u otros miembros o grupos de la sociedad que no tienen una intención expresa de educar, bien la que se desenvuelve en el marco de la institución escolar. Esta acción se etiqueta como violenta puesto que se ejerce en una relación de comunicación

donde las interrelaciones son de tipo desigual; existe una clase o un grupo social que tienen mayor poder y que lo utilizan para realizar una selección arbitraria de cultura e imponerla a los más desfavorecidos. Es importante recalcar que se trata de una selección arbitraria que va a necesitar recurrir a una mayor o menor coacción en la medida en que los significados que ella impone no responden a principios universales o a leyes físicas o biológicas. Dado que estamos ante una situación definida como de imposición es preciso, por tanto, tratar de disimularla. Entre las estrategias válidas para llevar a cabo el trabajo de ocultación está el echar mano del concepto "autoridad". Si la acción pedagógica quiere tener éxito en su distribución del capital cultural necesita recurrir a la autoridad pedagógica. El reconocimiento de la legitimidad de la inculcación va a condicionar la recepción de la información en sus destinatarios, la posibilidad de transformar esa información en formación. En virtud de esta autoridad pedagógica aparece automáticamente como digna de transmitir lo que trasmite y, por tanto, queda autorizada para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante un sistema de recompensas y sanciones que goza de la aprobación de esa colectividad. Pero también es preciso recordar en todo momento, que esta autoridad pedagógica es fruto de una delegación de autoridad; dispone de aquella en calidad de mandataria de las clases o grupos sociales cuya arbitrariedad cultural impone" (pp. 91-93).

En este tenor de ideas, la violencia simbólica que contienen los espacios de control y vigilancia escolar, los rituales escolares y los reglamentos, son expresión permanente en la vida cotidiana y reflejan las "estructuras cognitivas" desde las cuales emergen las acciones racionales. Veamos:

#### **a) Espacios de control y vigilancia escolar.**

La arquitectura de las escuelas públicas está diseñada para tener un orden y una vigilancia constante sobre los movimientos que se llevan a cabo dentro de las mismas. La Escuela Luz Cid de Orozco no es la excepción.

El espacio físico denominado "La Dirección", por ejemplo, generalmente se encuentra próxima a la entrada principal desde la cual el director (a) puede controlar las entradas y salidas de la institución. Es, asimismo, el "Panóptico", <sup>139</sup>

---

<sup>139</sup> El término "Panóptico" es propuesto por Michel Foucault (1984) en su obra "Vigilar y Castigar" para denotar la estructura que permite a los funcionarios carcelarios una observación completa de los criminales.

es decir, el lugar desde el cual se tiene la mejor observación de lo que sucede con los educandos y el profesorado en la vida cotidiana escolar.

Los conserjes, por su parte, son los que se encargan de custodiar las puertas y permitir el acceso a la escuela de manera discrecional (con tal facultad concedida se convierten, con frecuencia, en personajes despóticos y limitan sobremanera tales accesos). "El portón", es decir, la puerta que separa la escuela de la calle deviene a ser, en la cotidianidad y de hecho, la delimitación del espacio educativo público que, paradójicamente, se convierte en espacio cuasi-privado en virtud de la práctica apropiación del mismo por el personal docente y la ausencia de supervisión de las y los tutores en relación a lo que acontece al interior de la misma.

Esta delimitación - transformación del espacio, cada vez más generalizada en otras instituciones públicas, puede ser entendida a través de la "metáfora del portón"<sup>140</sup> que nos permite ver los procesos concomitantes que se generaron cuando las escuelas primarias decidieron que nadie, fuera de la planta docente, puede entrar a las mismas sin autorización del o la directora del plantel (o del maestro (a) de guardia). Tal decisión tiene su origen y fundamento en los altos índices de inseguridad en la ciudad. Con el cierre del portón se asegura al alumnado de posibles intrusos que secuestren, maltraten o abusen de los mismos.

La "metáfora del portón" nos permite ver y entender que a la par de dicha determinación, de acceso restringido a la escuela, se empezó a generar una visión de la escuela como autónoma, alejada y distante de las madres y padres de familia que acostumbrados ya a "estar afuera" poco o nada conocen de lo que sucede al interior y, en ocasiones, al docente en turno.<sup>141</sup> Situación que corroboran Nava y López (2010) cuando refieren haber encontrado en una escuela primaria que "los padres de familia conservan una distancia muy marcada entre la entrada de la escuela y sus aulas. Desde mi escritorio, se

---

<sup>140</sup> Morgan (1998, p. 14) sugiere que todas las teorías de manejo y organización están basadas en imágenes y metáforas las cuales nos posibilitan ver, entender y manejar las organizaciones, parcialmente pero distintivamente" Traducción mía) (Visto en Cinar, 2010, p. 201)

<sup>141</sup> La escuela primaria tiene, en el imaginario social, una particularidad asociada a la femineidad en la medida en que "lo privado" se le asocia a la intimidad y "lo público" todo lo que puede ser visto y oído por todo el mundo, por lo que la infancia, que debe ser protegida de los asuntos públicos, debe ser "acurrucada en el nicho" en aras de dicho propósito. Así, la educación sexuada es vista como un asunto de interés para los adultos y no propia para las niñas y los niños quienes deben ignorar su propia formación ya institucionalizada en el escenario escolar.



observa con facilidad el acceso principal del plantel, por lo que es posible constatar las pocas veces que se acercan a los salones para tratar algún asunto con los maestros y maestras. Generalmente, los padres esperan a que llegue el personal para luego retirarse, independientemente de que suene o no el timbre de entrada” (p, 55)

Vale en este punto destacar, que los acercamientos que se dan entre el profesorado y principalmente las madres del alumnado, pues son estas quienes atienden las cuestiones escolares en su gran mayoría, es a través de las reuniones que se realizan con motivo de la entrega de boletas de calificación de manera periódica y en esta finalidad se agota, por lo general, su participación pues no existe una retroalimentación de los y las tutores (as) al profesorado, mucho menos a la institución en su conjunto, por temor a represalias y al desconocimiento histórico de la institución como producto social. La participación de la comunidad en la escuela es prácticamente inexistente. Los ejercicios de ciudadanía y democracia están cada vez más ausentes en la escuela.

Debo reiterar que, en ocasión de realizar visitas en escuelas de la localidad bajo el auspicio del programa “Valores para ser mejores“, pude constatar que existen vejaciones, malos tratos y abusos de todo tipo al interior de las escuelas primarias. Los niños y las niñas están a la merced de los adultos quienes pueden ejercer violencia física, verbal, psicológica – simbólica, sexual, imperando la impunidad por las acciones ejercidas debido a que no se cuenta con mecanismos legales para la defensa del alumnado, como es la figura de un Ombudsman. En Ciudad Juárez, durante los años de 2005-2006, los medios masivos de comunicación han informado de abusos sexuales y violaciones a menores en escuelas preescolares y primarias sin precedentes.

En este sentido, asimétricamente posicionado en la estructura de poder, ser estudiante de primaria es aprender un sistema de relaciones de poder de las cuales el alumnado “entenderá” que ser niño o niña es, en primera instancia, algo devaluado y dependiente. La impunidad que existe al interior de los planteles escolares derivada de complicidades y de concebir prácticas docentes como naturales, legitimadas por la cultura en particular, enseña de manera eficaz formas de relación vertical, subordinadas y violentas. Por ello, la metáfora del portón nos permite reflexionar algunas de las cosas que, por fuerza de la costumbre, no están conscientes en nuestra vida cotidiana pero que tienen un

peso importante en la formación del alumnado y de la comunidad a su alrededor, esto es, las prácticas antidemocráticas y anticonstitucionales desarrolladas en la institución educativa.

### **b) La Guardia de vigilancia.**

En el periodo de tiempo que dura el recreo opera una guardia de vigilancia, constituida por el alumnado, y cuida, principalmente, que no se tire basura y que no se agredan entre sí.

La guardia, por lo general, es mixta en su constitución. No obstante tener las mismas “facultades” para disciplinar o llamar al orden a quien no cumpla con los requerimientos de no agresión o tirar basura en el piso, las mismas son sopesadas bajo el sesgo genérico: cuando las llamadas al orden provienen de las niñas son ignoradas por los niños y se continúa con lo que se está haciendo.

Las respuestas, al ser ignoradas, son de frustración y de amenaza: “le voy a decir al maestro”. Denuncia que, por lo general, no consigue su objetivo debido a la apatía del maestro (a) de guardia o de alguna justificación propia al género: “les gusta exagerar”, oí decir en una ocasión a un maestro. Reforzando con ello, las expectativas que se tienen de unos y de otras. De los primeros, sus actividades de dominio territorial y de las niñas el estereotipo de “chismosas, exageradas”. Cuando las llamadas al orden provienen de los niños se toman más en “serio”, lo que hace suponer que equivale a sopesar los costos para un eventual enfrentamiento físico o verbal. De cualquier manera, no tienen el mismo efecto si provienen de unos o de otras.

### **c) Los reglamentos escolares.**

Los reglamentos escolares, además de consideraciones de índole administrativo, regulan el vestir, el cómo presentarse en la escuela, Objetivan preocupaciones homofóbicas que están detrás de aquellas relacionadas con las de igualdad de clase social. Las razones explícitas del profesorado se centran en “evitar las diferencias económicas, de pertenencia de clase social”, entre el alumnado, las cuales se expresan con mayor énfasis en las escuelas públicas.

Así, los directivos muestran preocupaciones de que las diferencias en el vestir y las expresiones individuales en la vestimenta y accesorios se

manifiesten notoriamente, trayendo consigo la expresión de la desigualdad al interior de la escuela. Ello motiva la reglamentación en el vestir con el uniforme escolar a la par que refuerza las representaciones de género en el vestir.

Conforme a lo anterior, las perforaciones del cuerpo, el uso de aretes, el tinte en el pelo, el uso de estilos de peinados diferentes al “natural”, o cualquier vestimenta o adorno que pudiesen exhibir los niños y que transgreda el imaginario sexual masculino son prohibidos al interior de las escuelas y sancionados conforme al reglamento escolar. Las preocupaciones en el vestir de las niñas, por otra parte, giran principalmente alrededor del comportamiento decente y, por ello, se les sanciona si la falda no cubre hasta las rodillas, si utilizan aretes grandes, si se maquillan, si llevan pintadas las uñas, si utilizan maquillaje, si llevan desfajada la blusa.

Preocupaciones que se han llevado al extremo en la sociedad más amplia a través de manifestaciones de funcionarios públicos, incluso del propio sistema de justicia penal, que exhortan a las mujeres a vestirse con “decencia” para no provocar conductas agresivas en su contra y en ocasiones su muerte.<sup>142</sup>

#### **d) Ritual de formación de filas.**

Una práctica muy arraigada en la escuela primaria es la formación de filas que, de manera cotidiana, realiza el alumnado antes de la entrada al salón de clases: “una dinámica que muchas veces carece de sentido para los propios maestros y maestras” (Nava y López; 2010. 57) Durante este ritual se enfatiza el orden y la disciplina. Se realizan movimientos sincronizados como lo es el “tomar distancia” y “marcar el paso” en el lugar de la fila. El o la docente en turno da las instrucciones hasta que considera se han sincronizado los movimientos y se ha logrado la disciplina esperada. Posteriormente se ordena pasar a los salones de clase.

---

<sup>142</sup> “En su informe sobre la situación de Ciudad Juárez, México, la CIDH observó parcialidades y sesgos de género presentes en las actuaciones de los fiscales e investigadores ante casos de violencia contra las mujeres, los cuales descalificaban a las víctimas durante el proceso de investigación: (...) casi al mismo tiempo que comenzara a aumentar la tasa de homicidios, algunos de los funcionarios encargados de la investigación de esos hechos y el procesamiento de los perpetradores comenzaron a emplear un discurso que, en definitiva, culpaba a la víctima por el delito. Según declaraciones públicas de determinadas autoridades de alto rango, las víctimas utilizaban minifaldas, salían de baile, eran fáciles o prostitutas. Hay informes acerca de que la respuesta de las autoridades pertinentes frente a los familiares de las víctimas osciló entre indiferencia y hostilidad” Relatoría de los Derechos de la Mujer. Comisión Interamericana de los Derechos Humanos II. A. 1. 132

El agrupamiento de personas, de ordenamiento en filas y ejercicios castrenses como es el “marcar el paso”, tiene su origen en las fuerzas armadas. Tiene implícita, pues, una asociación primaria con la contención y detención del poderío físico y dominio de los varones. Con los valores asociados de valentía, honor y fuerza, aunque no se reconozca de tal manera en el escenario educativo y se explicita como práctica generalizada de ordenamiento de personas y sin distinción alguna de género (ahí están las mujeres). No conozco a docente alguno que pueda reconocer el origen de tal práctica pero sí recordar que la misma tiene operando mucho tiempo en el escenario educativo.

Se puede afirmar que, desde una perspectiva pedagógica, lo que define y trasciende a dicha práctica cotidiana es que se constituye en un ámbito privilegiado de la recreación de un significado cultural: la detención de los valores de valentía, honor y fuerza asociados al ámbito de lo masculino.

Esta conjunción de los valores "activos" <sup>143</sup> asociados a los cuerpos sexuados masculinos refuerza la idea de una jerarquización (biológica - moral), entre los géneros masculino y femenino. En esta tesitura, el ritual como "mecanismo social a través del cual los individuos incorporan la cultura y la cultura incorpora a los individuos" (Aguado; 1992; 86) legitima y naturaliza prácticas distintivas. Si el agrupamiento de personas y su formación en filas se remonta a las prácticas castrenses dominadas por los varones, esta cualidad de significar lo "varonil" no desaparece por la “resignificación” explícita que se pueda dar en la escuela. Aún permanece con su significado primario simbólico – material.

Debemos recordar que las instituciones escolares son lugares de producción y consumo de significados y en la especie los rituales escolares tienen el efecto de constituir los significados que jerarquizan representaciones

---

<sup>143</sup> Lo "activo" está asociado a la masculinidad en la medida en que lo "pasivo" representa a la femineidad desde la perspectiva de la heteronormatividad. En estos ejes se concretiza un imaginario sexual donde lo pasivo denota homosexualidad en los hombres y lo activo denota lesbianismo en las mujeres. En este tenor de ideas, los comportamientos que implican la toma de iniciativas, el despliegue físico, el dominio del otro, etc., son favorecidos y conceptualizados como inherentes a los varones. Por su parte los comportamientos que implican espera y sumisión se asocian al sexo femenino. En esta naturalización de comportamientos, derivada de una percepción biologicista de la dicotomía macho - hembra, activo - pasivo, se asientan valores asociados a los cuerpos sexuados. El imaginario sexual, de relaciones afectivas-sexuales, desde tales ejes, constriñe comportamientos y elicitos otros. En el escenario educativo, ello se traduce en una mayor actividad – dominio territorial de los niños y en una mayor pasividad de las niñas.

de género. En este sentido se pronuncia Aguado (1992) cuando señala que "las instituciones así consideradas, representan lugares de producción y consumo de significados, es decir, de producción de sentido y conformación de estilos de vida particulares, en conflicto e históricamente constituidos" (p. 89). Siendo las escuelas, pues, campos privilegiados de hegemonía cultural, tales prácticas producen sentido y significado más allá del voluntarismo discursivo, es decir, de la declaración expresa de "otros motivos escolares" y se impone, por fuerza de la costumbre, la significación intrínseca del ritual que, en la especie, es la detención de los valores de valentía, honor y fuerza en el ámbito de "lo masculino".

### **A manera de conclusiones:**

Las trayectorias escolares del alumnado han sido cruzadas por las violencias física, psicológica y simbólica. Así lo refiere una amplia mayoría del alumnado en la Escuela Luz Cid de Orozco. Si bien las violencias se han vivido tanto por niños como por niñas, las mismas tienen un sesgo de género; la física ampliamente experimentada por los niños, la psicológica por las niñas y la simbólica por ambos. Todas documentadas en esta investigación.

No obstante que el espacio físico de la escuela se considera como neutro, es decir, que a él debieran acceder de manera igualitaria tanto niñas como niños, lo cierto es que al mismo se accede de manera diferenciada. Del registro y las observaciones en la escuela resaltan la apropiación de espacios y las prácticas de violencia por los niños como vivencia cotidiana.

Así, por ejemplo, la violencia física que se recrea en el espacio – tiempo denominado "El Recreo" es, por mucho, lo que media las relaciones entre los niños. La sentencia pronunciada por un niño "el que llora lo paga caro" es indicativo de que tal interdicto nuclea tales relaciones y la pedagogía más evidente de como los varones son compelidos a aguantar el dolor so pena de sufrir la humillación social con denominaciones peyorativas como "maricón", "joto", "puto", etc. Ello fue evidente en los juegos de "La botella que te toca" y "Las luchitas", en los que la violencia extrema es la finalidad latente. Indicativo de contención del dolor que está relacionado con las expectativas en la sociedad

más amplia respecto del hombre adulto. El comportamiento empático, pues, está vedado en la medida en que el soportar el dolor es parte constitutiva del “ser hombre”.

La violencia física, además, es la que media en la resolución de conflictos entre los niños. Las observaciones indican que una amplia mayoría de los niños utilizan la violencia física y verbal en la solución de los problemas que enfrentan entre ellos. Ser pendenciero y valentón, por parte de un número reducido de niños, parece estar relacionado con un aprendizaje del “ser niño” y con la detención de la violencia legítima desde la temprana infancia.

Asimismo, es la apropiación de espacios, especialmente de aquellos considerados como “propios”, una práctica reiterada y la expresión más visible de las formas de dominio y control por parte de los niños. El patio del recreo es, en ese sentido, el territorio en el que se despliegan los comportamientos de apropiación más eficaces. En él puede observarse como transitan a discreción y se ejerce el dominio principalmente contra las niñas. Ellas, en su mayoría, recorren u ocupan los espacios de recreación de manera parcial, periférica la mayor de las veces. Tales prácticas se hacen más evidentes en las canchas deportivas.

Por su parte, la práctica deportiva conocida como fútbol soccer, permite visibilizar las relaciones entre pares en el eje del dominio y la competencia. En ella los niños exaltan, por ejemplo, las virtudes del honor y la valentía a través de desplantes o representaciones asociadas. Cualidades que son asociadas a la masculinidad en la sociedad más amplia. Asimismo, a través de dicha práctica social los niños se apropian de un espacio destinado para la recreación de todos (as).

En múltiples observaciones realizadas en la cancha de fútbol y del patio del recreo, se pudo observar como los niños aprenden a apropiarse de dicho espacio social, sea penalizando con un golpe de balón o un insulto a quienes transgreden el territorio, principalmente a las niñas, o utilizando el lenguaje sexualizado y peyorativo. Lo que demuestra que los aprendizajes de dominio y subordinación están en la base de este juego a la par del regocijo y la alegría.

Por otra parte, la práctica reiterada de hostigamiento que sufren las niñas por parte de los niños conocida como “persecución a pequeña escala”

materializa la violencia psicológica en las relaciones cotidianas. Es vista en la escuela como acto de molestia pero no se tiene una reflexión o política específica para enfrentarla más allá del regaño.

Asimismo, las violencias que no son percibidas de manera directa o consciente en la escuela Luz Cid de Orozco se encuentran de manera implícita en los espacios de control y vigilancia escolar, el ritual de formación de filas y los reglamentos escolares. La vigilancia permanente de todo lo que sucede en la escuela, del cuerpo “decente”, las preocupaciones homofóbicas en la regulación del vestir y el cumplimiento de rituales androcéntricos, expresan la violencia simbólica que, desde una perspectiva de género, afirman lo propio, lo normal y lo decente de una manera indirecta o inconsciente.

Las violencias que se ejercen, pues, en el escenario educativo, sea de manera evidente o latente, tienen un efecto más allá del voluntarismo individual, apuntalan concepciones que estructuran las relaciones sociales entre los participantes y, por supuesto, en su despliegue afirman identidades de género: “ser niño” o “ser niña”. Una política educativa se hace necesaria a fin de hacer visibles las violencias en el escenario educativo.

## CONCLUSIONES GENERALES:

Las políticas públicas son planes de acción gubernamental orientados al desarrollo de proyectos con apoyo en diversas instituciones. Implica racionalismo e incrementalismo. El racionalismo hace referencia a la contribución de objetivos de la mejor manera posible, mientras que el incrementalismo alude a la resolución paulatina de las problemáticas enfrentadas. La política pública basada en la evidencia hace uso del conocimiento.

El reconocimiento de esto último ha permitido que algunos autores señalen que las políticas educativas en los países en vías de desarrollo no se basan en investigación o en análisis técnicos, a pesar del acervo de conocimientos acumulados. Existe una escasa interacción entre los especialistas y quienes formulan las políticas públicas, generando que las decisiones importantes en política educativa se encuentren desagregadas del cumulo de conocimientos e investigaciones que generan los académicos y especialistas. Los diagnósticos sobre la educación básica en México, por otra parte, coinciden en que en este nivel se cimientan las bases y la estructura fundamental del sistema educativo, ya que es ahí, dónde se imparte el compendio de conocimientos esenciales para estructurar la ciudadanía.

Los fracasos, señalan, de las políticas educativas se deben a los errores de diseño en las grandes decisiones que se toman, más que a los operadores mismos. De ahí la importancia en fomentar el vínculo entre la academia y las políticas públicas, para que los cambios estructurales sean ventajosos para el sistema educativo.

Ahora bien, la distinción entre las dimensiones macro, meso y micro del sistema educativo mexicano, por otra parte, nos permiten hacer referencia a dos dimensiones. La dimensión macro sistemática hace referencia al sistema en su conjunto, cuya representación más visible es la SEP. La dimensión meso alude a las instancias o consejos intermedios de la gestión del sistema educativo, en este rubro entrarían los cuerpos técnicos y la supervisión de estos. En la dimensión micro se encuentran las instituciones de enseñanza básica. En este sentido, algunos diagnósticos sobre educación han demostrado que un cambio



o variación significativa y significativa en el aprovechamiento escolar de los educandos no se explica únicamente por la labor diaria que desempeña el docente, se requiere ir más allá del desempeño hacia el rediseño curricular e institucional. Esta exigencia es mayor cuando se trata de revertir condiciones estructurales y operativas que provocan sexismo, discriminan y producen violencias. Tal es el caso del sexismo en la educación básica. Como ha quedado documentado, la escuela primaria es fuente de discriminación, de sexismo y violencias. Para dar cuenta de ello, se analizó la institución desde una perspectiva de género.

El género, como categoría explicativa de la construcción social de hombres y mujeres sobre la base de la diferencia sexual y la perspectiva de género nos permiten dar cuenta de las creencias, prácticas y discursos que reproducen el sexismo en la sociedad más amplia y por supuesto en el escenario escolar. La teoría de género nos permite comprender como se ha construido el concepto de género masculino y género femenino a los cuales se les han otorgado características de personalidad individual y social, actitudes, creencias, roles y en general estereotipos que determinan cómo han de ser los hombres y las mujeres. Al conjunto de dichos saberes se le puede denominar ideología de género y/o sexismo.

La ideología de género, a su vez, puede ser definida como aquellas creencias, comportamientos, actitudes y representaciones que operan en la sociedad en su conjunto y por ende, en la conciencia de los sujetos, que se derivan de la interpretación de los cuerpos sexuados y de los supuestos atributos "inherentes" a los mismos.

**Género y educación**, pues, son dos categorías que se vincularon en esta investigación con la intención de reconocer aquellos elementos institucionales, prácticas y saberes que se reproducen en el escenario escolar y que afirman ideas, creencias, actitudes y comportamientos relacionados a la ideología de género hegemónica en la sociedad más amplia y que, en su despliegue, discriminan, producen sexismo y violencias.

En este tenor de ideas, podemos postular que tal ideología y posicionamiento se sustenta en una visión naturalista y biologicista de la

realidad social y, por supuesto, de la identidad de género. Estos saberes de sentido común, sedimentados en un proceso histórico amplio, que constituyen la comprensión hegemónica de las identidades de género tradicionales, son efecto, principalmente, de una concepción esencialista de la realidad – identidad y producto, además, de un conjunto de ideologías particulares sobre el cuerpo sexuado: el machismo en nuestro contexto.

Ahora bien, las concepciones y/o creencias que constituyen la ideología de género son aquellas que se tienen sobre la masculinidad, la femineidad, la sexualidad y el cuerpo, arrojadas por el fenómeno del machismo e imbricadas de tal manera que conforman las creencias de “sentido común”, hegemónicas en la sociedad más amplia, e inciden en la conformación del “ser niña” o “ser niño

A partir de un reconocimiento de los saberes hegemónicos que se tienen respecto de lo que debe ser un hombre o una mujer, desde los cuales se (re) conoce la identidad tradicional, se intentó deconstruir, en un primer capítulo, la idea de una identidad esencial, estática, para situarla en una concepción dinámica, histórica, cultural y local.

La premisa básica que se acoge es que la identidad se ha configurado desde procesos sociales y culturales complejos: nodalmente desde el esencialismo y el naturalismo. El efecto de tales visiones ha sido la concepción de la identidad como esencia y los comportamientos como determinados por la naturaleza. Por ello, se considera que “ser hombre” o “ser mujer” es una cualidad que deviene de un acto creador (Dios) o que deviene en el “paquete biológico”. Contrario, pues, a esta concepción se postula la identidad como efecto y en relación a algo, es decir, a la Otredad.

Los estudios de género, pues, que acogen la perspectiva relacional sitúan a los sujetos en los procesos económicos, políticos, sociales y culturales a fin de comprender las formas en que se han configurado las identidades genéricas a través del tiempo, de los elementos culturales y científicos imbricados y puestos en juego en una época determinada. Las representaciones vigentes, en este sentido, exigen un reconocimiento del interjuego de dichos saberes.

Constituida como está, la política de la identidad tradicional ha devenido a materializar formas de sujeción, de explotación, de relaciones asimétricas entre los sexos, de discriminación, de violencias y de distribución inequitativa de los bienes materiales y simbólicos entre las categorías sociales: hombre, mujer, niño, niña, adolescente, joven, adulto, homosexual, lesbiana, etc. A ello se suman las prácticas sociales hegemónicas de una moral sexual judeocristiana que apuntalan muchas de las precitadas relaciones de subordinación y de opresión bajo el manto de la decencia “moral” y que tienen el efecto de legitimar las relaciones sociales asimétricas y de explotación de los sujetos.

Contrario a ello, se sostiene una política de la identidad que la (re) conoce como efecto de dinámicas histórico-culturales. Se apuntala en una perspectiva no esencialista de la identidad y, por lo contrario, se reconoce como producto de la cultura. Sostiene que la identidad genérica ha sido configurada como resultado de procesos sociales y culturales milenarios, destacándose los aportes de una ciencia positivista y la tradición judeocristiana en la concepción ordinaria de las identidades genéricas dicotómicas. Ello posibilita posicionarse en una tradición de pensamiento deconstructiva y reflexionarla en el escenario educativo. Con tal bagaje teórico - epistemológico se interpreta lo acontecido en el escenario escolar.

La escuela, por su parte, se reflexiona como una institución no neutra, androcéntrica en su conformación y dinamismo y enmarcada en corrientes de pensamiento que (re) producen prácticas educativas que posibilitan la vehiculización de una ideología dominante respecto a la identidad de género tradicional, fundamentada en el sentido común y apuntalada en la moral sexual hegemónica en la sociedad más amplia. Asimismo, enmarcada en una concepción sesgada de la ciencia y de lo educativo. Lo que permite afirmar que la escuela pública primaria, como una institución privilegiada en la reproducción de lo hegemónico, es conformadora de sentido y de objetivación de proyectos educativos que retoman al sujeto abstracto en su implementación y, con ello, reproducen producen discriminación, sexismo y violencia (s).

Con tales premisas - perspectivas, sin la pretensión de ser “objetivo” o “neutro” en la reflexión de los “hechos” analizados, se interpreta aquellos

acontecimientos suscitados en el escenario escolar y que consideré afirman ideas, creencias y comportamientos, de sentido común, relacionados al “ser niño” o “ser niña”, que constituyen la ideología de género operando en la Escuela Primaria Luz Cid de Orozco. Se analizan los “hechos” o acontecimientos suscitados con el objetivo de mapear el escenario escolar con la intención de reconocer elementos que indican las hipótesis propuestas, a manera de guías de investigación, con fines heurísticos, explicativos, comprensivos, de lo analizado. Los hallazgos “encontrados” e interpretados con fines de mapeo de la ideología de género operando en las instituciones educativas son aquellos que se consideran pertinentes y que reflejan puntos nodales en la discusión del denominado “sexismo en la educación”.

Destaca, por su importancia generalizada, el desconocimiento del profesorado de los temas relacionados con el género y su relación con la educación. Si bien, de manera incipiente y general, se traslapa el sexismo en la educación con los roles sexuales realizados por el alumnado al interior de la escuela. Se puede afirmar que la visión dominante en el profesorado se instala en una concepción naturalista de las relaciones sociales y de la identidad de género.

El “naturalismo”, expresado y reconocido como lo “propio” de los géneros por el profesorado, debe decirse, es vinculado a una larga tradición científica - filosófica desde la cual se conciben a los sujetos de manera escindida: cuerpo y alma, cuerpo y psique, etc. Tal concepción es reivindicada en una expresión biológica, “natural” de los sexos. Las creencias del profesorado y los contenidos de los libros de texto, por cierto, reproducen tal visión en su conjunto.

La ideología moral sexual, por su parte, constituye lo propio de los géneros y se expresa de manera vedada en lo educativo. Así, el currículo oculto de género es objetivado en prácticas pedagógicas con fines diversos: de orden y disciplina, del cuidado corporal, del lenguaje apropiado, del respeto jerárquico unilateral, de la conducta apropiada; que materializan una concepción conservadora del orden social y un desarrollo personal con fines instrumentales. La praxis educativa, en ese sentido, vehiculiza estas visiones normativas y se plasman, de manera explícita e implícita, en los contenidos

educativos y en el ejercicio de la praxis docente. Los énfasis en el orden y la disciplina, los rituales escolares, la promoción de valores “universales” como el respeto jerárquico, son elementos eje sobre los cuales gira la dinámica escolar. En su conjunto constituyen la buena educación, la conducta apropiada (“decente”), como elemento articulador de la praxis educativa.

Sitiada la escuela, además, por normatividades de diversa índole, las posibilidades de diseño institucional acorde a prácticas educativas alternas son limitadas. La perspectiva de género no se contempla en la currícula escolar y menos se entreteje en los contenidos curriculares. La confusión misma entre perspectiva de género y roles sexuales desdibuja los elementos que se ponen en juego cuando se reflexiona sobre el sexismo en la educación.

Las contradicciones, además, entre los objetivos propuestos en la planeación oficial y aquellos que se logran en función de las posibilidades y resistencias, se sortean a la luz de esfuerzos agotadores en la función desempeñada por el profesorado, con múltiples cargas de trabajo adicional a la docencia. Con programas de diversa índole como el de “Valores para ser Mejores”. Por lo que un esfuerzo adicional en la preparación del profesorado en la perspectiva de género se vislumbra como un “trabajo extra” que muchos no están dispuestos a realizar fuera de las horas de desempeño en la escuela.

Por otra parte, alumnado y profesorado conviven en un espacio físico con limitaciones y diseño austero - convencional. Es percibido como neutro y en lógicas de funcionalidad y jerarquías: El director y el profesorado tienen acceso a la mayoría de los espacios y los bienes escolares. El alumnado tiene acceso restringido, aunque dominante en los espacios destinados al recreo y los deportes, y las niñas lo tienen en menor grado.

El espacio, por lo tanto, no es considerado un elemento pedagógico en los programas oficiales ni en la praxis docente. Por su parte, la supervisión y vigilancia del alumnado se concentra en los espacios que se consideran propios para el ejercicio de la docencia, como es el salón de clase. La dimensión de género y espacio físico es, además, obnubilada bajo las creencias de los principios rectores del orden, la disciplina en el salón de clase y las actividades “propias al género” fuera de él. Tal es el caso de las dinámicas y actividades en

el salón de clase y los juegos y deportes realizados fuera del mismo. Las tareas escolares, las asignaciones extra clase para el alumnado como son los “encargos” y otras actividades se dan bajo las expectativas y lógicas del modelo hombre proveedor, mujer ama de casa.

El desempeño escolar es diferenciado entre niñas y niños. Mientras las niñas, en su gran mayoría, se aplican en las actividades escolares asignadas y son más responsables de aquellas encargadas como “tarea para hacerse en casa”, los niños exhiben menos cumplimiento y más comportamientos orientados a la homosocialidad. El “hacer género”, en ese sentido, les toma un tiempo considerable de las actividades realizadas en el salón de clase. Puede afirmarse que, al comportamiento en el interior del salón y en relación al desempeño escolar, le subyacen la pasividad y la actividad inducida desde la línea imaginaria de la masculinidad y la feminidad que permea las actividades escolares.

Por otra parte, los rituales escolares dentro y fuera del aula son experiencias que giran en torno a la formación de valores como la disciplina y el orden. Aparentemente neutros pero bajo el manto del androcentrismo. Así, la formación de filas dentro y fuera del aula, el pase de lista, etc., simbolizan y acuñan, asocian, su origen castrense - varonil. Las relaciones en estas prácticas, como en la mayoría establecidas en el escenario escolar, son verticales entre alumnado y profesorado.

El desarrollo del conocimiento es impulsado a través de exámenes y revisión de tareas. Tiene un sesgo de género por cuanto los niños reivindican para sí ciertos conocimientos y materias y se empeñan en demostrarlos mediante la participación disruptiva, abrupta. Las niñas, en su mayoría, perciben la competitividad en el cumplimiento de las tareas y responsabilizándose de sus materiales escolares. No obstante el mejor desempeño de ellas en la aplicación a sus actividades no reivindica de igual manera la competitividad.

Las percepciones del profesorado, por otra parte, respecto del alumnado y la sexualidad, indican una mayor apertura a la temática en los niños y niñas de la localidad en relación a los que son originarios de estados del sur de la

república, que son considerados como más conservadores. No obstante, en términos generales, se concibe a las niñas como más precoces en relación a los niños. La visión de la frontera, construida como posibilitadora del “libertinaje”, le subyace a tales expectativas.

En cuanto se refiere a los lazos de afectividad e identificación entre alumnado y profesorado, los mostrados entre niñas y maestras indican que los canales de comunicación son más eficientes e impulsan la competitividad bajo el manto del “maternazgo”. Por lo contrario, las niñas y niños frente a maestro se inhiben de manera más frecuente, quizás bajo la percepción extrapolada de la figura paterna.

Los procesos aparejados al desempeño escolar competitivo, como son los homofóbicos, persuaden a los niños al despliegue de comportamientos agresivos dentro y fuera del aula. Si bien es en el tiempo libre destinado al “juego”, el recreo, donde se despliegan de manera recurrente y diversa los comportamientos más agresivos entre sí y con las niñas.

La persecución a pequeña escala es la más emblemática para describir y comprender las relaciones entre las niñas y los niños. Caracterizada por una incesante intervención en las actividades, posesiones y actos de molestia en las niñas, se puede afirmar la idea de un aprendizaje incipiente de formas de sujeción de género, a la par de formas legítimas de contacto intra e interpersonal.

El lenguaje utilizado por los niños en su interrelación, con fines de identificación con los pares, es frecuentemente sexualizado y homofóbico. Así, los términos despectivos que se desprenden de una valorización moral sexual se expresan con la finalidad de doble vínculo: con la identificación - legitimación propia y la desvalorización del otro por su condición contra natura y amoral.

El individualismo en los niños, por otra parte, marcado en el desempeño escolar indica la evasión del contacto personal “intimo”. El comportamiento evitativo se traspola, además, a las actividades en el salón de clase mediado por la línea imaginaria masculino - femenino que divide a las tareas escolares.

El uso de la tecnología, por ejemplo, como es la enciclopedia despierta mayor interés y eficientiza la concentración de los niños en particular.

Los liderazgos ejercidos en el salón de clases, por su parte, se dan principalmente por razones meritocráticas. Los niños y niñas que se destacan en sus calificaciones y desempeño escolar tienen más oportunidades de ser considerados en el aula. Obtienen más prerrogativas. Las niñas tienen, por lo general, mejor desempeño escolar que los niños. Son más ordenadas y disciplinadas. Los niños que tienen un buen desempeño escolar no necesariamente lo tienen fuera del salón. Algunos son agresivos y abusones con las niñas y algunos niños. Indicativo es que la supervisión o vigilancia inhiben los comportamientos abusivos en el salón de clase por parte de los niños.

El liderazgo ejercido en las canchas deportivas por los niños, a su vez, responde más a sus habilidades físicas, aunque el ejercido por algunos se deriven de su capacidad de imponer (se). La imposición de estos últimos es aparejada al despliegue de comportamientos estereotipados asociados al comportamiento “bulle”. La imitación de posturas, lenguaje y tono corporal del líder pandillero parece tener un efecto egocéntrico y de control del escenario.

El de las niñas es más difuso y no se centra en las habilidades físicas. El desempeño escolar traducido en buenas calificaciones y el buen comportamiento significa posicionarse en la mirada del profesorado como “cumplidora” y “ordenada”. La “pasividad” como eje central permea el comportamiento de liderazgo en las niñas.

Las resistencias del alumnado a las imposiciones derivadas del cumplimiento a las expectativas de ser “buen estudiante” son diversas. Las principales rondan en estrategias para pasar los exámenes, de tipo memorístico. El reconocimiento de que ciertas materias son “aburridas” como la de historia, son indicativo de que los contenidos y las formas de su enseñanza responden más a lógicas de imposición de una historiografía que de una reflexión constructiva desde la historia. Otras materias corren la suerte de pugnar con el sesgo genérico, como la de educación física, que hace que



las niñas la perciban como hostil y los niños como una actividad propia para la recreación de los valores asociados a la masculinidad.

Las materias, por cierto, en donde se expresan más conceptos normativos respecto del género son la de historia y la de ciencias naturales. En ambas se entretajan concepciones androcéntricas, esencialistas y moralistas respecto de los géneros. El discurso del guerrero, por ejemplo, que permea en el contenido del libro de historia y la omisión de los valores asociados a la sexualidad en el libro de ciencias naturales son los elementos eje de las concepciones “falocéntricas” y “biologicistas” que se implican en los textos de referencia. La visión positiva de la ciencia, por cierto, permea los contenidos curriculares y el ethos de la educación.

La pedagogía del género se expresa, pues, de manera cotidiana al interior de la escuela. El lenguaje, la asignación de tareas, la apropiación de espacios, las persuasiones hacia el comportamiento propio al género, son las formas y las maneras en que se afirman las identidades genéricas y se produce el sexismo, la discriminación y las violencias en el escenario escolar. Particularmente la pedagogía homofóbica es más acentuada por parte de los profesores que de las maestras. Ambos, maestros y maestras, refuerzan la idea de un comportamiento “decente” del alumnado: la exposición del cuerpo y el lenguaje obsceno son lo más vigilado y castigado, aunque es más notorio hacia las niñas. Tanto alumnos (as) como profesorado se ubican en la vigilancia permanente de lo propio de los géneros.

En este sentido, las percepciones múltiples y los correspondientes etiquetamientos constituyen un lugar desde donde se afirma el género y la clase entre el alumnado. Las concepciones recíprocas describen aspectos generales que comparten grupos específicos. Así, los niños son concebidos, principalmente, como groseros y abusones. Pocos son los que escapan a esta denominación. Se puede conjeturar que son las características clave para descifrar los ejes sobre los cuales gira la construcción de la masculinidad en la temprana infancia. La persecución a pequeña escala, por ejemplo, se despliega con tales propósitos y es motivo de la estigmatización - percepción de los varones.

Los chicos considerados más agresivos con otros niños y, por supuesto, con las niñas, son denominados como “bules”. Representan un grupo reducido pero significativo en la pedagogía de la masculinidad en la escuela. Son referencia importante para los otros niños. El despliegue de comportamientos es, por lo general, de carácter estereotipado, del varón pendenciero. Dicho comportamiento se refuerza con la admiración de unos y subordinación de otros, especialmente en los espacios masculinizados como es el campo de fútbol. Los chicos que demuestran comportamientos afeminados aunque no son excluidos de manera sistemática y consciente en las actividades desarrolladas por sus pares no son invitados a participar de manera regular a la par de quienes no los tienen.

Las niñas y los niños, por otra parte, que profesan diferente religión son estigmatizadas por sus compañeras como conflictivas, derivado de no aceptar ciertos rituales como los honores a la bandera. Algunos maestros (as) toleran dicha actitud pero queda pendiente la (re) consideración de su comportamiento. En ocasiones se manifiestan recriminaciones de manera velada y discriminación en el aula.

Las niñas que son consideradas “bules”, por su parte, son más agresivas que sus compañeras. Usan palabras soeces y refieren haber tenido peleas con otras niñas. Al interior del salón despliegan conductas más orientadas a la socialización que a la tarea encomendada. Contraria a estas, a las niñas consideradas como “creídas” se les asocia con el mejor desempeño escolar y las buenas calificaciones. El liderazgo de algunas de ellas se desprende de ser considerada “buena estudiante”.

La meritocracia, pues, es una forma de estimular el desempeño escolar y las niñas parecen responder mejor a los privilegios que les acarrea el buen desempeño escolar. Si bien algunos niños responden con un buen desempeño escolar su comportamiento parece estar anclado más al dominio de la materia o actividad que a la aceptación derivada del buen desempeño escolar.

El buen desempeño escolar atraviesa, asimismo, por el cumplimiento de las normatividades relacionadas con el cuerpo. Las niñas son más exigidas a cumplir con la limpieza corporal y con las posturas propias al género. Los niños

son exigidos en otros términos diferentes, más en la portación correcta del uniforme que en la pulcritud del cuerpo y del uniforme mismo.

La exposición del estudiantado a una pedagogía del género se refuerza, además, a través de los medios masivos de comunicación, La mayoría refiere ver televisión de manera cotidiana. Los programas consumidos por los niños se centran en la promoción del discurso del guerrero: programas de “acción”, de despliegue de habilidades físicas son los que mayormente se consumen. Los consumidos por las niñas se centran en el desarrollo de una imagen estereotipada de la feminidad y de los comportamientos “decentes” y “coquetos” asociados a dicha imagen. La imagen corporal idealizada y comportamientos para agradar.

Los roles sexuales ejercidos por el alumnado en el contexto de la unidad domestica parecen compartir otros ordenes de apropiación que conllevan a pensar en una corresponsabilidad en el mantenimiento de la misma y en una reposición respecto de las tareas al interior de la misma. La línea imaginaria parece ser más difusa cuando se trata de las tareas domésticas.

Por todo lo anterior es posible afirmar que la ideología de género que se da en la sociedad más amplia se reproduce en el escenario escolar de manera particular y local. Produce discriminación, sexismo y violencias. Afirma en el proceso las identidades genéricas “ser niña” o “ser niño” bajo los matices que la propia institución escolar posibilita y que ha quedado documentados.

Las propuestas de política pública pertinentes serán aquellas que tomen en consideración, en principio, el carácter social y sexuado del sujeto pedagógico. Aquellas que incorporen los aportes de las tradiciones emergentes en los estudios culturales de género, las pedagogías feministas y las pedagogías críticas, que permiten trazar algunos rasgos que aún están omitidos en las tradiciones emergentes en la educación sexual.

Reconociendo de manera plena que los antecedentes de la investigación educativa nacional e internacional señalan la persistencia en la escuela de una “norma” corporal biologicista, sexista y heteronormativa, que censura sistemáticamente desde los-as adultos-as, y también entre los-as mismos-as

jóvenes, a la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación afectiva y de placer.

La política educativa debe tomar en cuenta, además, la persistente noción de “tolerancia” que permea en los discursos oficiales que acuña una suerte de resignación frente a la existencia de otros y otras diferentes. Debe orientarse a la deconstrucción de la norma heterosexual que orienta el discurso de género empleado, aun cuando se mencione a las diversidades sexuales. Debe cerciorarse que no quede omitida de manera sistemática la dimensión del “placer” vinculada con la sexualidad.

Una política educativa inclusiva debe prever y designar espacios escolares en los cuales se trabaje sobre cuestiones afectivas o vinculares; en particular, cuando los sentimientos personales se contraponen a los mandatos sociales. La atención especializada o profesional se hace necesaria. Así como la defensa de los derechos humanos del alumnado a través de la figura del ombudsman en los planteles escolares.

La capacitación del profesorado y alumnado en talleres de género es condición necesaria pero insuficiente si no se toma en cuenta la naturaleza sexista, discriminativa y violenta, de los procesos que atraviesan a la institución escolar. En fin, las políticas públicas en materia de educación debe orientarse, como sostiene Graciela Morgade, hacia “Una pedagogía que permita albergar las preguntas más incómodas, las cuestiones que perturban, erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, Carlos; PORTAL, Ana. Identidad, ideología y ritual. México, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. 1992
- ALTHUSSER, Louis. "Marxismo y humanismo" en La Revolución Teórica de Marx. S. XXI, México, 1967
- APLLE, Michael. Ideology and curriculum. Routledge & Kegan Paul, London, 1979
- ARROYO, Manuel. Un mapa para la comprensión de sí y del mundo. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2002
- ASKEW, S; ROSS, C. Los chicos no lloran. El sexismo en educación. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1991.
- BADINTER, Elizabeth. XY, La identidad masculina. Madrid, Alianza, 1993.
- BARBERÁ, Ester. Psicología del género. Barcelona, Editorial Ariel, 1998.
- BARREDA, Andrés Marín. El sacrificio de México en los años noventa. Avances y retrocesos: Balance de una década. V Informe sobre los derechos y la situación de la niñez en México 1998-2000. México, COMEXANI, 2000.
- BERTELEY, María Busquets. Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, D.F. Editorial Piados Mexicana, S.A. 2000
- BONDER, Gloria. Género y subjetividad: Avatares de una relación no evidente. En "Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas". Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG) Universidad de Chile. 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Contrafuego, reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal. Barcelona, Ed. Anagrama, 1998.
- La dominación masculina. Barcelona, Editorial Anagrama, 2ª. Ed, 2000.
- Sociología y cultura. México, Grijalbo-CNCA, 1990.
- BOURDIEU, Piere; PASSERON, Jean Claude. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Libro 1, Editorial Popular, España, 2001.

- BRITTAN, Arthur. Masculinity and power Great Britain. Basil Blackwell Ltd. 1989.
- BURIN, Mabel. "Construcción de la subjetividad masculina" en Varones: Género y subjetividad masculina. M130xico, Piados, 2002.
- BUTLER, Judith. Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault en El género: La construcción de la diferencia sexual. Marta Lamas (compiladora), México, Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género, 2ª. Ed. 2000.
- CAMPS, Victoria. Los valores de la educación. Madrid. *Editorial* 8a. ed. 2000.
- CAZES, Daniel. "Normas del 'hombre verdadero' en Kafka y Sarte: Pasos de una metodología y elementos para asumir una masculinidad crítica. México. Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas, agosto 1993.
- CASTAÑEDA, Patricia. "Construyéndonos: Identidad y subjetividad femenina" en Florinda Riquer (compiladora) Bosquejos... Identidades Femeninas. México, Universidad Iberoamericana. 1995.
- CINAR, Ikram. Classroom Geography: Who sit where in the traditional classrooms? *The Journal of International Social Research*. Volume 3/10 Winter 2010
- COLTRANE, Scott. Theorizing Masculinities in Contemporary Social science. En Theorizing Masculinities, Harry Brod y Michael Kaufman. USA, SAGE Publications, Inc. 1994
- CONNEL, R.W. Masculinities: knowledge, power and social change. Los Angeles, University of California Press, 1995.
- CORNWALL, Andrea; LINDISFARNE, Nancy. Dislocating masculinity. London. Routledge, 1994.
- CORTINA, Regina. Desafíos para la equidad de género en la política educativa de México. En Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. Rosa María González Jiménez (Coord.) México. Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional. 2000
- DAVIES, Bronwyn. Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género. Madrid. Ediciones Cátedra, S. A. 1989.
- DEVEREUX, George. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México, Siglo XXI. 1985

- Diagnóstico y Propuesta de la Educación en Chihuahua. 1997-2005. Gobierno del Estado de Chihuahua. Dirección General de Educación y Cultura. 1998.
- GARCÍA, Salord; VANELLA, Liliana. Normas y valores en el salón de clases. México, siglo XXI editores, 1992.
- GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. México. Gedisa, 1987.
- GONZÁLEZ, Rosa. Políticas públicas en materia de género y educación: análisis del caso mexicano. En Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. Rosa María González Jiménez (coord.) México. Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional. 2000
- Género y currículo en educación básica: los ejes transversales en Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. Rosa María González Jiménez (coord.) México. Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional. 2000
- Diferencias psicológicas de género: su influencia en los procesos escolares en Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. Rosa María González Jiménez (coord.) México. Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional. 2000
- GUTIERREZ, Castañeda Griselda. La constitución del sujeto de la política. Discurso político y producción simbólica. México, Distribuciones Fontamara S.A. 1999.
- DE BARBIERI, Teresita. "Certezas y malos entendidos sobre la categoría género", en Estudios Básicos de Derechos Humanos IV. Costa Rica. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1996.
- FAINHOLC, Beatriz. "¿Por qué revisar la educación formal desde la perspectiva de género?" en Hacia una escuela no sexista. Buenos Aires: Aique, 1994.
- FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. México, Siglo XXI Editores, 1984.
- Un diálogo sobre el poder. Madrid, Alianza, 1981.
- GILBERT, Rob, GILBERT, Pam. Masculinity goes to School. London, Routledge, 1998.
- GILMORE, D.D. Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad. Título original: Manhood in the making. Cultural concepts of masculinity. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1994
- GUTMANN, Matthew C. The meanings of macho: being a man in Mexico City. California, University of California Press, Ltd, 1996.

- GUTMANN, Matthew C., Traficando con hombres: La antropología de la masculinidad, cuestiones conceptuales. Revista la Ventana, diciembre de 1998, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1998
- HEARN, Jeff. MORGAN, H.J. Contested Discourses on Men and Masculinities. En Identity and Diversity: Gender and the experience of education: A Reader. Great Britan, WBC Ltd, Bridgend. 1995
- HÉLLER, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, ediciones península, 4ª, ed. 1994, 1977
- HERNÁNDEZ, Alfonso. Masculinidad ¿Poder o dolor?  
[Http://ww.udg.mx/laventana/libr2/alfonso.htm](http://ww.udg.mx/laventana/libr2/alfonso.htm)
- HUITZINGA, Johan. Homo Ludens. España, Alianza Editorial, 1984.
- JORDAN, Ellen. Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas.
- KIMMEL, Michael. "Masculinity as Homofobia: Fear, Shame and silence in the construction of Gender Identity" en Manhood: The american Quest. Harper Collins, Nueva York, 1994.
- KAUFMAN, Michael. "men, feminism and Men"Contradictory Experiences of Power" en theorizing Masculinities, Harry Brod y Michael Kaufman. Sage Publications. Londres, 1994.
- LAGARDE, Marcela. "identidad genérica y feminismo" . México, Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas, agosto 1993.
- Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México. Universidad Autónoma de México, 2003.
- LAMAS, Marta. (Compiladora) Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género", en El género: La construcción cultural de la diferencia sexual. México, ed. UNAM-PUEG, 2ª. Reimpresión,2000.
- "La antropología feminista y la categoría género" en Nueva Antropología, México, No. 30, noviembre 1987.
- "Algunas dificultades en el uso de la categoría género". México. Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas, agosto 1993.
- LEFEBRE, Henri. La vida cotidiana en el mundo moderno. España, Alianza Editorial, 1980.
- LOYDEN, Humbelina. Los hombres y su fantasma de lo femenino. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. 1998.



- LUKE, Carmen. Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana. Madrid. Ediciones Morata. 1999.
- LUQUE, Cecilia; FEDULLO, Liliana. Igualdad y diferencia en la política feminista.  
<http://www.agendadelasmujeres.com.ar/index2.php?id=3&nota=1773>)
- MARGULIS, Mario. La cultura popular, en Adolfo Colombres, comp. La cultura popular, México, D.F. Premiá, 1984
- McLAREN, Peter. La escuela como un performance ritual. México, D.F. Siglo Veintiuno Editores S.A. de C.V. en coedición con el centro de estudios sobre la universidad, UNAM, 1ª. Ed. Español 1995.
- MERTENS, Donna. Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches. Estados Unidos de Norteamérica. Sage Publications. 1998.
- MIRANDÉ, Alfredo. Hombres y machos: masculinity and Latino culture. Colorado, Westview Press, 1997
- MONSIVAIS, Carlos. Texto leído en San Pablo Guelatao, Oaxaca el día 21 de enero de 2006.
- MORALES, Sofialesticia. Equidad de género en educación. En Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. Rosa María González Jiménez (coord.) México. Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional. 2000
- MORENO, Monserrat. Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela. Barcelona. ICARIA editorial S.A.1993.
- MORGADÉ, Graciela. Capacitación docente en género y educación: Tensiones y alternativas en Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. Rosa María González Jiménez (coord.) México. Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional. 2000
- MOSSE, George L. The image of man. New York, Oxford University Press. 1996.
- NANA, Jesús. Tesis de Maestría: "Procesos de Readaptación Social en el CeReSo de Ciudad Juárez. (Un enfoque de política pública).
- NAVA, Diana; LÓPEZ, María. Educación y Discriminación de Género. El sexismo en la escuela primaria, un estudio de caso en Ciudad Juárez. Universidad Autónoma Metropolitana. México. 2010
- RAHMAN, Momin; JACKSON, Stevi. Gender and Sexuality. Polity Press. USA. 2010.

- RIQUER, Florinda. Maestra, ¿Las niñas también podemos salir al recreo? en Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. Rosa María González Jiménez (coord.) México. Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional. 2000
- RITZER, George. “Teoría Feminista Contemporánea” en Teoría Sociológica Contemporánea. Ed. McGraw - Hill Interamericana de España S.A. 2000.
- RODRIGUEZ, Gregorio. GIL, Javier. GARCÍA, Eduardo. Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada (España). 1996.
- ROSEMBERG, Fulvia. Educación, género y raza en Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. Rosa María González Jiménez (Coord.) México. Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional. 2000
- SANDOVAL, Juan. Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales. [www.moebio.uchile.cl/46/sandoval.html](http://www.moebio.uchile.cl/46/sandoval.html). 2013.
- SCOTT, Joan. “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en Historia y Género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea. Edición Alfons El Magnanim. Institució Valenciana d’Estudis i Investigació. 1990.
- SEIDLER, Víctor. La sinrazón masculina. Masculinidad y Teoría Social. Ed. Paidós. México, D.F. 1ª. ed. 2000.
- SERRANO, Héctor; SERRANO, Carolina. Género y Educación en México. Revista Semestral PHAROS. Universidad de las Américas 2006.
- SERRET, Estela. Discriminación de género. Las inconsecuencias de la democracia Cuadernos de la igualdad, núm. 6 Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. México. 2006.
- STERN, Alfredo. Filosofía de los valores. Panorama de las tendencias actuales en Alemania Argentina, ed. Compañía General Fabril Editora, 1960.
- STROMQUIST, Nelly. Género y democracia en educación en América Latina en Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. Rosa María González Jiménez (Coord.) México. Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional. 2000
- TORRES, Jurjo. “Las teorías de la reproducción” en El currículo oculto. Madrid, ed. Morata. 6a. 1995
- VENDRELL, Joan. El debate esencialismo - constructivismo en la cuestión sexual. En Sexualidades diversas. Gloria Careaga, Salvador Cruz (Coordinadores). Universidad Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género. México. 2004.

- VILA, Pablo. Identidades Fronterizas. Narrativas de religión, género y clase en la frontera México – Estados Unidos. El Colegio de Chihuahua. México. 2007.
- VILLORO, Luis. El poder y el valor. Fundamentos de una ética política. México, D.F., ed. Fondo de Cultura Económica. 1998.
- WOOLLETT, Anne; PHOENIX, Ann. La maternidad como pedagogía; La psicología evolutiva y los relatos de madres de niños pequeños. En Feminismos y pedagogía en la vida cotidiana. Carmen Luke (Comp.). Madrid, Ediciones Morata, 1999