

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

La **construcción**  
de los **estereotipos**  
del *género femenino*  
en la escuela secundaria



Lucila Parga Romero



**La construcción  
de los estereotipos del género  
femenino en la escuela  
secundaria**



# **La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria**

*Lucila Parga Romero*



*La construcción de los estereotipos del género femenino  
en la escuela secundaria*  
Lucila Parga Romero

Sylvia Ortega Salazar  
Rectora

Aurora Elizondo Huerta  
Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo  
Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo  
Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán  
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo  
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña  
Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso  
Director de Difusión y Extensión Universitaria

**Coordinadores de área académica:**

María Adelina Castañeda Salgado  
Política Educativa, Procesos Institucionales  
y Gestión

Alicia Gabriela Ávila Storer  
Diversidad e Interculturalidad

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López  
Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias,  
Humanidades y Artes

Verónica Hoyos Aguilar  
Tecnologías de la Información  
y Modelos Alternativos

Eva Francisca Rautenberg Petersen  
Teoría Pedagógica y Formación Docente

Diseño: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo

Formación: Fernando Steve Yustis y María Eugenia Hernández

1a. edición 2008

© Derechos reservados por la autora.

© Derechos reservados para esta edición por la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,

Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, Tlalpan,

C.P. 14200, México, D.F. [www.upn.mx](http://www.upn.mx)

ISBN 978-607-413-014-0

LC212.93 Parga Romero, Lucila

M6 La construcción de los estereotipos de género femenino  
en la escuela secundaria / Lucila Parga Romero. - México : UPN, 2008.  
321 p.

ISBN 978-607-413-014-0

1. Género 2. Maestros de escuela secundaria 3. Civismo -  
Estudio y enseñanza (Secundaria) I. t.

*Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,  
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.*

*Impreso y hecho en México.*

*A mis padres:  
Lourdes y German †*

*A Patricia Volkow*





# ÍNDICE

<b>SIGLAS Y ACRÓNIMOS</b> .....	9
<b>NOTA DE AGRADECIMIENTOS</b> .....	11
<b>PRÓLOGO</b> .....	15
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	21
El punto de partida .....	21
El problema.....	23
La justificación .....	42
El recorrido .....	47
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>LAS DIMENSIONES TEÓRICAS-METODOLÓGICAS</b> .....	50
1.1 La estrategia teórica .....	50
1.2 Los horizontes conceptuales.....	56
1.3 El itinerario metodológico .....	87
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>LA ESCUELA SECUNDARIA: ENTRE EL AYER Y EL HOY</b> .....	93
2.1 La escuela secundaria: una mirada retrospectiva .....	95
2.2 La asignatura de Formación cívica y ética.....	124
2.3 Los discursos del género femenino en la educación.....	140
2.4. El sexismo en la escuela.....	151

### **CAPÍTULO 3**

<b>LA VIDA EN LAS ESCUELAS</b> .....	163
3.1. La dimensión contextual y temporal.....	164
3.2. El profesorado y los valores de género.....	167
3.3. Del currículum formal al currículum real .....	198
3.4. La práctica docente cotidiana .....	205

### **CAPÍTULO 4**

<b>LA TRAVESÍA POR LAS ESCUELAS</b> .....	213
4.1. La geografía de las escuelas .....	214
4.2. Las actitudes sexistas del profesorado .....	220
4.3. El alumnado, las construcciones genéricas y el contexto .....	227
4.4. La perspectiva comparada .....	249

### **CAPÍTULO 5**

<b>REFLEXIONES FINALES</b> .....	257
5.1 La educación de las niñas .....	258
5.2 La inequidad de género en las aulas.....	261
5.3 Últimas palabras .....	268

<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	272
---------------------------	-----

<b>ANEXOS</b> .....	303
---------------------	-----

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal
BM	Banco Mundial
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación para la Educación
ES	Escuela secundaria
FCE	Formación cívica y ética
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
LGE	Ley General de Educación
PISA	Program for International Student Assessment
PME	Programa para la Modernización Educativa
RES	Reforma para la Escuela Secundaria
RIES	Reforma Integral para la Escuela Secundaria
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación



## NOTA DE AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es el resultado de un largo y sinuoso camino recorrido a lo largo de cuatro años en el Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco; hubo momentos tan difíciles que sentí que perdía “la brújula”, en este ir y venir; compañeras y compañeros colaboraron desde distintos lugares.

Esta investigación se llevó a cabo gracias al apoyo de diversas instituciones: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). De la UPN –mi alma máter– recibí todo tipo de facilidades laborales y la experiencia profesional que he adquirido a lo largo de los últimos años como académica; del Conacyt obtuve una beca que coadyuvó a la realización y conclusión de la investigación, y la UAM me proporcionó los elementos teórico-metodológicos necesarios para el desarrollo de este trabajo.

Agradezco de manera muy especial a Carlos Ornelas la dirección y supervisión de este trabajo, quien como asesor me acompañó en todo el camino; las largas discusiones en el Seminario en ocasiones llevaron a debates acalorados, hubo encuentros y desencuentros que por instantes parecían oscurecer el viaje, pero la rigurosidad de sus observaciones, comentarios y sugerencias me permitieron crecer en esta experiencia. La solidaridad y apoyo que recibí de Carlos Ornelas estuvo presente en todo momento, gracias a él conocí a Bradley Levinson, con quien tuve la oportunidad de realizar una estancia académica en la Universidad de Indiana y aprender de su gran experiencia en el trabajo cualitativo. De Sonia Comboni Coordinadora del Doctorado en la UAM, recibí un gran respaldo para llevar a cabo dicha estancia.

De Ana Lau, desde su experiencia feminista, obtuve reflexiones puntuales, para profundizar en los estudios de género, comentarios siempre enriquecedores. A Belinda Artega agradezco las observaciones y orientaciones que cruzaron: lo educativo, lo sociológico y las cuestiones feministas en un encuentro siempre solidario. El re-encuentro con Prudencian Moreno y sus comentarios siempre provocadores me llevaron a una búsqueda constante. De Guadalupe Terezinha Bertussi recibí acotaciones que me hicieron resignificar lo educativo, no sólo en este trabajo, sino en diferentes caminos recorridos. Durante el proceso de construcción de la investigación estuvo presente Eduardo Ibarra, quien con su aguda mirada, apoyó los diferentes pasajes transitados; los comentarios de Guadalupe Ramírez y Héctor Gaspar, compañeros de la UPN, coadyuvaron en mi reflexión. Al profesorado del Doctorado en Ciencias Sociales agradezco la sólida

formación brindada; y qué decir de mis compañeras de banca: Angélica Buendía y Elena Quiroz, con quienes compartí alegrías y sinsabores en estos años, sus comentarios y observaciones estuvieron siempre en dirección precisa.

Este trabajo fue posible gracias al personal directivo y al profesorado de las tres escuelas que participaron en las entrevistas y observaciones; de ellos aprendí mucho acerca de la complejidad de la escuela secundaria, el intercambio de experiencias educativas nos llevó a la reflexión y discusión de este tramo educativo.

Mi deuda es enorme con toda mi familia inmediata, de ella recibí solidaridad, apoyo, cariño y amor en los momentos más difíciles para sostenerme en la vida: de mi padre –Germán (†) quien se adelantó en el viaje–, el aprendizaje en la lucha política desde la izquierda y su disciplina en el trabajo; de mi madre –Lourdes–, su amor y fortaleza ante los avatares de la vida de las mujeres mexicanas; de Germán, mi hermano –desde la diferencia–, su acompañamiento y solidaridad incondicional ante las adversidades; Man y Sofi –mis sobrinos– me brindaron su cariño y frescura que me animó en todo momento; ellos y ellas han sido una constante en toda mi vida.

De Héctor Reyes Lara, mi compañero de vida y de lucha política, recibí comentarios y sugerencias; él compartió sus experiencias teórico-metodológicas en el campo educativo; su colaboración, apoyo, amor y desavenencias estuvieron presente en la realización de esta investigación.

Finalmente, mi gratitud de manera muy especial a Patricia Volkow, quien capitaneó al equipo médico del Instituto Nacional de Cancerología (INCAN). Ella me acompañó de

manera muy cercana en estos últimos meses; siempre ante un sinnúmero de pacientes tuvo tiempo para mí; en los pasillos, su oficina, consultorio, cualquier lugar era bueno para disipar mis dudas y ahuyentar mis miedos; gracias a ella y al INCAN hoy me encuentro con vida.

Al paso de los años diversas situaciones atravesaron mi vida; hubo pérdidas irreparables, reacomodos, mudanzas; la dicotomía salud-enfermedad y los sentimientos encontrados me acompañaron en mi recorrido por el doctorado. Los aprendizajes fueron en todos sentidos, en ocasiones dolorosos, pero la experiencia valió la pena. Así se cierra esta etapa y se abren otras puertas en la búsqueda y construcción del conocimiento.



## PRÓLOGO

**A**lbert Einstein, además de ser un genio, físico notable y un fanático del trabajo, dejó incontables anécdotas y aforismos que son parte de su herencia cultural. A él se le atribuye la expresión de que es más fácil descomponer el átomo que acabar con los estereotipos sociales. Si estamos de acuerdo en que los estereotipos son creencias sobre colectivos humanos que se crean y comparten en los grupos y entre los grupos dentro de una cultura, tal vez también coincidamos en que los estereotipos puede considerarse una *forma inferior de pensamiento* por ser erróneos y no coincidir con la realidad.

Lucila Parga Romero elabora un trabajo coherente sobre *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*. No lo hace aunque su obra lo sugiere de manera nítida, que hay ciertos estereotipos, inclusive elaboraciones que intentaban convertirse en teoría sobre la “infe-

rioridad de la mujer". Y esos mitos se convirtieron en lugares comunes, aun aceptados por las mujeres, se transformaron en mitos y se institucionalizaron en diversas formas. Mitos y pensamientos de orden inferior que sobrevivieron a épocas, permanecen en la historia y se reproducen en culturas de diferente matriz.

Si bien se puede rastrear la génesis, desarrollo, consolidación y gradual debilitamiento de ese mito y otros asociados al sexo femenino, es poco lo que sabemos cómo es que esos modos de pensar y actuar se forman en la conciencia de las personas. Lucila nos ofrece pistas diáfanas para entender algo sobre la construcción de los estereotipos del género femenino en la realidad del México de comienzos del siglo XXI. No es un estudio de gran amplitud de temas; es profundo en lo que abarca. Su curiosidad se restringe a indagar cómo es que la institución escolar, los y las docentes contribuyen a la reproducción de los estereotipos que conforman la idea de lo que es ser mujer; lo hace analizando lo que sucede en las aulas de tres escuelas secundarias del Distrito Federal. Pero no es un estudio empirista, aunque no desdeña, por el contrario, realiza con eficacia análisis estadísticos de datos que ella misma originó con un instrumento sólido.

El trabajo de Lucila Parga, que el lector tiene hoy frente a sus ojos, es una muestra de cómo se construye un argumento coherente, con rigor lógico a partir de la definición de un problema de donde deriva premisas concretas para cultivar una explicación razonable. Se apoya, y lo hace de manera competente, en teorías de diferente naturaleza y liga la confección de conceptos sociológicos, con un discurso fe-

minista (fundado en el análisis de diversas corrientes) y una *perspectiva* histórica sobre la escuela secundaria. Subrayo lo de perspectiva, porque no se trata de una historia detallada ni de un trabajo de archivo; eso es labor de historiadores. Lucila lo hace para definir con mayor precisión el continente de sus averiguaciones.

Los conceptos clave que Lucila desgrana con cuidado son el currículum oculto, la práctica docente y la noción nada fácil de adolescencia. Con ellos arma un entramado para interpretar los hallazgos de su investigación empírica. La descripción que hace del contexto y las relaciones internas de las escuelas se combina de maravilla con la voz de los y las docentes que imparten la materia Formación cívica y ética, que fue el núcleo que le sirvió para analizar los cambios en la reproducción de esos estereotipos del género femenino. Su interpretación es sólida: hay avances, pero son insuficientes; las reformas curriculares, siendo importantes, son intrascendentes para modificar creencias arraigadas. Es la práctica de los y las docentes lo que es crucial para entender cómo los mitos sobreviven y quizás erradicar, aunque tome mucho tiempo.

Lucila recalca con pruebas sólidas lo que desde hace tiempo la investigación educativa ha debatido: la reproducción de conocimientos, valores, actitudes y otros atributos de la personalidad es desigual. La pertenencia a diversas clases sociales (utilizando la aproximación sociológica de estrato social y económico) implica diferencias en las percepciones sobre la vida. Las expectativas de los vástagos de las clases populares (y lo que de ellos esperan sus docentes) son por lo general bajas, su autoestima no sobresale y sus ambi-

ciones son limitadas, aunque hay algunas excepciones. Lo que contrata con la confianza que muestran los hijos de los sectores de clase media alta, que asisten a las escuelas particulares: autoestima elevada, ambición por superar lo que hicieron sus padres y mayor consideración por los estudios profesionales. En los primeros persiste una visión hasta cierto punto derrotista, y un anhelo de éxito en los segundos.

Pero en ambos, aunque también con discrepancias de cuota, la escuela secundaria reproduce los estereotipos dañosos del género femenino. Tanto en las secundarias de clase baja, en barrios pobres, marginados de a de veras, como en los planteles de clase media y en la de sectores populares no marginados, subsisten los prejuicios, es decir, una visión negativa de las mujeres en el plano afectivo. Así como discriminación que se manifiesta en conductas diferentes hacia los niños y las niñas.

Quien lea este trabajo no va a encontrar una diatriba feminista contra el orden establecido. No es un discurso ideológico ni un manifiesto político; es un trabajo académico de valía. El jurado que la examinó cuando lo presentó en su versión de tesis de doctorado, lo recomendó para su publicación. El argumento es sencillo. Vale la pena. Es un trabajo de calidad, agrega conocimiento a lo que sabemos de la escuela secundaria y las relaciones al interior de ella (además, en contextos contrastantes); produce información nueva, original, y al mismo tiempo se apoya en una bibliografía vasta.

Lucila escribe con claridad, incluso con elegancia en algunas partes de su libro. No hay saltos bruscos en la redacción, las palabras y las oraciones fluyen con tersura unas

detrás de otras. El uso de cuadros y gráficas hace más amable la lectura de cifras, y más fácil la comprensión del raciocinio que los acompaña. Además, despacha ideas complejas y combinaciones entre teoría y práctica de investigación en pocas palabras. Garantizo que no es una lectura tediosa.

*La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*, de Lucila Parga, es un texto destinado a perdurar. Por su contenido, su método de investigación, su exposición prudente y lo que nos enseña, es de lectura obligada para los estudiantes de posgrados y licenciaturas en educación. Hago votos porque todas las maestras y futuras maestras (también los varones, pero más las mujeres) lo lean y aprendan. Con este libro, Lucila no descompone el átomo, pero tal vez contribuya a desmontar esos prejuicios, mitos y formas de pensamiento inferior que tanto dañan a nuestra sociedad.

Sólo me resta decir que fue para mí un honor haber contribuido con Lucila Parga en la elaboración de su proyecto y la consecución de su tesis. La enfermedad que la atacó al final de sus estudios no fue un impedimento para que concluyera su disertación, fue un obstáculo que se transformó en un incentivo poderoso para hacer un trabajo de distinción académica.

Le doy la bienvenida en forma de libro. ¡Felicidades!

*Carlos Ornelas*  
*Coyoacán, junio de 2008.*



## INTRODUCCIÓN

*No se nace mujer, se llega a serlo.*

Simone de Beauvoir

### EL PUNTO DE PARTIDA

El propósito de esta investigación es analizar la práctica docente en tres escuelas secundarias del Distrito Federal, que tiene como actores sociales al profesorado y al alumnado en la asignatura de formación cívica y ética. La premisa de la cual se parte es que más allá de las políticas educativas, cada escuela presenta una dinámica propia que la constituye y le da identidad. La intención es tratar de explicar cómo la escuela contribuye a la producción, reproducción y/o transformación de las relaciones entre los géneros, e identificar las paradojas en la construcción de los estereotipos del género femenino a partir de los hallazgos empíricos en el espacio escolar.

La perspectiva de género es: “[...] un instrumento de análisis que nos permite identificar las diferencias entre hombres y mujeres, para establecer acciones tendientes a promover situaciones de equidad” (Chávez, 2004:17). Según Lagarde “La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias.[...] analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar, y las maneras en que lo hacen (Lagarde, 1996:15). La investigación feminista interroga de manera distinta la realidad, saca a la luz las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres; permite conocer cómo la educación, la cultura y los valores sociales delimitan la capacidad y participación de los sujetos sociales en todos los ámbitos, pero también es una forma de producción de conocimiento y un mecanismo generador de justicia social.

El interés en esta investigación radica en reconocer los estereotipos del género femenino en las diferentes formas y contenidos que constituyen la especificidad de práctica docente en la escuela secundaria. Los estereotipos pueden definirse como la construcción cultural que suponen una visión arquetípica sobre cada uno de los sexos, asignan de manera diferencial papeles, actitudes y características distintas, y fijan un modelo de ser hombre y de ser mujer, estableciendo un sistema desigual entre ambos sexos (Espín, 2003).



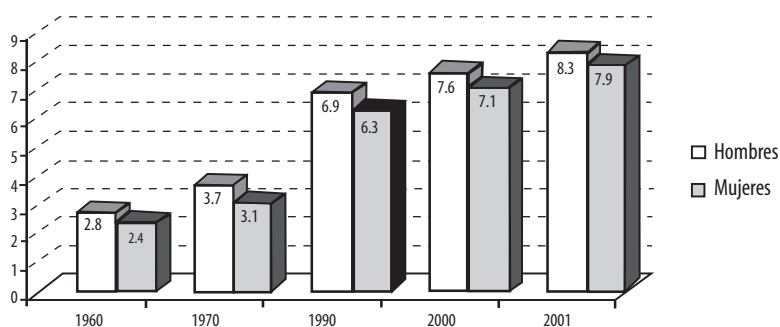
Dar cuenta de cómo el profesorado y el alumnado en la escuela secundaria construyen y reconstruyen los comportamientos que consideran apropiados para un hombre y una mujer en el interior de la relación cotidiana escolar, es la intención de esta investigación, abrir otras perspectivas que otorguen una visión plural de horizontes abiertos capaces de establecer las bases socioculturales necesarias para emprender, desde el conocimiento y el reconocimiento, políticas y visiones acerca de la educación y la perspectiva de género.

## **EL PROBLEMA**

Las formas de relación entre los géneros, así como las condiciones de vida de las mujeres mexicanas, han sufrido transformaciones en los últimos años. La paulatina incorporación femenina a los ámbitos públicos (laboral, político y educativo) posibilita la redistribución de los espacios de poder (físicos y simbólicos) de los que por siglos estuvieron marginadas. La participación de las mujeres en el medio político ha aumentado en los últimos 50 años, además de su reconocimiento de derecho al voto. De acuerdo con las estimaciones de Conmujer (2000), el número de funcionarias públicas de niveles medio y superior en México era ya de 14,298 mujeres, cifra que representaba un porcentaje de 30% del sector femenino en este ámbito. Si bien es cierto que esto significa un avance, habría que reconocer que dichos puestos se encuentran aún en los niveles más bajos.

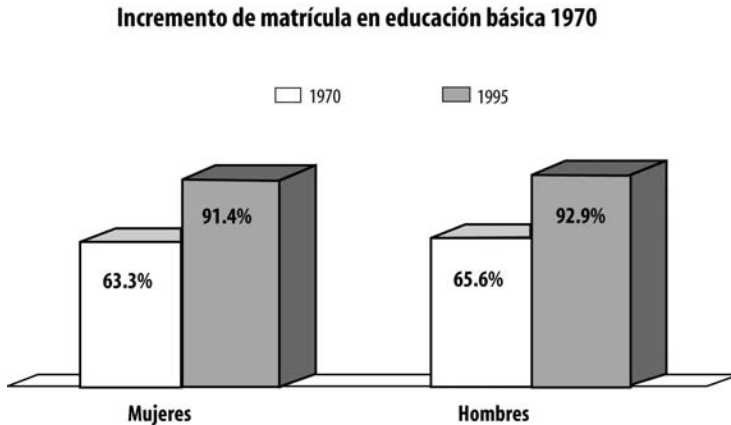
En cuestión educativa, los avances en el acceso de las mujeres a todos los niveles y modalidades del sistema educativo han sido notables. Según cifras de INEGI, el promedio de años de escuela de hombres y mujeres se incrementó de 2.6 a 8.1 años entre 1970 y 2005. De acuerdo con estos datos, el nivel alcanzado por las mujeres en 2005 registró un incremento de 229% respecto al nivel observado al principio del periodo analizado, al pasar de 2.4 a 7.9 años en promedio; mientras que en los hombres el incremento fue de 196%, de 2.8 a 8.3 años en promedio. Sin embargo, a pesar de que las mujeres incrementaron los años de escolaridad, aún prevalece la brecha de alrededor de medio año de escolaridad en los niveles registrados a favor de los hombres (véase la siguiente gráfica).

**Años promedio de escolaridad por sexo 1960-2005**



Fuente: DGE. VIII Censo General de Población 1960.  
DGE. IX Censo General de Población 1970.  
INEGI. XII Censo General de Población 2000. Tabulados.  
INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005. Tabulados.  
INEGI. XI Censo General de Población 1990.

La matrícula escolar entre 1970 y 2005 en nivel básico presenta una diferencia mínima a favor de las jóvenes entre seis y 14 años. En estos años la matrícula se incrementa de 63.3% a 91.4% en las mujeres y de 65.6% a 92.9% en los hombres.



Fuente: INEGI, 1995.

Los datos de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2000) muestran también diferencias de género en cuestión escolar; por un lado, se observa que las niñas de seis a 14 años revelan mejor aptitud y dominio de la lectura y la escritura (85.4% respecto a 84.4% de los hombres). Por otro lado, en eficiencia terminal también existen pequeñas discrepancias: en primaria fue de 83.3% para niñas y de 82.5% para niños.

La transición de estudios del nivel primario al secundario representa un momento crítico del ciclo escolar básico para las mujeres con respecto a los hombres. El tránsito hacia la secundaria, en el caso de las mujeres, es más bajo que el de los hombres. De acuerdo con la SEP (2002) existe un

número de niñas que no se matricula en la secundaria, sobre todo cuando los padres consideran que ellas han adquirido los elementos básicos de instrucción para asumir las tareas domésticas o comenzar a trabajar. La proporción es de 2.38% de niñas que al terminar el ciclo de educación primaria abandonan las aulas porque su familia no las apoya para continuar sus estudios o porque las ocupan en las tareas de hogar.<sup>1</sup>

Una vez que las mujeres logran ingresar a la escuela secundaria presentan mayor eficiencia terminal con respecto a los hombres. Esto es así, al menos en el Distrito Federal: de 10 mujeres que ingresan a este nivel educativo casi nueve de ellas logran concluir. Este mismo comportamiento se encuentra en el porcentaje de reprobados: para el caso de los hombres es de 24.3% y para las mujeres es de 13%. La deserción, entendida como el alumnado que abandona las actividades escolares en este nivel de estudios, es de 6.2% para las mujeres y 9.6% para los hombres (INEGI, 2000); esto supone que, una vez que las mujeres ingresan, las probabilidades de permanencia son más altas.

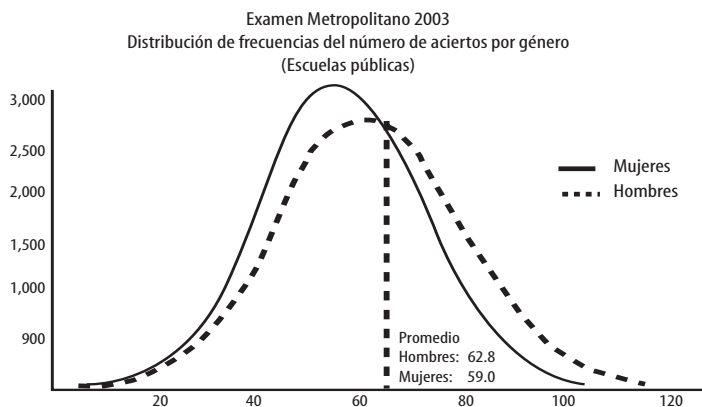
Según datos del mismo INEGI, un millón 600 mil jóvenes no tiene acceso a la escuela secundaria, de esta cifra la mayoría son mujeres e indígenas; las desigualdades sociales se acentúan por género, clase y etnia. Esto va de la mano con lo que pasa en el espacio de la capacitación para el trabajo,

---

<sup>1</sup> Un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Puebla en 1997 menciona que de mil niños que ingresan a la primaria, 610 la concluyen en 6 años, sólo 522 de ellos ingresan a la secundaria y de éstos, sólo 342 terminan el ciclo básico empleando nueve años. El estudio señala que ingresar a la secundaria marca haber pasado por una selección difícil.

donde sólo se requiere poseer un mínimo de educación (saber escribir y leer). En este segmento se concentra una alta proporción de mujeres (69.9%), que representa una cantidad importante de mujeres que no continúan sus estudios secundarios u otro, y se encaminan al mundo del trabajo.

Otro aspecto crucial, que refleja diferencias entre géneros, es el aprovechamiento escolar medido a través de evaluaciones o exámenes generales de conocimientos para ingresar a la Educación Media Superior. En 2002 se aplicó a hombres y mujeres el Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I), el análisis revela diferencias en el total de aciertos: los hombres obtuvieron un promedio global de 61.8, mientras que el promedio de las mujeres fue de 56.6 aciertos. En general, los hombres de las escuelas urbano-marginadas consistentemente lograron puntajes por arriba que el de las mujeres de su mismo estrato. A su vez, en el sector urbano-medio, las diferencias entre géneros son más acentuadas: los hombres registraron mayores calificaciones que las mujeres casi en todas las áreas. En los resultados del EXANI-III, aplicado en el 2003, el número de aciertos de los varones fue de 62.8 y el de las mujeres de 59.0 en promedio. A pesar de que el número de aciertos para cada género fue relativamente mayor entre un examen y otro, la diferencia entre ellos es notable (Garza, 2004).



Boletín de Ceneval núm. 4, enero- febrero, 2004.

Los resultados muestran un desempeño menor de las mujeres con respecto a los hombres, lo cual incita el interés de esta investigación para realizar una lectura desde la perspectiva de género y conocer las causas que producen tales diferencias, mismas que generan y forman parte de las desventajas educativas y sociales.

La orientación vocacional es otro punto a considerar en la definición del proyecto de vida de las mujeres. Según datos del INEGI, en diferentes casos, hombres y mujeres tienen orientación vocacional distinta: 65% de las mujeres estudian carreras en áreas de educación y humanidades; en ciencias de la salud ese porcentaje es de 60%; en ciencias sociales y administrativas, de 55%, y en ingeniería y tecnología es apenas de 27% (INEGI, 2000). Para el análisis de las oportunidades de acceso de las mujeres al sistema de educación formal, es preciso trascender los datos cuantitativos, pues ellos en sí mismos no dan cuenta de lo que pasa en las aulas; no se

trata de saber cuántas mujeres estudian sino qué y cómo estudian; de cómo se abordan los contenidos escolares desde una mirada de género.<sup>2</sup>

De los datos anteriores se desprende que, no obstante el avance de la política educativa en relación con la equidad y la cobertura, el proceso educativo de las mujeres está estrechamente ligado a la discriminación de género. La discriminación se entiende como un comportamiento sistemático que implica la limitación de oportunidades y de acceso a derechos y libertades hacia las personas, va más allá de lo proclamado en la legislación.

La 1ª. Encuesta Nacional sobre Discriminación, realizada en México por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y la Sedesol en 2005, demuestra que todavía prevalece una cultura machista y de discriminación en el mexicano promedio; casi 40% de los hombres entrevistados menciona que las mujeres que quieren trabajar deben hacerlo en tareas propias de su sexo, uno de cada tres sujetos opina que es normal que los hombres ganen más que las mujeres. La encuesta señala que 21% opina que las mujeres tienen menos capacidad que los hombres para ejercer cargos importantes,

---

<sup>2</sup> Las opciones que más eligen las mujeres son aquellas relacionadas con las áreas asistenciales, estando socialmente más reconocidas y valoradas las que eligen los hombres. En el estudio realizado por Gavira (1994), la conclusión más clara que obtuvo es que el género condicionaba los intereses profesionales. Las mujeres presentaban una mayor valoración de los estudios y profesiones de derecho, salud, ciencias humanas y sociales. Los hombres, por su parte, mostraban mayor preferencia por la física y la química. Por tanto, a pesar de que todas las personas tengan acceso a la educación, el hecho de que existan “profesiones para mujeres” y “profesiones para hombres” pone en cuestión la universalidad y la igualdad dentro del sistema educativo.

y 14.5% dice que no hay que gastar en la educación de las hijas porque se casan.

La discriminación se incorpora como parte del sistema de valores, como una forma de concebir su lugar en la vida social, y se traduce en una relación desigual entre los géneros; es un trato de inferioridad, que puede darse de forma explícita o implícita. Históricamente este tipo de discriminación se ha centrado en las mujeres, quienes se han visto supeditadas a los hombres tanto de hecho como de derecho. Se podría argüir que la discriminación de género se adopta como norma cultural, tanto en los procesos y contenidos educativos como en la oferta de oportunidades profesionales.

Si bien es cierto que en términos generales la incorporación de niñas y adolescentes en los espacios educativos no representa ya un problema de cobertura, en cuanto a la equidad se originan disparidades. Éstas se deben probablemente al tipo de educación que reciben las mujeres en la casa y la escuela, pues prevalecen formas de discriminación que condicionan su futuro laboral, profesional y su propio proyecto de vida; en tanto que repercute en la relación que establecen en su posicionamiento como sujetos y como grupo social.

La discriminación de género en los ambientes educativos es algo que no se nombra, se desdibuja bajo la consigna de "Todos somos iguales", como diría Levinson (2002). Negar la discriminación de género se traduce en muchos de los casos en seguir reproduciendo el arquetipo universalista androcéntrico; reconocer la diversidad y heterogeneidad en un mundo globalizado es elemento fundamental en la construcción de la democracia.



Para atenuar estas desigualdades desde la educación básica, el gobierno mexicano inició en 1988 una serie de reformas que se materializaron con el *Programa de Modernización Educativa 1989-1994*; en 1992 se firmó el *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la educación Básica*, “[...] el Acuerdo establece que el sistema educativo mexicano debe ser flexible, de mejor calidad y otorgar poder de decisión en la educación a los estados, los municipios y los padres de familia” (Ornelas, 1995:285). En 1993 se emitió la Ley General de Educación que dio pie a la modificación del Artículo 3º. Constitucional, que establece la obligatoriedad de la educación secundaria y por decreto se incorporó este nivel dentro del marco de la educación básica, con ello, se buscaba una articulación entre la primaria y la secundaria.

En ese contexto, la SEP puso en marcha una serie de medidas con el objeto de dar sentido a la secundaria; se reformularon el plan y programas de estudio que daban prioridad a la calidad de la educación, el desarrollo de habilidades, actitudes, conocimientos y valores, se buscaba la articulación entre el nivel primario y secundario. La introducción de la asignatura de Formación cívica y ética en 1999 fue uno de los más significativos cambios que se dieron porque contemplaba la formación de ciudadanos desde un amplio espectro dentro de un mundo global.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> La formación en valores no es nueva, ya desde 1821 se planteó por parte del Estado, posteriormente con la Constitución en 1917, en el Artículo 3º Constitucional quedó establecido el nacionalismo y el amor a la patria como valores fundamentales para la construcción de la democracia. Hasta antes de 1992 se impartía en la escuela secundaria en primero y segundo grados la asignatura de civismo y, en tercero, orientación vocacional.

Los cursos de formación cívica y ética habrán de fomentar en alumnas y alumnos los valores individuales y sociales que consagra nuestra Constitución, particularmente los del artículo tercero. Así, la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el respeto al estado de derecho, el amor a la Patria y la democracia como forma de vida, son valores que los alumnos deberán hacer suyos (SEP, Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria, 1999:7).

La incorporación de estos cursos pretendía, entre otras cosas, promover actitudes democráticas encaminadas hacia el desarrollo integral del estudiantado, a partir de la formación de juicios morales para una mejor convivencia social y abatir la desigualdad entre los géneros.

Más allá de buscar el desarrollo integral, la escuela –como institución normativa– contribuye en diversas ocasiones a incrementar las desigualdades sociales, la discriminación de género, raza y etnia. El desarrollo de pautas de conducta representa también formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que sirven para introducir, reproducir, legitimar o cambiar formas particulares de la vida social y cultural. “En el contenido de la experiencia escolar subyacen las formas de transmitir el conocimiento,

---

“La expresión ‘formación en valores’ (FV) aparece explícitamente en estos planes y programas de civismo; esta asignatura implica ‘ideas, actitudes y valores’ principalmente para que el educando ‘defina su identidad cultural y su integración social con base en juicios y conductas responsables’, y así se procure ‘la cohesión política, social, económica y cultural de nuestro país’ (SEP,1992:17). En el enfoque de la asignatura se asienta que aspira a “configurar las bases conceptuales, emotivas y de comportamiento con las que (el educando) enfrentará el hecho de ser interdependiente, aunque desde luego con creencias y características propias” (Latapí, 2003:24).

en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustenta el proceso escolar” (Rockwell, 1995:13). La forma como las profesoras y los profesores apoyan, estimulan o ignoran las demandas de atención de las alumnas y los alumnos los prepara para adaptarse a la sociedad. En la institución se cristalizan distintas maneras de control tanto internas como externas, y es a partir de la lógica de la propia institución como se definen y construyen los roles que deben cumplir cada uno de los sujetos involucrados.

En este entramado de relaciones, “el maestro es el agente principal de la educación, es el eje en el que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar. El plan de estudios, los libros de texto, los materiales didácticos y cualquier otro auxiliar para la enseñanza, son insustanciales sin la participación del maestro. Es el mediador de todo el proceso” (Ornelas, 1995:131). Las maestras y los maestros se constituyen en parte medular de todo el proceso educativo, y, en ellos recae buena parte de la responsabilidad.

Reconstruir la trama implica considerar el capital cultural del alumnado. Siguiendo a Bourdieu (1997), el capital cultural es la relación entre los recursos materiales y culturales, es decir, las condiciones materiales y los recursos educativos con que cuenta el estudiantado, el nivel de escolaridad de los padres y las expectativas que tienen en cuanto al aprendizaje de sus hijos e hijas. El capital cultural subraya una serie de transacciones e interacciones que posibilitan aprendizajes y desarrollo de habilidades de los sujetos, y está mediado por las condiciones socioeconómicas de la familia (Schmelkes, 1997).

La práctica docente es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde entre el profesorado y el alumnado se establece una relación de poder que es a la vez pedagógica, social, de comunicación y de transmisión de conocimientos y saberes.<sup>4</sup> La práctica docente enfrenta problemas de diversa índole, uno de ellos son las relaciones de género, que establece el profesorado a partir de todas aquellas acciones que tienen lugar dentro de la experiencia pedagógica, pero no figuran explícitamente en la propuesta curricular.<sup>5</sup>

La práctica educativa de los maestros está conformada por algo más que las técnicas de enseñanza que se practican dentro del salón de clases; en ella intervienen los significados, las percepciones y las acciones de maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia y miembros de la comunidad, así como los aspectos políticos, administrativos y normativos que desde el Proyecto Educativo Nacional, acotan la función del maestro, por lo tanto, comprenderla y analizarla críticamente no es fácil. Significa reconocerla en todo su dinamismo, recuperar su historia y lograr desagregar sus elementos constitutivos sin perder la noción de su totalidad (Fierro, 1995:10).

---

<sup>4</sup> Para Foucault (1979), las relaciones de poder se refieren a todas aquellas relaciones existentes entre los hombres (amorosas, económicas, pedagógicas, institucionales), en las que unos tratan de orientar, conducir e influir en la conducta de los otros. Las relaciones de poder son, pues, relaciones que adoptan distintas formas y se reproducen en distintos niveles. se caracterizan por ser relaciones móviles, inestables, no prefijadas, relaciones por tanto modificables y que incluso, en ocasiones, se pueden invertir.

<sup>5</sup> Las relaciones de género se expresan en valores, percepciones, prácticas y actitudes sociales que revaloran las concepciones de lo masculino y lo femenino en el imaginario colectivo. Las relaciones de género son puestas en práctica de acuerdo con las normas, leyes, prescripciones y estereotipos que denotan relaciones de poder y autoridad.

El espacio áulico se ubica dentro del sistema educativo, por consiguiente, la práctica docente no se puede desvincular del contexto histórico-social y cultural donde se encuentra inmersa; es preciso situarla en un tiempo y un espacio específico que le den significado propio al proceso enseñanza-aprendizaje.

Resulta importante concebir la socialización de género en el proceso educativo como elemento que trastoca los aprendizajes y la reproducción de los estereotipos sobre ambos géneros. Para mirar este aspecto del problema es indispensable explorar el currículum oculto y las prácticas escolares; sólo mediante el cuestionamiento, la reflexión y el análisis se puede llegar a la búsqueda de diferentes orientaciones teóricas que posibiliten los cambios en el interior del aula. De tal manera que el profesorado puede cumplir un papel importante en la reproducción y/o transformación de los estereotipos de género o, por el contrario, abrir la posibilidad de tensión, contradicción y resignificación en tanto que pueden contribuir a la superación, eliminación o a su cuestionamiento.

En el interior de cada escuela y, en particular, en cada aula se genera una práctica docente específica, que pasa por el entramado de saberes, significados y representaciones de todos los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica docente entreteje una socialización diferente para alumnas y alumnos desde la distribución de actividades y del espacio. El uso del lenguaje y los contenidos curriculares, la evaluación, el trato y las expectativas hacia las alumnas y alumnos se traducen en prácticas escolares, que pueden transmitir al alumnado una visión jerárquica de los sexos, es decir, una práctica de cambio o continuidad,

cargada de significados y percepciones, dentro de límites definidos por las acciones del profesorado, el alumnado, las autoridades, los padres y madres de familia, así como los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos propios de la institución.

Se trata, pues, de una relación compleja, y en ocasiones contradictoria, donde los rasgos de clase social y política educativa gravitan sobre el resultado final; y es aquí donde se teje la trama social, que merece una mayor consideración académica.

En este contexto, la pregunta que guía la búsqueda es:

- *¿Cómo se construyen los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria?*

Partiendo del supuesto que, los estereotipos de género son arquetipos sociales atravesados por la cultura, la familia, el lenguaje, el nivel socioeconómico, la institución escolar, los planes y programas, surgieron otras preguntas a investigar con mayor precisión:

- *¿Cuáles son los discursos del profesorado de la asignatura de formación cívica y ética en relación con las construcciones genéricas?*
- *¿Cómo se producen, reproducen y/o transforman los estereotipos de género en la práctica docente de la asignatura de formación cívica y ética en la escuela secundaria?*
- *¿Hasta dónde el nivel socioeconómico y el capital cultural inciden en la apropiación de los estereotipos de género?*

La formación cívica y ética es un elemento fundamental en la construcción de la ciudadanía y la equidad de género en

el marco de la democracia.<sup>6</sup> La formación cívica y ética implica un conjunto de estrategias para configurar un modo de ser y de convivir. Es la formación de un sujeto moral, autónomo a partir de problematizar y resolver una serie de dilemas que conduzcan al reconocimiento de la diversidad y la diferencia. El civismo, bajo esta lógica, incorpora la vida cotidiana como principio generador de conocimientos y situaciones que dan sentido a las leyes, valores y procedimientos, se supera una concepción del civismo como “forma sin contenido, como rito sin implicación, como formalismo” para dar un viraje y aproximarse a la solución de problemas en la realidad y la búsqueda de la convivencia (Castellanos y Lozano, 1998). Una nueva ciudadanía conlleva a reconocer la educación en valores y la igualdad entre los géneros dentro de una sociedad democrática, humanística y de respeto a los derechos humanos.

El espacio escolar tiene una significación especial para la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres; de aquí surge el interés por orientar la investigación al logro de los siguientes objetivos:

- Conocer, explicar e interpretar cómo se construyen los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria.

---

<sup>6</sup> Hoy en día la formación ciudadana es un punto central en las agendas político-educativas. El concepto de ciudadanía se construye a lo largo del tiempo, es parte del proceso de configuración de la personalidad sociomoral, en relación a la forma de participación y a los conceptos de eticidad y moralidad que se construyen (Yurén, 2006). La ciudadanía se entiende entonces como una práctica individual, social, responsable, racional y autónoma de los sujetos (Castro, 2006).

- Analizar los discursos del profesorado de la asignatura formación cívica y ética en relación con las construcciones genéricas.
- Describir cómo se producen, reproducen, resisten y resignifican los estereotipos de género femenino en la práctica docente de la asignatura de formación cívica y ética.
- Describir y analizar la influencia del nivel socioeconómico y el capital cultural en la construcción de los estereotipos de género.

Hoy en día la incorporación femenina a los espacios escolares en México no ha llevado a una democratización educativa; una vez que las niñas consiguen ingresar a la escuela secundaria se enfrentan al llamado currículum oculto donde mediante una serie de prácticas y rutinas se generan aprendizajes diferenciados que las colocan en desventaja. La igualdad de oportunidades reales requiere un cambio significativo en los aprendizajes dentro del proceso educativo escolar.

Las respuestas tentativas que son guía para las pesquisas en esta investigación son:

- Las rutinas escolares, los contenidos curriculares, las interacciones y el currículum oculto son mecanismos que promueven la discriminación de género, en virtud de que invisibilizan la participación de las mujeres.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> En el sistema educativo no se escucha la voz de las niñas y las mujeres, se invisibilizan –se niegan, se ocultan– sus intereses y se penaliza la ruptura o cuestionamiento del poder. La escuela reproduce formas encubiertas de discriminación.



- Contrario a la expectativa planteada en los propósitos de la materia formación cívica y ética es probable que las estrategias didácticas a las que el profesorado recurre en dicha asignatura contribuyan a la reproducción de los estereotipos de género. La dicotomía de los géneros no se limita a establecer roles separados, sino separa física y simbólicamente a unos y a otras.
- El nivel socioeconómico y el capital cultural del alumnado posibilita la reproducción o transformación de los estereotipos, dado que en la estructura social se cruzan una serie de factores culturales y sociales que influyen en la construcción de los géneros.

En esta investigación no se pretende “probar” o “falsear” información, ni llegar a generalizaciones, sino explicar, dar cuenta de una parcela de la realidad a partir de los diferentes significados que cobra la práctica docente en la construcción de los estereotipos de género.

La perspectiva sociológica es el marco general que envuelve esta investigación y, dentro de ella, la sociología de la educación y los estudios de género; esto implica moverse en el terreno de las posiciones sociales de los actores y, en particular, en el de las experiencias de las y los adolescentes, su socialización de género para tratar de entender el significado que, tanto el profesorado como el alumnado, otorgan a la experiencia escolar.

El itinerario metodológico en este trabajo consistió en un análisis cualitativo y cuantitativo desde una perspectiva comparada donde el examen ha quedado supeditado a las categorías con el fin de comprender semejanzas y diferencias en

los procesos de construcción de los estereotipos de género. La selección de las tres escuelas, dos públicas y una privada, tuvo como propósito comparar desde contextos socioeconómicos y culturales distintos las relaciones de género.

La elección de tres escuelas como casos de estudio se basó en edificar una perspectiva comparada, pero también en el hecho de delimitar el objeto de estudio. Se pensó en una escuela privada con el ánimo de observar las diferencias socioeconómicas, no para entrar en la discusión entre lo público y lo privado. Para que la comparación fuera razonable se buscó que las escuelas públicas fueran secundarias generales. Así, pues, como menciona Stake: “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras” (1998:17). La selección de los casos estuvo fundamentada en las posibilidades de acceso. “El tiempo de que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son casi siempre limitados. Si es posible debemos escoger casos que se puedan abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas” (Stake, 1998:17).

Para llevar a cabo esta travesía se realizaron entrevistas al profesorado de formación cívica y ética, observaciones en los salones de clase, cuestionarios para el profesorado y el alumnado. La aplicación de estos instrumentos facilitó la construcción de los datos a partir de la sistematización, y permitió acceder a la triangulación entre los discursos y las prácticas, así como a la interpretación de esta parcela de la realidad. Tal aproximación múltiple hizo viable cruzar las posiciones sociales, los espacios escolares y las formas como el profesorado y el alumnado interactúan en el aula.

El sistema de categorías que se utilizó para mirar el acontecer cotidiano de la experiencia pedagógica, fueron: el *currículum oculto*, *la práctica docente* y *la adolescencia, atravesadas por las relaciones de género*. Indudablemente éstas no agotan las miradas, pero delimitan la investigación. El currículum y la práctica docente son escenarios importantes en las configuraciones genéricas, así como de patrones sociales de discriminación. La construcción de las categorías siempre estuvo en constante movimiento y llevó a realizar las aproximaciones sucesivas en la investigación.

El currículum oculto se refiere al análisis de los elementos fundamentales en la producción de un orden pedagógico. Designa el proceso de transmisión de normas implícitas, valores y creencias que subyacen en las formas culturales utilizadas por la escuela. A partir del currículum oculto se pretendió sacar a la luz aspectos no visibles que marcan las relaciones de género y cohabitan en la cultura escolar.

Las conexiones intergenéricas se dan entre personas de diferentes géneros; más allá de su voluntad y de su conciencia las mujeres y los hombres establecen relaciones de poder en todos los ámbitos. Es el establecimiento de jerarquías en las actividades, las relaciones, las normas que se corresponden a lenguajes y concepciones específicas, creencias, tradiciones, conocimientos habilidades y destrezas (Lagarde, 1996). Todo ello condiciona cómo actuar en el mundo, formas de comportamiento y de trato, maneras de vivir de cada ser humano.

El trabajo consistió en analizar la vida en la escuela secundaria, abrir la caja de pandora a la luz de estas categorías que provocan tensiones, aperturas y contrastes en la cons-

trucción de significados, y hacer una lectura de las semejanzas y diferencias en los estereotipos de género, que dan lugar al cuestionamiento de los universalismos culturales en los distintos contextos que configuran la vida escolar.

## LA JUSTIFICACIÓN

La globalización ha trastocado todos los ámbitos de la vida: económico, político, social, cultural y educativo; plantea nuevos desafíos donde la educación y las políticas educativas representan un papel fundamental en la construcción de sujetos diferentes, capaces de afrontar los cambios vertiginosos de este milenio.

En las últimas décadas ha habido cambios a favor de la igualdad entre hombres y mujeres, sobre todo en las sociedades occidentales, probablemente sea cierto que el siglo xx haya tenido en esos cambios una de sus mayores revoluciones (Nash, 2004). La primera Conferencia Internacional de la Mujer se realizó en 1975 en la Ciudad de México, de ahí siguieron Copenhague (1980), Nairobi (1985) y la cuarta en Beijing en 1995, que ha sido una de las más importantes porque a partir de los acuerdos establecidos se ha revisado la agenda Beijing+5 en el 2000, y Beijing+10 en el 2005.

En el marco de estas conferencias encaminadas a mejorar las condiciones específicas de la mujer y el desarrollo, se encuentran las reformas propuestas para la educación, que se inscriben en la serie de transformaciones efectuadas principalmente a partir de los años ochenta, consolidadas en los

noventa y que han tenido como directriz fundamental *La conferencia mundial: educación para todos*.

Artículo 3°. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad

1. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.
5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo. (Declaración Mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", Jomtien, 1990.)

La conferencia recogió entre sus objetivos la eliminación de todas las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria para el año 2015, mismos que fueron ratificados en Dakar 2000 y en La Declaración del Milenio, mejor conocida como Los objetivos del desarrollo del milenio. En el caso de México, las políticas en materia de género y educación establecen ciertas orientaciones en relación al tema.

La Ley General de Educación (1993) en el Capítulo 1º asienta la igualdad de oportunidades para la población. En su artículo 2 establece: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación y por tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer las disposiciones aplicables”. Sin embargo, para alcanzar la igualdad y, por tanto, un derecho a la educación verdadero, es imprescindible reconocer que existe una amplia y compleja diversidad entre las personas.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, del gobierno de la República, estableció los propósitos de equidad, calidad y pertinencia de la educación. La política educativa perseguía garantizar la unidad nacional mediante el ejercicio de la rectoría del gobierno federal. El programa planteó que era fundamental respetar la diversidad regional y buscar la equidad entre los géneros y la igualdad de oportunidades dentro del marco de la identificación con la nación.

A partir de 1993, la educación secundaria es obligatoria en México, el Estado debe ofrecerla de manera gratuita y laica a todos los individuos; además, los padres de familia deben enviar a sus hijos a la escuela para cursar tres años más de escolaridad básica. El Artículo 3º Constitucional quedó

reformado de la siguiente manera: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados y Municipios– impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias”.

La educación tiene como función lograr “el desarrollo armónico del ser humano, contribuyendo a la formación intelectual y social de los individuos” (Artículo 3º Constitucional). La escuela secundaria tiene una amplia cobertura en sus diferentes modalidades, abarca un ciclo de vida que va de los 12 a los 15 años; el calendario escolar contempla 200 días al año y el alumnado permanece en la escuela siete horas al día, en el mejor de los casos.

En 1999, la SEP introdujo una nueva materia: Formación cívica y ética (FCE), donde la enseñanza de los valores cobra relevancia. Uno de los puntos a destacar son las pautas pedagógicas que subraya esta asignatura: “Propiciar en el aula actitudes de apertura y respecto que posibiliten la libertad de expresión de todos, teniendo especial cuidado en promover la equidad entre los géneros” (Plan y programas, 1999:13). Los contenidos de esta asignatura hacen referencia a las cuestiones de género como un elemento para la formación de individuos en la construcción de una sociedad democrática.

Por otra parte, concretar las disposiciones que norman la política educativa en el país pasa, entre otras cosas, por ofrecer programas para formadores de docentes y profesionales de la educación en las áreas de diseño curricular, cultura escolar, aspectos psicopedagógicos del proceso enseñanza-aprendizaje, que incorporen como punto proble-

mático las relaciones entre los géneros. De tal manera que el problema de la práctica docente constituye un elemento importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y, si bien es cierto que no es el único, es un espacio donde se conjugan y materializan las relaciones de género.

El debate está abierto; incorporar la perspectiva de género en el ámbito educativo y, de manera específica, en el currículum implica revisar las prácticas educativas en la escuela y en particular en el aula. Es pensar la ciudadanía como “[...] la creación de una realidad que se vive con el otro y que permite a todo ciudadano o ciudadana luchar contra la desigualdad e intervenir para que no se produzca. Es por supuesto, el derecho de todos a acceder a la cultura, a la educación para llevar una vida mejor” (Imbernón, 2002:12). La mirada de género obliga a interrogar sobre las relaciones sociales, generar marcos interpretativos para indagar y explicar los mecanismos que se utilizan y operan en la reproducción y transformación de los estereotipos de género, buscar ámbitos de intervención para la igualdad de oportunidades educativas y la conformación de una verdadera ciudadanía que transforme la igualdad formal en real. La ciudadanía universal como generalidad y homogeneidad, basada en el modelo androcéntrico, debe dar paso a lo que Young (1996) llama ciudadanía diversificada que supone una inclusión y participación de todas las personas.

El reto es reconceptualizar la formación en valores para la construcción de una ciudadanía en estos complejos procesos, que coadyuve a la edificación de una sociedad democrática con justicia social, equidad y respeto que día a día se esté reinventando en un mundo por demás diverso y plural.



## EL RECORRIDO

Las relaciones de género se construyen en diferentes escenarios en el devenir histórico; en este trabajo, se trata de reconocer los significados que otorga el profesorado y el alumnado a los estereotipos en la cultura escolar. Se subraya cómo el discurso formal de la igualdad de oportunidades educativas desde la perspectiva de género se desdibuja en la práctica educativa cotidiana. Para abordar esta problemática el recorrido teórico metodológico se sitúa en el primer capítulo; la articulación de diferentes teóricos como Berger y Luckmann, Foucault, Bourdieu y Giddens permitió ubicar las relaciones de género en la dinámica social y poner énfasis en la teoría de la estructuración como eje vertebral para explicar la práctica social. El género como categoría relacional atraviesa toda la investigación, se engarza con el currículum, la práctica docente y la adolescencia para examinar cómo inciden las concepciones sobre los estereotipos en el trabajo dentro de las aulas.

Mirar al pasado para repensar el presente y el futuro de la escuela secundaria es el objetivo del capítulo 2. Se traza el contexto histórico de este tramo educativo en el marco de la conformación del Estado-nación, las rupturas y continuidades en los diferentes proyectos educativos y la especificidad de la asignatura de formación cívica para dar cuenta del tipo de ciudadano al que apunta cada proyecto. La revisión de la política educativa permite comprender cómo desde el Estado se construye el imaginario social de las mujeres que cobra significado en las prácticas educativas. También se muestra una visión del sexismo en la escuela, así como de

los estudios en género y educación para reflexionar en torno a los diferentes mecanismos de discriminación en el ámbito educativo.

El profesorado y su práctica docente conforman el eje de análisis del capítulo 3, las biografías, el perfil profesional y las condiciones laborales mostraron las actitudes, normas y valores de las y los docentes en relación con las construcciones genéricas. La vida en las aulas pasa de esta manera necesariamente por el análisis del currículum formal al real.

En el capítulo 4, La travesía por las escuelas, se exponen las múltiples situaciones que atraviesan las tres escuelas donde se llevó a cabo la investigación y se registra cómo cambia la dinámica de cada escuela en función del contexto social; aquí se elaboró la versión analítica de los procesos de construcción de los estereotipos de género en los estudios de caso para reconocer si existe un tratamiento equitativo hacia el alumnado e identificar los valores de género en el alumnado. La perspectiva cualitativa y cuantitativa en los capítulos 3 y 4 permitió realizar diferentes lecturas de la problemática y aterrizar en la perspectiva comparada.

Para cerrar esta investigación, el capítulo 5, Las reflexiones finales, sintetiza algunos puntos acerca de la importancia de mirar la práctica docente desde la perspectiva de género en la escuela secundaria, así como detectar el sexismo e instrumentar acciones para el cambio educativo. La construcción de la democracia y la ciudadanía paritaria es una tarea común que involucra a todos los actores sociales, para que, de manera conjunta, se eliminen posturas discriminatorias

o segregacionistas en el sistema educativo. El interés ha sido reflexionar sobre la práctica docente y revalorar lo que sucede cada día en las aulas, así como abrir líneas de investigación a partir de esta experiencia.

## LAS DIMENSIONES TEÓRICAS- METODOLÓGICAS

En el marco de la globalización los referentes teóricos para los estudios de género son heterogéneos, múltiples y diversos en virtud a que dan pie al cuestionamiento de los universalismos culturales y posibilitan la articulación de diversas teorías. Generar debates de fronteras abiertas es un reto con riesgo de suscitar controversias y posturas confrontadas, donde las tensiones entre las diferentes teorías emergen. Bajo esta lógica se considera pertinente la teoría de la estructuración de Giddens para comprender los cambios en la dinámica social a partir de las relaciones de género.

### **1.1 La estrategia teórica**

El pensamiento feminista se desarrolla en diversas direcciones teóricas y campos de conocimiento que han dado como resultado importantes debates teóricos, ampliación y

reformulación de teorías, así como la incorporación de otras categorías de análisis. En el marco de estos debates, la categoría de género es objeto de grandes controversias y lleva a reconocer la imposibilidad de pretensión de unicidad como criterio científico, admite la existencia de una pluralidad de perspectivas que desarrollan líneas de explicación e interpretación de la realidad social, en ocasiones diferentes entre sí. Como mencionan Giddens y Tuner (1990:12) “[...] la proliferación de tradiciones teóricas es una forma de evitar el dogmatismo fomentado por el compromiso dominante con un solo marco de pensamiento”. Ello no implica apegarse a un “relativismo epistemológico”, sino al diálogo permanente, en el marco del reconocimiento de la complejidad del conocimiento social.

Pensar el conocimiento social en un sentido dialéctico, supone reconocer la existencia de autores clásicos con quienes de forma permanente se debate y dialoga. Es así cómo en esta investigación se parte de un enfoque articulador que se construye desde diferentes aportaciones teóricas. En un primer momento se recupera a Berger y Luckmann (1989), quienes en su texto *La construcción social de la realidad*, dan cuenta de la formación del pensamiento y la acción de los sujetos sociales.

Estos procesos de construcción social de los sujetos se producen dentro de instituciones formales e informales de diversos tipos: desde la familia y los grupos primarios, hasta las instituciones por las que transita la socialización secundaria: escuelas, instituciones de salud, medios de comunicación, grupos de pares. Todos reproducen, dan otros significados e incorporan informaciones a las representaciones sociales de

los sujetos respecto a los diversos hechos de la vida social.<sup>8</sup> Según Berger y Luckmann, aunque en la generalidad existe una fuerte identificación afectiva con los agentes socializadores de la primera infancia, durante la fase secundaria “[...] las realidades e identidades alternativas aparecen como opciones subjetivas” (1989:174).

Las representaciones traducidas en muchos de los casos en estereotipos son guías para la acción: orientan las prácticas de los sujetos sociales. Las representaciones sociales se vinculan frecuentemente con normatividades ideales, con el deber ser social y con los estereotipos relacionados con el desempeño de roles. En la acción, los condicionamientos sociales a los que están constreñidos los sujetos y las múltiples interacciones con distintos conjuntos sociales –implican la existencia de representaciones diversas y en ocasiones opuestas– producen prácticas sociales incoherentes con las normas ideales y sus representaciones correspondientes.

La Teoría de la estructuración menciona que los sujetos, cuando producen y reproducen sus vidas lo hacen por medio de sus acciones cotidianas, de interacciones que incluyen la comunicación de un sentido por lo que suponen un entendimiento mutuo en un contexto (Giddens, 1997). “El sentido se reconoce a través de signos iniciales o expresiones, es de-

---

<sup>8</sup> Emilie Durkheim (1898-1976) propuso el término de representaciones colectivas para caracterizar aquellas producciones mentales colectivas que trascienden a los individuos, y que son matriz de las representaciones individuales al imponerse a los sujetos por poseer la misma objetividad que las cosas naturales, a los ojos de los sujetos que las aprehenden. Moscovici (1986) propone el concepto de representaciones sociales desde una perspectiva psicosocial que potencia una doble referencia: a las estructuras sociales donde se produce y se enmarcan, y al actor social históricamente situado que las construye en relación con otros actores y las asume como algo natural por la fuerza con que se imponen.

cir, de un código que permite el manejo del “saber que se da por supuesto” (Giddens, 1997:55).

La estructura se produce y reproduce en interacción de los sujetos como parte de su vida institucional. La estructura es “[...] el conjunto de reglas y recursos organizados de manera recursiva [...] en diversidad de contextos de acción, son producidos y reproducidos en interacción” (Giddens, 1995:61). La teoría de la estructuración propone que la perspectiva sociológica centre la atención en las prácticas sociales. La premisa es que la interacción social y las prácticas sociales se realizan por agentes humanos capaces de conocer y reconocer que actúan haciendo uso de un conjunto de conocimientos y recursos a su disposición, que son utilizados en su vida cotidiana.

Las prácticas sociales reflejan la habilidad humana para cambiar las circunstancias en las que se encuentran, al mismo tiempo que recrean las condiciones sociales, los conocimientos y los recursos. Las prácticas sociales, lejos de ser causales o voluntaristas, son ordenadas y estables a través del tiempo y del espacio; son propiamente rutinarias y recursivas.

Los actores, al realizar actividades en determinados contextos, producen formas de vida sociales mediante las que restituyen las reglas del juego, las normas de cooperación. En este caso existe la posibilidad de un replanteamiento de los estereotipos de género. A esta reproducción intencional de las formas de vida en la interacción y en las prácticas sociales Giddens la denomina “naturaleza recursiva de la vida social”.

Giddens concibe la estructura como dual; la estructura es a la vez instrumento y resultado de las práctica sociales

y es re-producida por éstas. El carácter dual de la estructura ofrece a los sujetos la capacidad de tomar decisiones que modifiquen la estructura; el concepto de estructura, por ser dual, cohesiona pero, a la vez, posibilita ciertas acciones por parte de los agentes (Giddens, 2003).

Las prácticas son parte de la dualidad, consisten en la acción y la estructura. La estructura tiene una naturaleza dual, está intrínsecamente relacionada con la acción y ésta, a su vez, se relaciona con la estructura. Las dos están unidas mediante las prácticas sociales. La dualidad de la estructura capta la relación entre producción y reproducción social

Los estereotipos de género son ese conjunto de reglas (explícitas e implícitas), normas, ritos y rutinas, que forman parte de las estructuras, del conjunto de prácticas organizativas en los diferentes campos sociales. Los estereotipos de género se incorporan a los marcos de referencia que dan sentido a la acción de los sujetos, configuran en cierto modo la estructura de la escuela, de sus prácticas de interacción cotidiana, y operan a través de creencias básicas y compartidas por los miembros de la comunidad escolar, de tal manera que son elementos de la estructura social que transmiten un determinado sentido; aparecen como las rutinas de la vida cotidiana escolar, de la reproducción social de prácticas institucionalmente difundidas. La organización escolar incluye prácticas que se convierten en rutinas o normas.

Una rutina es inherente tanto a la continuidad de la personalidad del agente, al paso que él anda por las sendas de las actividades cotidianas, cuanto a las instituciones de la sociedad, que *son* tales sólo en virtud de su reproducción continuada [...] Un examen de la rutiniza-



ción [...] nos proporciona una llave maestra para explicar las formas características de relación entre el sistema de seguridad básica, por un lado, y los procesos constitutivos reflexivamente, inherentes al carácter episódico de encuentros, por el otro (Giddens, 1995:95).

Los estereotipos de género son mutables, no se reproducen de manera mecánica y lineal, y siguiendo la lógica de la estructura dual, ejercen coerción, pero a la vez posibilitan acciones.

Los agentes pueden “modificar” un estado de cosas contribuyendo a la reproducción de la estructura sin ser siquiera tácitamente conscientes de lo que hacen “[...] Los agentes sociales tienen la posibilidad de tematizar sus contribuciones a las circunstancias, y de alterar sus prácticas basándose en estas ideas” (Cohen, 1990: 388). Hablar de los estereotipos de género dentro de la rutinización en la estructura dual, supone también un modo distinto de actuar, otorgándoles a los agentes la posibilidad de conducirse de un modo distinto de acuerdo con cada contexto. La diferencia hombre-mujer no puede aprenderse como una oposición estática, sino como una relación, y en ningún caso como una dicotomía universal, aquí convergen la teoría de las prácticas y la teoría de género.

Por otra parte, las reflexiones y debates alrededor del género han llevado a concluir que esta categoría no alude sólo a las mujeres o a los hombres, sino que se refiere a la relación entre ellos. En palabras de Joan W. Scott (1986), el género es “[...] un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1990:44).

La dimensión de poder es clave para el análisis, descifra los procesos sociales, políticos y educativos en los que se dan los juegos de poder entre lo masculino y lo femenino, sus estrategias y alianzas múltiples. En este trabajo se parte de conceptualizar la categoría de género como una relación de poder; se retoman las propuestas de Scott, Bourdieu y Foucault para comprender la importancia de las prácticas sociales y el control que se ejerce en los sujetos a partir de los discursos institucionales como es el educativo. También se analiza la manera en que se afianzan las representaciones de lo femenino y lo masculino desde los diversos discursos que van de la apariencia de comportamientos y formas de concebir el mundo.

La discusión feminista del conocimiento resalta la invisibilidad de las mujeres en la historia y evidencia el sesgo de género de las diversas interpretaciones, que históricamente se han construido sobre la vida social y escolar de las mujeres; desentrañar la jerarquización de las estructuras en función de relaciones desiguales entre los géneros es parte de esta investigación.

## **1.2 Los horizontes conceptuales**

El proceso de elaboración de unidades de análisis se erige en la construcción de herramientas conceptuales que vinculan la teoría con la práctica. Las categorías que encuadran esta investigación son: género y estereotipos, currículum, práctica docente y adolescencia, todas ellas atraviesan el espacio institucional de la escuela y hacen diferentes miradas, que en sí mismas, no agotan la complejidad del espacio

escolar, pero constituyen factores explicativos de la investigación.<sup>9</sup>

### ***1.2.1 El género: construcciones teóricas***

Para aproximarse a la construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria es necesario recuperar algunas conceptualizaciones que sirvan como hilo conductor para problematizar la opresión, subordinación y discriminación de las mujeres.

El sistema patriarcal constituye la herencia que explica los procesos de exclusión de las mujeres y su participación subordinada en torno a los valores fundamentales que sustenta la civilización occidental. Igualdad, justicia y libertad fueron y siguen siendo los referentes filosóficos por los cuales las mujeres han tenido que luchar en todo momento para apropiarse de espacios de libertad y autonomía.

Margaret Mead (1935) fue pionera en el desarrollo de estudios acerca de las diferencias entre hombres y mujeres en tres sociedades de Nueva Guinea. Sus investigaciones permitieron reconocer que existen varias definiciones de masculinidad y feminidad, de acuerdo con el contexto cultural “[...] reflexionaba sobre el porqué de las diferencias conductuales –de “temperamento”– concluyó que son creaciones culturales y que la naturaleza humana es increíblemente maleable” (Lamas, 2002:23); de esta manera los discursos

---

<sup>9</sup> En relación con la construcción de poder de acuerdo con Lamas “el género está implícito en la concepción y construcción de poder” (Lamas, 2002:91). Lamas analiza la definición de Scott cuando dice: “el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”, el género es una lógica de poder y jerarquiza las relaciones entre los géneros. En esta investigación el poder se inserta como categoría que atraviesa los espacios educativos y las relaciones de género.

“esencialistas” son cuestionados e insuficientes para explicar la desigualdad hacia las mujeres.<sup>10</sup>

Simone de Beauvoir, en su libro *El segundo sexo* (1949), hace una de las contribuciones teóricas que más han marcado los estudios de género, no sólo por haber incorporado el concepto sino por el desarrollo que realizó sobre la construcción de la feminidad como un complejo proceso cultural. En su frase célebre *No se nace mujer, se llega a serlo*, niega toda postura esencialista y reafirma la feminidad como un constructo sociocultural.

Posteriormente, en los años setenta, las investigaciones se centraron en la categoría del patriarcado, donde se impone el poder masculino sobre las mujeres, quedando éstas subordinadas al mismo. Kate Millet (1975) fue quien introdujo el término de patriarcado, tomándolo de la sociología weberiana. Esta autora remarcó el sexo como una categoría política; así, el patriarcado consistía entonces en la dominación del hombre sobre la mujer. Según ella, esta forma de poder era más rigurosa que la estructura de clases sociales, y constituía una ideología dominante que había penetrado en la cultura.

Heidi Hartman (1980:86) dice: “[...] podemos definir el patriarcado como un conjunto de elecciones entre hombres, con una base material y que, si bien son jerárquicas, establecen y crean una interdependencia y solidaridad entre ellos que les permite dominar a las mujeres”.

---

<sup>10</sup> La génesis histórica de los estudios de las mujeres es preciso rastrearla en las distintas formas de participación de las mujeres, en todas aquellas voces que fueron silenciadas u olvidadas desde tiempos remotos, pero que son el preámbulo de los diversos campos de estudio en los tiempos modernos.

Las investigaciones marxistas centraron las discusiones en torno al patriarcado y su relación con el desarrollo capitalista. La opresión de la mujer, según esta perspectiva, se debe a que en la ideología del capitalismo subyace el patriarcado como una forma de dominación en la esfera de las relaciones entre hombres y mujeres. Milagros Rivera (1994:74) afirma: “[...] una de las estructuras fundamentales del patriarcado es esa forma básica de organización de las relaciones sociales llamada parentesco”. Los modelos de parentesco en cuyo centro se halla la pareja heterosexual, comportan jerarquías en el sentido de que el marido domina a la esposa.

El patriarcado dio respuesta a los interrogantes acerca de la opresión de las mujeres, pero fue cuestionado debido a que se consideró como una categoría universal y ahistórica. Se empleó de forma generalizada como sinónimo de dominación masculina y, en ocasiones, reduccionista al aludir a un solo aspecto el origen de la dominación. Sin embargo, hoy en día, cobra vigencia por su carácter analítico (Rivera, 1994).

La definición “sexo-género” es el parteaguas en las construcciones teóricas posteriores, es “[...] el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1986:97). Asimismo, es punta de lanza en los diversos aportes que intentaron determinar la importancia del género en la división sexual socialmente impuesta. Gayle Rubin (1986) destacó la diferencia entre sexo y género, el primero como diferencia biológica, y el segundo como identidad determinada por condiciones sociales y la relación hombre-mujer, desde un enfoque social, que remarcaba la importan-

cia de los aspectos culturales y psicológicos. Gayle Rubin trató de construir la ideologización de la naturalización e inevitable dominación masculina, basada en las diferencias de sexo, dentro de una interpretación biologicista en la organización del parentesco. De Barbieri hace un cuestionamiento a los contenidos del sistema sexo-género, en relación a la construcción social del sexo y la reproducción, menciona que sólo deja para el género la identidad (Barbieri, 1996).

Más allá de la discusión que esto pudiera generar, amplió el campo de investigación hacia otros aspectos que algunas autoras fijaron en binomios dicotómicos como son: naturaleza-cultura (Sherry Ortner, 1974); doméstico y público (Michelle Rosaldo, 1974). Se intensificó la búsqueda para explicar la dominación masculina, y las relaciones asimétricas en el marco de la ideología y el modelo cultural, principalmente desde la antropología.

La década de los ochenta presenció un avance significativo a partir de la búsqueda teórica, que llevó a las investigadoras a la construcción de la categoría de género impulsada desde el feminismo anglosajón, *gender*, como instrumento de análisis en las ciencias sociales.<sup>11</sup> El trabajo de Joan Scott, planteó que el problema principal al que se ha enfrentado la historia de las mujeres ha sido la invisibilidad

---

<sup>11</sup> El feminismo académico anglosajón impulsó el uso de la categoría *gender* (género en los años setenta, con la intención de diferenciar las construcciones sociales y culturales de los hechos biológicos, [...] el término anglosajón *gender* no corresponde de manera puntual con nuestro género en inglés, tiene una acepción que apunta directamente a los sexos (sea como accidente gramatical, sea como engendrar), mientras que en el castellano se refiere a la clase, especie o tipo a la que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico, a los artículos o mercancías que son objeto de comercio y a la tela. Decir en inglés "vamos a estudiar el género" lleva implícito una cuestión relativa a los sexos (Lamas, 2002:87-88).

femenina, el cual es un problema de poder. Joan Scott marcó la importancia del poder y definió el género como: “[...] un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1990:44). La autora considera imprescindible el estudio de varios elementos constitutivos, que aparecen interrelacionados en la realidad, para abordar el concepto de género: los símbolos y representaciones simbólicas; conceptos normativos e interpretaciones de los significados de los símbolos, instituciones y organizaciones dentro de la economía y la política, también reconoce al parentesco y la identidad subjetiva (Scott, 1990).

Según Marta Lamas, “[...] la categoría de género permite sacar del terreno biológico lo que determina la diferencia entre los sexos y colocarlo en el terreno simbólico [...] La categoría de género permite delimitar con mayor claridad y precisión cómo la diferencia cobra la dimensión de desigualdad” (Lamas, 1986:190). La categoría de género se construye desde las relaciones de poder que se ejercen entre los sexos y su representación simbólica.

La definición de Joan Scott abre el cuestionamiento al esencialismo y la ahistoricidad en las relaciones binarias hombre-mujer. También saca a la luz los vínculos de poder entre ambos sexos. Las teóricas feministas, dice Marta Lamas, “[...] conceptualizan al género como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo

que es “propio” de los hombres (lo masculino) y lo que es “propio” de las mujeres (lo femenino)” (Lamas, 1998:84).

Otra de las grandes aportaciones es la de Teresa de Lauretis en *Tecnología del género* (1986), quien concibe al género “[...] –como representación y autorepresentación– es producto de diversas tecnologías sociales –como el cine, de los discursos institucionalizados, de diversas epistemologías y prácticas críticas, así como de las prácticas de la vida cotidiana” (Lauretis, 1986:234). La tecnología del género se refiere a todos aquellos discursos que construyen la representación y autorepresentación de los sujetos en el entramado de los significados y prácticas.

El trabajo de Teresa de Lauretis rompe con el pensamiento binario, abre las dicotomías público/privado, incorpora el análisis del discurso histórico en la construcción de las identidades y reconoce las diferencias genéricas en la multiplicidad de sus manifestaciones. Los dispositivos culturales amplían las posibilidades de producción y construcción de las representaciones de hombres y mujeres desde una lógica relacional que cobra significado en los sujetos.

Robert Connell (1987) propone centrar la atención en la categoría de género como una estructura de relaciones sociales; su trabajo se inscribe en la teoría de la práctica bajo la visión de Anthony Giddens. “El género es una de las formas en las que reordena la práctica social. En los procesos de género, la conducta cotidiana se organiza en relación con un ámbito reproductivo, definido por las estructuras corporales y los procesos de reproducción humana” (Connell, 2003:109).

En síntesis, el género supone, por un lado, la construcción del orden simbólico de las identidades y, por otro, las cons-



trucciones sociales, el ordenamiento social e institucional, que regula una sociedad determinada y lleva a reconocer las discontinuidades en las diferentes dimensiones sociales e individuales.

El género como categoría percibe a todos los seres humanos como parte de los complejos procesos que reproducen o transforman el comportamiento social, en tanto que es necesario desentrañar todo aquello que se nos presenta como real, “natural”; visibilizar esa apariencia y llegar a la esencia de los fenómenos para dar cuenta de las relaciones entre hombres y mujeres; develar las relaciones jerárquicas de poder que se desdoblan en desigualdad hacia las mujeres.

A partir de las propuestas anteriores, en esta investigación se considera al género como una categoría analítica relacional que mira el complejo tejido social y cultural en un tiempo y un espacio determinado. Es fijar la atención en las relaciones jerárquicas en diferentes dimensiones de la vida escolar. Es reconocer las conexiones entre individuos de uno y otro sexo que constituyen en sí mismas el proceso de construcción del género.

#### *Los estereotipos de género*

El concepto de estereotipo como se conoce en la actualidad lo introdujo el periodista Walter Lippman en 1922, para definir la unidad de análisis de la opinión pública. Se trata de representaciones, esquemas culturales preexistentes, mediante los cuales cada uno filtra la realidad; son “retratos en la mente”; imágenes mentales simplificadas de cómo son vistos los grupos y qué hacen (Lippman, 1922).

Bogardus (1950) define los estereotipos como “generalizaciones no científicas de las que uno no se puede fiar, realizadas por las personas sobre otras personas, ya sea en cuanto personas o en cuanto a grupo” (1950:34). Tajfel (1977) formula que un estereotipo es una imagen mental simplificada de alguna categoría de personas, institución o acontecimiento compartida en sus características esenciales por un gran número de personas. Con frecuencia los estereotipos van acompañados de prejuicios, esto es, de una predisposición favorable o contraria hacia cualquier miembro de la categoría en cuestión.

Los estereotipos a menudo incorporan la apariencia física, intereses, actividades, ocupaciones preferidas y características similares. En general hacen formulaciones de cómo son los grupos, los rasgos de personalidad que se cree comparten sus miembros, las emociones y sentimientos que los integrantes del grupo despiertan a los demás. En síntesis, los estereotipos son generalizaciones no racionales que efectúan los individuos o los grupos y derivan de prejuicios enraizados, se transmiten de generación en generación y dependen en gran medida de factores culturales.

Los estereotipos son una deformación de la realidad, puesto que conducen a explicaciones erróneas, se representan en las creencias populares, los prejuicios sociales, los mitos, las leyendas. El estereotipo es una imagen convencional o una idea preconcebida sobre objetos, personas y grupos sociales que construyen un universo de significaciones eficaces en el aprendizaje de modos de ver y entender el mundo. Los estereotipos conllevan un juicio de valor peyorativo con respecto a las personas y a los grupos socialmente desfavorecidos.

Los estereotipos de género reflejan las creencias sobre las actividades, los roles, rasgos, características o atributos que caracterizan y distinguen a hombres y mujeres; representa una construcción social de patrones y valores culturales y suponen una visión arquetípica sobre cada uno de los sexos, asignándoles de forma desigual y discriminatoria distintos papeles, actitudes y características. Además, estos estereotipos fijan un modelo de ser hombre y ser mujer válidos socialmente, y establecen así una relación desigual entre ambos sexos (Santos, 2000).

Las culturas en su generalidad asignan estereotipos maternales a las mujeres, de modo que éstas se perciben como “naturalmente maternales”. La creencia de que las mujeres tienen las cualidades necesarias para cuidar a los demás, llega a ser una justificación para retenerlas en ese rol. La mayoría de los estereotipos tienden a imponer o reproducir los lugares y los roles de los grupos existentes en la sociedad como justos, naturales e inevitables. Para las mujeres, los estereotipos son: madre, sumisa, abnegada, frágil, tierna, dependiente, insegura, dulce, bonita, pasiva, obediente, delicada, amable, comprensiva, sacrificada. En el caso de los hombres: padre, fuerte, valiente, triunfador, independiente, viril, proveedor, agresivo, activo, trabajador, emprendedor, protector, competitivo, capacidad de control. Estos estereotipos no son los únicos y sólo pueden percibirse a partir del momento en que se renuncia a considerarlos de manera estática; sus contenidos y formas cristalizadas se han de resignificar en la dinámica de las relaciones sociales contemporáneas.

La dicotomía público-privado sostiene que las actividades públicas tienen mayor prestigio que las domésticas o

privadas, la dicotomía se traduce en jerarquía, que coloca a las mujeres en un lugar de subordinación e inferioridad. Esto refuerza la idea de que las mujeres desarrollan la parte afectiva de la vida, lo privado, mientras que los hombres las actividades materiales, públicas. Socialmente es aceptado que el hombre no se responsabilice de sus hijos. La mujer es una madre en potencia, por lo tanto, se espera de ella actitudes “maternales” en todos los ámbitos en que se desenvuelva, la diferencia biológica se desdobra en una desigualdad social. En el caso de los hombres, las acciones que denoten la expresión de sus sentimientos como ternura, tristeza, llanto, lo hace desmerecer ante la colectividad. “Los hombres no lloran”, “pareces vieja”, “vieja el último”. Estas adjudicaciones favorecen la aparición y reproducción de determinados estereotipos sexistas.

El cuadro 1.1 expone los estereotipos sexistas más frecuentes.

**Cuadro 1.1**

<b>Estereotipos sexistas</b>		
<b>Estereotipos</b>	<b>Femeninos</b>	<b>Masculinos</b>
Ligado a características de personalidad	Pasividad, ternura, sumisión, obediencia, docilidad, miedo, solidaridad, timidez, falta de iniciativa, curiosidad, seguridad, soñadora, dudosa, inestabilidad emocional, falta de control, dependencia, efectividad marcada, frivolidad, incoherencia, debilidad, subjetiva.	Actividad, agresividad, autoridad, valentía, competitividad, ambición, protección, riesgo, creatividad, inteligencia, estabilidad emocional, autocontrol, dominio, dinamismo, autoafirmación, aptitud para las ciencias, franqueza, eficiencia, amor al riesgo, objetividad, ingeniosos, atlético.
Ligado a roles	“Superwoman”. La mujer que trabaja fuera del hogar, hace las faenas domésticas, tiene cuidado de la familia y tiempo para hacer “todo”.	
Roles sociales	Actividad de preocupación y cuidado. La mujer como un valor estético y/o sexual.	Actividad deportiva. El hombre como un mero valor estético y/o sexual.
Roles políticos	No apta, demasiado emocional.*	Puesto de mando, gestión y poder.
Roles familiares	Actividades domésticas y culinarias. Actividades ligadas al cuidado y educación de los hijos.	Autoridad y actividades de estudio.
Roles profesionales	Actividades de profesora. Enfermera, cuidadora.*	Actividades de investigación, técnicas y de responsabilidad social.

Fuente: Espin ( 2002:80)

\* Lau, Ana.

Los estereotipos en esta investigación se muestran como algo cambiante, se trata de identificar las rupturas y continuidades a partir de las valoraciones de los adolescentes. Se intenta percibir cómo los estereotipos afectan la vida social y la interacción entre los grupos, como un elemento de tensión y de disenso en las relaciones intergrupales del alumnado. Durante la adolescencia, la definición de la identidad sexual y la ubicación del género son clave en el desarrollo psicosocial, y se expresan en muchos de los casos en estereotipos asignados a los distintos géneros, de manera paralela a los condicionamientos familiares; los comportamientos de los adolescentes están influidos por el contexto sociocultural, económico y los medios de comunicación en el que se desenvuelven y posibilitan rupturas en los estereotipos.

Esta investigación trata de hilvanar los distintos aspectos que conforman los *estereotipos de género*, cómo se reproducen, asimilan y resignifican por los diferentes actores sociales en la escuela; para acercarse a la experiencia educativa del profesorado y el alumnado, como una estructura de relaciones sociales. “En la teoría de la estructuración, los patrones de relaciones en las colectividades están constituidos por prácticas interrelacionadas (pero políticamente asimétricas) que se reproducen a través del tiempo y el espacio en diversos locales” (Cohen, 1996:47). Desde esta perspectiva la estructura se constituye por: las tensiones, aperturas, restricciones, conflictos y contrastes, en la construcción de significados y representaciones del proceso enseñanza-aprendizaje en el espacio escolar.

### ***1.2.2 Aproximaciones al currículum***

El estudio del campo curricular apunta al debate de diversas posturas que ofrecen perspectivas diferentes y, en algunos casos, contradictorias. Los orígenes del análisis curricular se encuentran en los Estados Unidos, como respuesta a las transformaciones económicas y sociales derivadas de la Primera Guerra Mundial. El cambio de paradigma y la búsqueda de la eficiencia establecieron nuevas relaciones entre las instituciones educativas y las sociedades industriales. Los trabajos de Franklin Bobbit (1918) y Werrett Charley (1921) fueron pioneros en plantear un ajuste del currículum en función de las necesidades económicas.

El desarrollo de la teoría curricular ha transitado por diferentes momentos y corrientes que van desde los tradicionalistas con Taba y Tyler hasta los críticos, pasando por la tecnología educativa. Para este trabajo sólo se abordan algunos autores que se consideran fundamentales para el análisis del currículum oculto.

Apple (1979) se ocupa del análisis de la construcción del conocimiento y de las relaciones de poder en el ámbito educativo. Según Apple, “[...] el currículum oculto constituye un conjunto de normas y valores que desaparecen del discurso escolar explícito en el momento en que la función controladora de la educación se suaviza y las funciones de selección y control pasan a formar parte del funcionamiento regular de la institución escolar” (Apple, 1979: 70).

El trabajo de Apple incorpora en el análisis curricular las categorías de clase, raza y género. Su estudio se centra en la tensión entre la lógica de proletarización del profesorado

y el surgimiento de una posible conciencia política (Bonal, 1998).

Young (1988) y Eggleston (1980) centran su análisis en los sujetos su hacer y que-hacer en la institución. Los ejes de análisis son la cultura, los valores, creencias, los procesos de interacción, de poder y control en la escuela.

El currículum oculto:

Incluye una enseñanza tan importante como la comprensión de orientaciones alternativas hacia el saber “oficial” de la escuela, como satisfacer las exigencias del maestro y cómo responder al contenido de conocimientos o normas en formas aceptables para los y las pares y para los maestros y las maestras, lo que puede incluir el conocimiento acerca de cuándo engañar es tácitamente aprobado o cuándo alcanzar siempre notas altas algo tácitamente desaprobado. La respuesta al currículum oculto puede ser por lo menos tan importante para la supervivencia personal de la alumna y del alumno como su respuesta al programa oficial (Eggleston, 1980:27).

El currículum oculto es el conjunto de normas, valores, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se incorporan en las estructuras y funcionamiento de las instituciones y se transmiten a todos los individuos.

El currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación conspirativa del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (Torres, 1991:76).



Dentro de los trabajos que investigan género y currículum se encuentra el de Marin Scott (1980), quien dice: “[...] estoy utilizando la palabra currículum para referirme algo más que a un conjunto de asignaturas con un contenido específico: en mi uso de la palabra currículum incluyo las experiencias de los alumnos en relación a quién enseña, y cómo, en el uso del término se engloba tanto el currículum oculto como el manifiesto” (1980:39). Scott realiza un análisis de la dinámica del aula, las interacciones entre profesores y alumnos, los estilos de enseñanza y las actitudes como una parte significativa del currículum. Hace una denuncia de la producción de ideología sexista a partir de las interacciones del aula, y del sesgo en la elección de asignaturas. Esta investigación parte de conceptualizar el currículum oculto, como todos aquellos valores y normas que se transmiten en la práctica escolar, pero que no configuran de manera oficial la propuesta curricular (Apple, 1989; Torres, 1991; Scott, 1980).

Charo Altable (1993) analiza los procesos de construcción del género en la escuela y define el currículum oculto como: “[...] el conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela través de los contenidos y sobre todo de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y a las alumnas” (Altable, 1993:79).

Altable considera que los aspectos que abarca el currículum oculto son:

- “normas y valores,
- actitudes en general, lo mismo frente a la ciencia y la técnica que frente a las personas.
- Organización del centro.
- Relaciones interpersonales, tanto del profesorado con el alumnado como las que se dan entre alumnas y alumnos.
- El mundo imaginario de las expectativas, esquemas y proyectos amorosos y de vida, que conforman los modelos de género y que ha venido llamando *educación sentimental*” (Altable, 2002:170).

Arnot plantea que los modelos educativos han transitado por diferentes propuestas curriculares, permitiendo avanzar en el análisis. Hoy en día la apuesta es hacia la construcción de un currículum integrado que tenga como base la formación ciudadana bajo el supuesto de la equidad de género. El cuadro 1.2 presenta una síntesis de los modelos educativos con los distintos tipos de currículum.

**Cuadro 1.2**

<b>Elementos característicos de los diferentes modelos educativos</b>	
Currículum Androcéntrico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se considera la experiencia del hombre como representativa de la humanidad.</li> <li>• La experiencia femenina es asimilada bajo la experiencia masculina.</li> <li>• La mujer es el 'sujeto ausente'.</li> </ul>
Currículum Aditivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sigue considerando al hombre como la norma, como el ser humano universal, aunque se incorporan algunas mujeres notables.</li> <li>• La mujer sigue siendo el 'sujeto ausente'.</li> <li>• Hay una búsqueda de la mujer silenciada de acuerdo con la norma masculina de grandeza, excelencia o humanidad.</li> </ul>
Currículum Bifocal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se dan pasos hacia la posibilidad de ver el mundo y la ciencia desde los ojos de las mujeres.</li> <li>• Se investiga la separación entre la esfera privada y la pública y se conceptualiza la experiencia humana en categorías duales: hombre-mujer, público-privado, pensamiento-sentimiento.</li> </ul>
Currículum De las mujeres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les da valor a la vida cotidiana, antes devaluada.</li> <li>• Se proponen nuevas categorías y nuevos significados que iluminan las tradiciones, historia, cultura, perspectivas, etc.</li> <li>• Se reconocen otras variables diferentes al género que dan forma a la vida de las mujeres: raza, etnicidad, clase social.</li> </ul>
Currículum Equilibrado por género	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se ve la necesidad de tener en cuenta cómo la mujer y el hombre se relaciona y complementan entre sí.</li> <li>• Se buscan los puntos nodales en los que las experiencias de hombres y mujeres interactúan.</li> <li>• Se pone el acento en que los aspectos marcados por posiciones relacionales más que por cualidades esenciales.</li> <li>• Las experiencias de hombre y mujeres se combinan para dar lugar a la experiencia humana.</li> <li>• Lo público y lo privado forman un <i>continuum</i> en la experiencia individual.</li> </ul>

Fuente: Espín (2002,75)

El currículum equilibrado da cabida a una educación paritaria y a transitar de una igualdad formal a una igualdad real en el ámbito educativo. El análisis de esta categoría

permitió mostrar los diferentes caminos que recorren las construcciones genéricas; reconocer cómo se mueven y se redefinen en el ejercicio de la práctica docente en la escuela secundaria.

### *1.2.3 Qué entender por práctica docente*

La práctica docente en la escuela secundaria es un entramado complejo; las interacciones entre el profesorado y el alumnado favorecen u obstaculizan el desarrollo integral del estudiantado. La dinámica propia de la secundaria en muchos de los casos ha traído como consecuencia un escenario difícil donde los actores, en ocasiones, se encuentran ausentes. De ahí la importancia de ubicar la práctica docente como categoría de análisis para explicar un fragmento de esta trama social.

El desarrollo teórico de lo que se conoce como práctica docente inicia en los años setenta y toma auge en los ochenta (Rockwell, 1985; Mercado, 1986; Sandoval, 1999; Aguilar, 1985). La práctica docente es una construcción histórico-social, es una práctica compleja, cargada de tensiones por la diversidad de factores que la atraviesan: historia personal, formación, teorías implícitas, género, contexto social e institucional, fragmentación del trabajo, entre otros, lo que se traduce en un pensar y actuar de los sujetos que en la práctica adquiere distintas significaciones.

Fierro define la práctica docente como: “[...] una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –profesorado, alumnado, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos polí-

ticos, institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimita la función del maestro” (Fierro, 1999:21).

En la práctica docente confluyen y se sintetizan una variedad de elementos como son: la institución escolar, los *habitus* escolares y sociales del profesorado y del alumnado, las políticas educativas, las tradiciones pedagógicas, los mecanismos administrativos y burocráticos, así como el gremialismo sindical.

Bourdieu (1995) dice que el *habitus* establece la mediación entre lo social objetivo y lo social subjetivo. El *habitus* se conceptualiza como: “sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación y acción, resultantes de la institución de lo social en los cuerpos” (1995, 87). Se refiere al conjunto de relaciones históricas de los individuos, donde a partir de la cultura, el lenguaje, la educación, se transmiten normas y valores.

La práctica docente es resultado de un proceso de construcción histórica; en este proceso algunos elementos permanecen, muestran continuidad, mientras que otros se transforman. Para comprender y explicar la práctica docente es necesario reconstruir su dimensión histórica, puesto que toda práctica y todo saber cotidiano se inscriben en un determinado tiempo que les confiere significado. Ambos son el resultado de una intersección de múltiples historias colectivas e individuales que se materializan en el quehacer educativo.

El trabajo del profesorado abre un abanico de experiencias y saberes, es un espacio de creación y recreación con determinados márgenes de autonomía, donde no todo es re-

producción, como afirma Sacristán (1990: 13) “[...] tan irreal es la imagen del docente completamente autónomo como creer que sus respuestas son acciones meramente adaptativas a las situaciones recibidas”. Más allá de la homogeneidad formal, se observan prácticas de distinta naturaleza; en el funcionamiento cotidiano, dentro del aula, se establece una serie de negociaciones y de prácticas que opera no sólo como mecanismo reproductor de los modelos de género dominantes, sino también entrar en conflicto con ellos y posibilitar la generación de alternativas.

El espacio áulico se encuentra signado por el sistema educativo, y éste asimismo por el sistema social; por consiguiente, la práctica docente no se puede desvincular del contexto histórico-social y cultural en el que se encuentra inmersa. Los conceptos de tiempo y espacio en la escuela secundaria cobran significado, marcan ajustarse a normas y reglas institucionales que determinan en cierta medida la práctica docente. El trabajo en el aula no puede analizarse de forma aislada de sus distintos contextos, estudiar la práctica docente implica contextualizarla dentro y fuera del aula.

El trabajo del profesorado enfrenta problemas de diversa índole, uno de ellos en especial es el de las relaciones de género que subyacen en el proceso educativo a partir de todas aquellas prácticas dentro de la experiencia pedagógica, pero no figuran explícitamente en la propuesta curricular.

Pensar la práctica docente desde la perspectiva de género significa fijar la mirada en el currículum oculto, en todo lo que se enseña pero que no se encuentra explícito en los planes y programas; es dar cuenta de la discriminación de género al interior de la relación e interacción entre el profe-

sorado y el alumnado; es sacar a la luz el sexismo cada vez más sofisticado y sutil, interiorizado en la cultura escolar.<sup>12</sup>

La práctica docente fue la unidad de observación, se analizó lo que acontece día a día en las aulas en torno al proceso enseñanza-aprendizaje, en virtud de que es en este escenario donde ocurre la mayor parte de la interacción entre el profesorado y el alumnado. Los elementos que se tomaron en cuenta fueron el lenguaje, comportamiento que se espera del alumnado, actitudes, estrategias didácticas, trato, discurso verbal y no verbal, cualidades que adjudican a las adolescentes y los adolescentes, actividades, expectativas sobre el aprendizaje, estilo de interacción, distribución de los espacios, expectativas profesionales.

A partir de estos referentes, se atribuyó al profesorado un papel central en esta investigación, como sujeto particular, concreto e histórico que, al mismo tiempo que se apropia del sistema de usos y expectativas de la institución escolar en que trabaja “su pequeño mundo”, también contribuye a construir la institución escolar a través de sus prácticas y sus saberes (Rockwell y Mercado, 1988).

La reflexión de la práctica docente se desdobra necesariamente en el análisis de este *que-hacer* tomando en cuenta las condiciones sociales cotidianas en que se realiza. Desde la perspectiva de género significa hacer una lectura diferente a “eso” que realizamos a diario, implica una ruptura con esquemas y prejuicios que actúan como obstáculos para llegar

---

<sup>12</sup> Para la cuestión de cultura escolar véase Ángel Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid, 1998.

a la esencia misma del fenómeno, volver la mirada hacia el espejo para re-encontrarnos.

La reconstrucción de la memoria histórica personal se sitúa como referente para la comprensión de la práctica docente, y transita al análisis teórico conceptual en un proceso de búsqueda, cuestionamiento, análisis, sistematización, construcción y reconstrucción del quehacer docente.

En la práctica docente, el lenguaje legitima la cultura patriarcal, materializa el pensamiento androcéntrico mediante la ocultación e invisibilidad de las mujeres en el espacio específico del aula, pero que va más allá porque es la representación y significación de la realidad.

El lenguaje ocupa un lugar importante en el proceso aprendizaje-enseñanza, establece una acción comunicativa, es una de las formas en las que el profesorado y el alumnado se relacionan. En el análisis del lenguaje, las niñas se encuentran invisibilizadas, el uso frecuente del genérico neutro como incluyente “[...] es una trampa, porque nombrarnos como personas neutras es en definitiva acallar nuestros deseos de libertad. Es decir, renunciar a expresarnos de una forma propia colocándonos en otro lugar libre de la mirada y la medida masculina. Y desde ese lugar repensar el mundo” (Tomé, 2001:114).

El lenguaje es una representación sociocultural del mundo, es una práctica social que materializa el pensamiento, es una parte fundamental de las estructuras de discriminación, porque lo que no se nombra no existe. De esta forma, la discriminación se incorpora como parte del sistema de valores y normas que regulan nuestras vidas y que aparecen de manera “natural”.



La práctica docente es un complejo de interacciones que se dan en el aula, pero no como simple reflejo socioeducativo, sino como el espacio de resistencias, negociaciones y alternativas que permiten reconocer a los actores del proceso educativo como sujetos sociales actuantes. Sólo a partir del cuestionamiento, la reflexión y el análisis de la propia práctica, se llega a la búsqueda de diferentes orientaciones teóricas que abren caminos para el reconocimiento del género femenino en el ámbito educativo.

#### ***1.2.4 La adolescencia o adolescencias***

La adolescencia se presenta en sí misma como una noción de contraposiciones que, en primera instancia, remite a la biología y la psicología, a la edad y a los cambios que sufre el cuerpo y la mente. La adolescencia convoca a un marco de representaciones sociohistóricas que da cuenta del complejo proceso de construcción social donde los diferentes actores y escenarios otorgan diversos significados.

##### *La adolescencia: un rastreo histórico*

Hablar de adolescencia es hacer referencia a cuestiones biológicas y mentales, pero sobre todo a construcciones sociales atravesadas por el género, la clase, etnia, religión, perspectiva generacional y regional. Las adolescencias son múltiples y diversas; el mosaico es plural y abierto; se despliega en direcciones distintas donde los sujetos construyen sus identidades con diferentes culturas, pautas, códigos y lenguajes.

El rastreo histórico de la noción de adolescencia es poco claro en virtud de que en ocasiones se menciona juventud y adolescencia de manera indistinta. Aries (1976), citado por

Moreno (2000), menciona que el concepto irrumpe en el siglo XVIII en Europa y deviene de los estudios de la familia y sus contextos. Lo que hoy se conoce como adolescencia se ubica en la emergencia de un nuevo modelo económico y social: el capitalismo. La industrialización trajo consigo no sólo una nueva organización económica, sino una reconfiguración social y política.

El campo disciplinario del estudio de la adolescencia como tal se ubica en el siglo XIX en la psicología; el trabajo de Hall (1904) es pilar en la edificación del campo de la adolescencia desde la psicología evolutiva. Carretero (1985) considera que son las relaciones de mercado y los cambios tecnológicos los que han empujado hacia la expansión de la educación obligatoria. Fize menciona que: “[...] la adolescencia es una creación reciente; coincide con el nacimiento de la enseñanza secundaria, a fines del siglo XIX [...] es una creación de la burguesía para asegurar el poder de sus hijos sobre el saber. Los primeros adolescentes son indudablemente sus hijos pues las hijas, destinadas al matrimonio, permanecen en el hogar” (Fizen, 2001:12).

Desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX la escolaridad fue valorizada como un bien necesario para el ingreso a nuevas formas productivas; la conformación del capitalismo requirió para su consolidación una fuerza de trabajo masculina que se incorporara al mundo productivo, y delegó en la mujer las tareas domésticas y de reproducción generacional, lo cual, evidenció más la división sexual del trabajo.

La educación fue un punto de anclaje para el mundo moderno y occidental; representó un mecanismo de contención y control de conductas hacia *el* adolescente, mientras

que para las mujeres no había tal necesidad porque ellas permanecían en el seno familiar hasta el momento de contraer matrimonio; bajo esta lógica no existían *las adolescentes*; ellas no “sufrían” el trago amargo de la adolescencia, de la niñez pasaban de facto a la adultez.

La noción de adolescencia prolonga la dependencia, la socialización y el aprendizaje, pospone el ingreso de los jóvenes a la edad adulta, al matrimonio y al mercado laboral. Se produjo lo que se ha llamado la moratoria, en tanto existe una suspensión, y postergación de los derechos y deberes como ciudadano. Distintos autores coinciden en atribuir a la educación formal la emergencia de la noción de adolescencia, a partir de la necesidad de situarla como una etapa definida con características propias del ciclo vital de las personas (Efrón, 1996; Henríquez-Muller y Yunes, 1993; Fernández, 1993; Salazar Rojas, 1995).

La definición clásica de adolescencia como “Etapa de transición entre la niñez y la edad adulta” quedó instituida; se identificaron características fisiológicas y psicológicas, muchas de ellas asociadas a conductas de riesgo. En términos generales, la adolescencia se definió como: “etapa de transición”, que etimológicamente proviene del verbo latino *adoleceré* y significa “crecer” o “crecer hacia la madurez”; es esa metamorfosis de cambios físicos y emocionales que van de la infancia a la adultez. Es la búsqueda de la identidad, de la autonomía como sujeto en que los encuentros y conflictos con el sistema familiar, escolar y en general con la sociedad son el marco que acompaña la construcción identitaria en la adolescencia.

En síntesis, la adolescencia no puede reducirse a criterios biológicos o psicológicos, es una construcción sociocultural que apela a múltiples significaciones de acuerdo al contexto histórico-social y geográfico. Ser adolescente implica una variedad de experiencias vividas de manera distinta según el lugar en que se inserta en la estructura social y familiar.

*La construcción genérica del autoconcepto y la identidad*

El concepto que cada persona tiene de sí misma, y la autoestima que de él deriva, son aspectos fundamentales de su capacidad de adaptación a la realidad; de eso dependen, por ejemplo, las acciones que emprende, el tiempo que dedica a ciertas actividades, los esquemas cognitivos y emocionales, a partir de los cuales interpreta los resultados que obtiene con dichas actividades y las estrategias que utiliza para superar las dificultades que encuentra (Bandura, 1987; Bourcet, 1998).

El desarrollo del autoconcepto adquiere especial relevancia en la adolescencia, debido a que en esta fase debe llevarse a cabo la construcción de la propia identidad (Erikson, 1968), la superación de la identidad convencional construida en las etapas anteriores (Kohlberg y Higgins, 1984) para llegar a elaborar un proyecto de vida propio en relación con todas las etapas de la actividad adulta (trabajo, familia).

El adolescente dispone de una herramienta intelectual de extraordinaria utilidad: el pensamiento formal, que le permite un distanciamiento de la realidad inmediata, imaginar todas las posibilidades y adoptar como punto de partida de su pensamiento lo ideal, lo posible. Cuando dicha tarea

se resuelve adecuadamente, se produce una identidad lograda, que se caracteriza por dos criterios generales: 1) ser el resultado de un proceso de búsqueda personal activa y no una mera copia o negación de una identidad determinada; y, 2) permitir llegar a un nivel suficiente de coherencia y diferenciación, integrando: la diversidad de papeles que se han desempeñado y se van a desempeñar; la dimensión temporal, lo que se percibe como real y como posible o ideal; la imagen que el individuo tiene de sí mismo, la impresión que se produce en las otras personas.

Erickson (1980) conceptualiza el proceso de identidad a partir de una serie de características: *a)* la conciencia de la propia identidad; *b)* el empeño inconsciente por construir una forma de ser personal; *c)* el deseo de encontrar el equilibrio entre el yo y las actuaciones, *d)* la búsqueda de la propia definición mediante una vinculación social, que se apoya en el desarrollo de un sentimiento de solidaridad con las ideas de un grupo por el que se siente representado.

La crisis de identidad puede producir una serie de respuestas que reflejan cierto desequilibrio temporal, y cuando se prolongan en exceso coinciden con las respuestas inadecuadas a dicha tarea: 1) la difusión de identidad, ignorando quién es uno/a mismo/a o hacia donde va; 2) la fijación prematura de identidad, el extremo opuesto al problema anterior; 3) la identidad negativa, construida en referencia a una determinada identidad aunque en sentido contrario, por lo tanto, de forma muy estereotipada y con frecuencia de tipo antisocial.

Los y las jóvenes con identidad lograda o en fase de moratoria tienen más autonomía y menos vulnerabilidad a la

presión social que los sujetos con identidad prematura o difusa (Marcia, 1980). Cuando el individuo no acepta las dudas como algo necesario para buscar nuevas soluciones a los problemas, cuando desarrolla miedo o intolerancia hacia la incertidumbre, existe un alto riesgo de que la búsqueda de la propia identidad no se produzca o se resuelva recurriendo a soluciones absolutistas y estereotipadas.

#### *Diferencias en función del género*

Las formas sexistas en cuanto a la construcción de la identidad influyen en el autoconcepto de las y los adolescentes al obligarles a identificarse con determinados comportamientos, asociados al estereotipo femenino o masculino; como la pasividad, la dependencia y la sumisión, en el caso de las mujeres; y la dureza, el dominio o la utilización de la violencia, en el caso de los hombres.

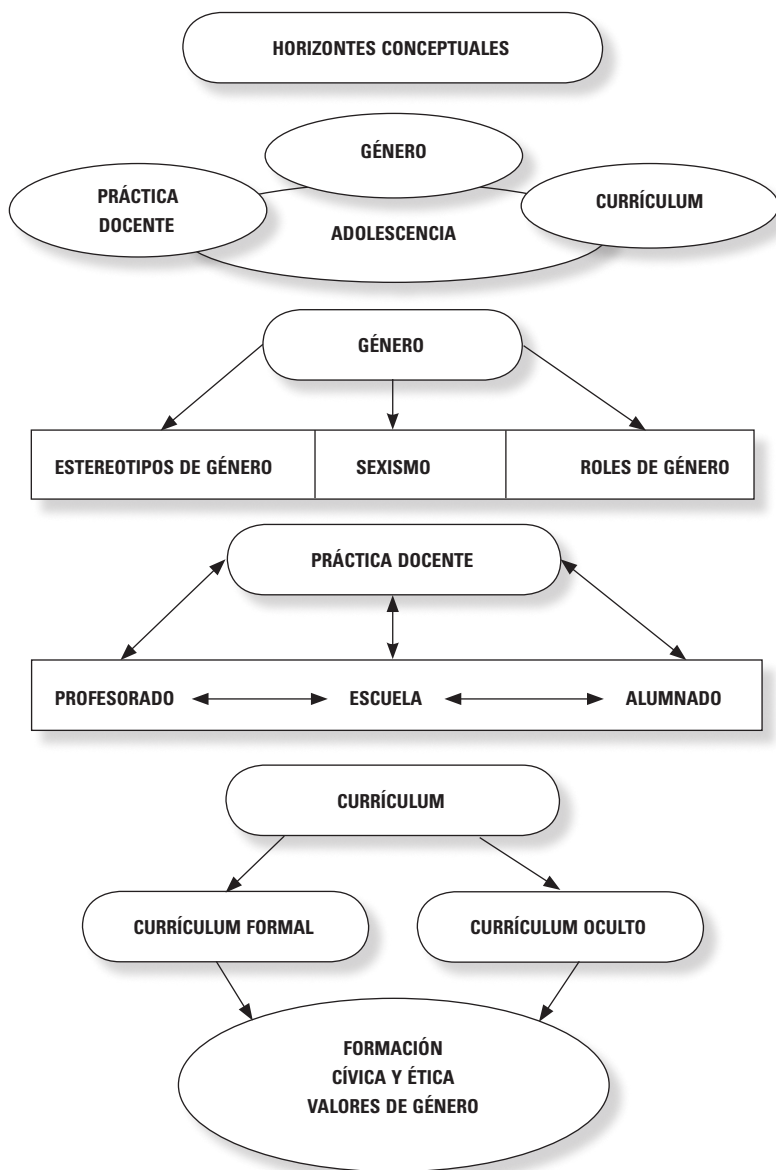
De acuerdo con Gilligan (1982), niñas y niños siguen caminos distintos: unos para conseguir una identidad propia persiguen la independencia, la separación y la individuación; las otras buscan la relación con los otros, pasa a segundo término el tener éxito o ser competitiva. Archer (1992) dice que las adolescentes se preocupan más por las cuestiones familiares que los adolescentes; en las mujeres se presenta el conflicto entre carrera profesional y cuidado de los hijos y la casa. Este problema se ha denominado *doble vínculo*, para expresar el deseo de las adolescentes de lograr dos metas: por un lado, desarrollo profesional y, por otro, el cuidado de los hijos (Hyde, 1991).

Los meta-análisis realizados a partir de los estudios llevados a cabo sobre las diferencias psicológicas en función

del género entre 1988 y 1992 (Feingold, 1994; Martínez Benlloch, 1998) encuentran que: los hombres son más asertivos y menos ansiosos que las mujeres, estas diferencias se observan tanto en adolescentes como en adultos y/o en distintos contextos culturales.

La adolescencia se caracteriza por la búsqueda de la identidad, la diversidad de formas como se manifiesta es una constante en esta etapa de la vida. La construcción de la identidad en diferentes contextos y la pertenencia o exclusión en los distintos grupos en los que interactúan representan un papel fundamental en la conformación de los sujetos. Comprender a la adolescencia como una etapa de la vida con características particulares, que influyen en los aprendizajes escolares, es una tarea esencial para el profesorado de la escuela secundaria.

Estas categorías permitieron orientar la investigación y recrearla, el diálogo permanente con los referentes teóricos permitió describir y analizar las experiencias escolares, elaborar argumentos, hacer interpretaciones e incorporar su especificidad y heterogeneidad en el marco de las relaciones de género.





### **1.3 El itinerario metodológico**

La propuesta metodológica para acercarse al objeto de estudio fue cualitativa y comparativa con base en tres estudios de caso; con la comparación se trató de rescatar la heterogeneidad de los estereotipos de género del alumnado en tres escuelas secundarias del Distrito Federal pertenecientes a distintos sectores socioeconómicos. De esta forma se describieron y explicaron los estereotipos de género entendidos materializados en las distintas prácticas respecto a los temas planteados en la asignatura de Formación cívica y ética en contextos sociales diferentes.

#### *La perspectiva a seguir*

La elección del método se vincula con la naturaleza de los fenómenos a investigar y con las formas particulares de desarrollo de la realidad. En la búsqueda de una perspectiva, se optó por una investigación de corte cualitativo, articulado en distintos momentos con la indagación documental, y la utilización de técnicas cuantitativas.

La investigación cualitativa, dicen Denzin y Lincon (1994), es un campo amplio que atraviesa disciplinas, métodos y perspectivas epistemológicas. Es un conjunto de prácticas interpretativas que no se encuentran ligadas con una determinada teoría o paradigma en particular, se vale de aproximaciones, métodos y técnicas de diversas disciplinas; lo que se busca es conocer y tratar de comprender esa realidad desde los actores mismos, reconociendo que la realidad social es un constructo y no algo natural o dado. Taylor (1987) menciona que no es la simple descripción, sino implica la comprensión e interpretación de la realidad que se va estudiar.

Esta investigación recuperó la lógica del análisis de casos comparativo que “[...] son búsquedas complementarias que se refuerzan entre sí” (Sartori, 1994:45). Como señala Ragin (1987), un enfoque orientado a los casos examina cada entidad, después deduce las configuraciones que hay dentro de cada caso y los sujeta a un análisis comparativo. En estas comparaciones, se buscan las similitudes y asociaciones sistemáticas subyacentes respecto a la principal variable del resultado.

La pertinencia de esta perspectiva radicó en la necesidad de examinar el contenido concreto que asumen las relaciones de género en la escuela secundaria y, en particular, dentro del salón de clase en la asignatura de Formación cívica y ética. Se dibujó una gran fotografía del proceso en cuestión que permitió bordar explicaciones a los procesos de la práctica escolar.

La intención fue capturar la mirada, registrar la participación del profesorado, para comprender las situaciones heterogéneas donde se construyen y reconstruyen los estereotipos de género. Fue necesario acceder a los significados que otorgan los actores sociales, a las formas, los contenidos y los procesos que se articulan en el interior del aula.

Se reconstruyó la compleja estructura de mecanismos de apropiación y reproducción de estereotipos de género, y se establecieron las diferencias y semejanzas según el nivel socioeconómico. El trabajo empírico permitió interpretar el quehacer cotidiano dentro del aula, analizar cómo se establecen una serie de negociaciones y de prácticas que pueden estar operando, no sólo como reproductoras de los modelos de género dominantes, sino también como dispositivo

de conflicto y quiebre; en este interactuar de los sujetos se puede también aceptar, interpretar, modificar o rechazar las construcciones genéricas.

Preguntas de investigación	Instrumentos de indagación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se construyen los estereotipos de género en la escuela secundaria?</li> <li>• ¿Cuáles son los discursos del profesorado de la asignatura de formación cívica y ética en relación a la construcción genérica?</li> <li>• ¿Cómo se producen, reproducen y/o transforman los estereotipos de género en la práctica docente de la asignatura de formación cívica y ética en la escuela secundaria?</li> <li>• ¿Hasta dónde el nivel socioeconómico y el capital cultural inciden en la apropiación de los estereotipo de género?</li> </ul>	<p>Dimensión teórica documental</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión documental</li> <li>• Estado del arte género y educación</li> <li>• Construcción de conceptos</li> <li>• Marco teórico</li> </ul> <p>Diseño de campo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista al profesorado</li> <li>• Cuestionario para reconocer las actitudes del profesorado hacia las cuestiones de género</li> <li>• Registro de observación en el aula</li> <li>• Cuestionario al alumnado para identificar el capital cultural y los diferentes niveles socioeconómicos</li> </ul>

### ***La construcción de los datos***

La producción de los datos es un proceso de construcción de información con el fin de responder a las preguntas de investigación planteadas. “[...] las preguntas de investigación deben guiar lo que se hace en el campo de trabajo” (Stake, 1998:52). La construcción teórica del problema permitió acotar el objeto de estudio y dibujar las preguntas de investigación.

### ***Las dimensiones de la investigación***

Con el objeto de comprender los significados que asignan los sujetos a la construcción de los estereotipos de género y el modo en que esto se vincula con su práctica cotidiana en el espacio escolar, se utilizaron dos dimensiones: *la teóri-*

*ca documental y el diseño de campo*, construidas a lo largo de la investigación en un constante diálogo con los hallazgos empíricos.

### ***Dimensión teórica documental***

Esta tarea implicó un recorrido teórico por diferentes corrientes y disciplinas para elaborar los conceptos analíticos con base en los problemas planteados. El propósito fue elaborar el problema teórico del trabajo, delimitarlo a partir de ciertos debates y señalar sus aportaciones a la teoría.

### ***Dimensión del diseño de campo***

En el trabajo de campo se utilizó:

- Observación directa y registro: el aula se consideró como la unidad de análisis y las observaciones se centraron en la práctica docente, entendida como las interacciones del profesorado con el alumnado en los diferentes momentos del trabajo escolar. Con las observaciones se contextualizó la información de las ocho entrevistas con los docentes, además de contrastar lo que se dice con lo que se hace. Se registró todo aquello que pasa en las aulas desde la perspectiva de género.
- Entrevistas con el profesorado: con base en un guión de preguntas que tuvo como ejes: datos personales, formación profesional y práctica docente. Con las entrevistas se buscó entender bajo qué circunstancias el profesorado asume la asignatura de FCE, cómo interpreta y elabora los contenidos, en particular las configuraciones de las relaciones de género.

- Se elaboró un cuestionario para el alumnado, que permitió reconocer actitudes diferenciadas en relación al nivel socioeconómico y la interiorización de los estereotipos de género.
- Se aplicó un cuestionario para determinar las actitudes sexistas del profesorado.

Se observaron y detectaron los contenidos explícitos e implícitos de los mensajes del profesorado en el aula, con respecto a los comportamientos que consideran apropiados para alumnas y alumnos y, las actividades que pueden realizar en el salón de clase.

También se registraron las prácticas del profesorado: la organización del trabajo en el aula, los patrones de interacción, las sanciones disciplinarias y las actividades que estimulan en el alumnado, además se detectaron las contradicciones entre los distintos tipos de mensajes y las prácticas.

La interpretación del registro consistió en extraer la complejidad del mismo, para analizar las formas y contenidos que constituyen las estructuras de interacción del profesorado a partir de las relaciones de género que se establecen; reconocer la variedad de matices y detalles que otorgan significados diversos a dicha estructura. Se identificó la especificidad que estructura a las prácticas y relaciones de género, así como la particularidad de las modalidades de expresión o de confrontación al interior del aula. Para lograr el rigor y la credibilidad necesarios se utilizó la triangulación lo cual implicó procesos de contrastación de los datos.

Hasta aquí llega la reconstrucción metodológica, punto que cobra vida y entreteje el último capítulo. La configu-

ración del trabajo de campo permitió mostrar la heterogeneidad de los actores, sus diferentes posiciones y discursos dentro de una lectura sistemática donde las categorías permitieron realizar aproximaciones sucesivas en el análisis. Este ir y venir entre la teoría y la realidad llevó a reconstruir los datos desde diferentes aproximaciones, distancias y espacios sociales para tratar de explicar el escenario de la escuela secundaria.

## LA ESCUELA SECUNDARIA: ENTRE EL AYER Y EL HOY

La institución escolar es uno de los espacios donde se construyen y recrean las relaciones de género; es un campo social cargado de normas y jerarquías, de tensiones y contradicciones que tiene entre sus funciones transmitir una serie de conocimientos, habilidades y valores tanto de manera explícita como implícita; preguntarse por el lugar que ocupa la escuela y, en particular, la educación secundaria exige considerar el conjunto de tradiciones que se materializan en diferentes propuestas pedagógicas; apelar a las prácticas es un punto central en la conformación del sistema educativo para sostener su identidad institucional acorde con el colectivo social, así la institución se erige como guardián (Giddens, 2000) de las tradiciones en que se inscribe la sociedad en general. El camino recorrido por los diferentes escenarios de continuidades y cambios, de tradiciones e innovaciones por las que ha atravesado la escuela secundaria

posibilita dar cuenta de la especificidad que toma en el devenir histórico.

La escuela secundaria se encuentra en la mesa de los debates, diferentes autores (Meneses, Latapí, Solana, Ornelas, Levinson, Sandoval, Quiroz) exponen cómo su origen e institucionalización ha sido muestra de un escenario complejo donde se entrecruzan las diversas tendencias teóricas y políticas, tanto educativas como económicas. La emergencia de nuevos problemas obliga a redefinir el papel de la escuela secundaria y reflexionar la función de este espacio educativo.

En esta sección se dibuja una perspectiva histórica para contextualizar, como menciona Ornelas, *los cambios profundos* en las distintas dimensiones de este nivel y reconocer la complejidad del objeto de estudio. Se traza a grandes rasgos el itinerario de las continuidades y reformas dentro de la política educativa, con el fin de recuperar los elementos históricos que permitan analizar las dinámicas que configuran la escuela secundaria (ES). La lógica de ordenamiento temporal parte de los orígenes de la ES en el entramado de la configuración del Estado y su papel como regulador de la educación pública; los debates teóricos van desde la discusión de la estructura curricular centrada en la búsqueda de la identidad de este espacio escolar, como a posiciones políticas que adquirieron relevancia en el andamiaje social que define su especificidad en el entramado de relaciones que conceptualiza a las mujeres en el marco de la política educativa.

El análisis del sexismo es clave en estos debates, saca a la luz las prácticas sociales destinadas a mantener la dominación de un sexo sobre otro. El sexismo son todas las for-



mas empleadas dentro de la estructura social para mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación a un sexo, en este caso al femenino. El sexismo se encuentra representado por los roles y los estereotipos de género en todos los ámbitos de la vida. “La organización de los colegios y la enseñanza que se imparte en ellos han sido proclives a mantener las desigualdades de género. Las reglas que dictan que chicos y chicas tienen que llevar distinto uniforme fomentan la tipificación sexual” (Giddenes, 1991:666).

La desigualdad de los géneros es el correlato de relaciones sociales que organizan y jerarquizan la diferencia sexual como un sistema sociocultural que establece las diferencias de género, donde la educación y en particular la escuela juegan un papel determinante en la reproducción o transformación de los estereotipos de género.

### **2.1 La escuela secundaria: una mirada retrospectiva**

La génesis histórica de la escuela secundaria hunde sus raíces en la época de la Colonia, periodo en que no existía una clara diferenciación entre la enseñanza secundaria y la propiamente universitaria (Arredondo, 2003b). Esta época se caracterizó por una educación confesional donde la enseñanza estaba restringida a la élite eclesiástica. La herencia española devino en el posicionamiento del grupo conservador con una fuerte influencia de la Iglesia católica, proclive a la monarquía y al pensamiento dogmático. El tránsito a una sociedad independiente fue difícil, lleno de altibajos y conflictos. Los debates entre liberales y conservadores fueron intensos, implicaron pasar de una educación de élite a una educación que llegara a otros sectores sociales, de una

educación religiosa al laicismo; así la búsqueda de la soberanía supuso entre otras cosas la paulatina institucionalización del sistema educativo por parte del Estado.<sup>13</sup>

[...] el laicismo se interpretó comúnmente como secularización (separación institucional Iglesias-Estado); pero también llegó a convertirse en su valor inverso: un dogma (antirreligioso). La radicalidad del laicismo mexicano se relaciona, sin duda, con el hecho histórico de que el poder de la Corona Española estaba firmemente unido al poder de la Iglesia Católica, de tal modo que la república liberal hubo de fundarse sobre la base de una doble emancipación: la primera, la liberación respecto de España, fue consumada en 1821; la segunda, la emancipación laica (Guevara, 2006:52).

Las cortes de Cádiz promulgaron en 1821 el Reglamento General de Instrucción Pública, aquí se señaló que la educación impartida por el Estado sería pública y uniforme, organizada en tres niveles: primera, segunda y tercera enseñanza. La primera o elemental comprendía los estudios de las primeras letras, operaciones básicas de aritmética y el catecismo. La segunda enseñanza, secundaria o primaria superior incluían estudios más profundos y sólo estaban dirigidos a los hombres: latín, matemáticas, filosofía, cosmografía, este

---

<sup>13</sup> La formación del nacionalismo mexicano está ligada al surgimiento y desarrollo de las luchas de los pueblos dominados por conquistar la autodeterminación, la independencia y la soberanía nacional. El nacionalismo nace y se consolida como parte de la lucha en contra de la opresión extranjera, en el proceso de conformación del Estado-nación. Este proceso se origina durante los tres siglos de dominación española, cobra especial importancia a fines del siglo XVIII y principios de XIX, periodo durante el cual los sentimientos independentistas se ven aflorar más claramente en el pensamiento criollo ilustrado. Véase Turner (1975), Brading (1988), Vázquez (2000c1975).

nivel variaba de tres a seis años; así se entendía la secundaria o preparatoria. La tercera enseñanza se impartió en las dos únicas universidades: una en la ciudad de México y otra en Guadalajara (Meneses, 1983:83-90).

En 1833, una vez establecido el gobierno liberal, Gómez Farias lanzó lo que se conoce como la primera reforma basada en tres puntos: “a) la reforma eclesiástica que subordinaba el clero al gobierno; la secularización de algunos bienes de la Iglesia; la supresión de la coacción civil para el cumplimiento de votos religiosos y para el pago de diezmos, y la admisión de los principios del Real Patronato que gozaba España para sujetar la Iglesia al Estado; b) la reforma militar que sustituía al ejército por una Guardia Nacional y c) la reforma educativa” (Vázquez, 1975:30-31). Estas reformas se materializaron en las *Leyes y reglamento para el arreglo de la instrucción pública en el Distrito Federal* en 1834. Con esto, la educación quedó en manos del Estado; la segunda enseñanza se reformó para profundizar conocimientos adquiridos en el primer nivel, asimismo, abrió la posibilidad de estudios terminales o preparatorios; discusión que se llevó a los distintos proyectos educativos.

En la segunda etapa de la República centralizada de Santa Anna, fue nombrado Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Manuel Baranda, quien intentó realizar un proyecto del sistema nacional de enseñanza. En 1843 se decretó el Plan general de estudios como obligatorio y homogéneo para todo el país. Las instituciones de educación secundaria quedaban con carácter nacional y dependían del presidente de la República, la búsqueda de la integración y homogenei-

dad fueron puntos fundamentales para consolidar la centralización a partir del incipiente sistema educativo.

A finales de 1854 se decretó el Plan general de estudios que reguló la educación primaria, la secundaria de seis años, los estudios especiales y la educación superior. El Reglamento general de estudios estableció que “la secundaria o preparatoria duraría seis años y serviría de base a los estudios superiores” (Meneses, 1983:163). Los contenidos de los tres primeros años se orientaron, cada vez más, hacia una formación general básica de carácter enciclopédico; la educación secundaria correspondería a formar trabajadores con ciertas habilidades superiores a la educación primaria, necesarias para la división social del trabajo, elemento fundamental en la gestación de la naciente sociedad capitalista de esos momentos, y la preparatoria como antecedente de la universidad, principio distintivo tanto académica como socialmente.

Bolaños (1981) plantea que los antecedentes de la escuela secundaria se encuentran en la Ley de Instrucción Pública de 1865. “En el título III, La Ley de Instrucción de 1865 se refiere a la educación secundaria, que fue organizada al estilo de los liceos franceses de esa época: se detallaba el plan de estudios que debería cubrirse en siete u ocho años y, al igual que en la instrucción primaria, se establecía el control del Estado en este nivel educativo como indican los artículos 11 y 15” (Bolaños, 1981:28).

Respecto a ello, Meneses dice “[...] decreto que determina su finalidad: sirve de preparación para los estudios mayores en los términos establecidos por la ley. Sólo pueden recibirla los alumnos que acrediten, por medio de un examen o cer-

tificado expedido por persona legalmente autorizada, estar bien instruidos en todos los ramos de la instrucción primaria” (Meneses, 1983:190).

La génesis de la educación secundaria es producto de un proceso largo y complejo que se inscribe en las políticas educativas del incipiente México independiente. La configuración de la estructura dual del sistema educativo marcó: una enseñanza primaria para la mayoría de la población y una enseñanza media dirigida a un grupo específico con finalidad propedéutica-académica. La búsqueda de identidad propia de este nivel conduce posteriormente a una serie de reformas, que se materializaron en la bifurcación de la enseñanza media.

La efervescencia política en la consolidación del México independiente se plasmó en los proyectos educativos; los avances y retrocesos marcaron las huellas de las luchas entre liberales y conservadores, así como la disputa anticlerical atraviesa cada uno de los momentos históricos.

En 1910 la Revolución mexicana irrumpió el escenario político-económico, movimiento crucial que generó una serie de iniciativas que orientaron el futuro de la educación nacional. El contexto social de la Revolución posibilitó abrir las puertas para la legitimación del naciente sistema educativo, la educación fue concebida como un proceso activo fundamental para la cohesión social y la unidad nacional, se convirtió en un área prioritaria de intervención del Estado como instrumento clave para la integración nacional, como política de igualdad y la construcción de una cultura nacional (De la Peña, 1988; Taboada, 1985; Solana, 1981).

La escuela secundaria fue creada oficialmente en 1915, “[...] la Ley de Educación popular del Estado –fruto del Congreso Pedagógico de Veracruz, Jalapa, celebrado en 1915– normaba la educación secundaria y la desligaba de la preparatoria destinada a estudios profesionales” (Santos, 2000: 20). No es hasta 1923 cuando se da luz verde a la iniciativa, y a propuesta de Bernardo Gastélum, Subsecretario de Educación se reorganiza la escuela secundaria como extensión de la primaria y se separa de la preparatoria; con esta medida se pretendía romper con la tradición europea de la especialización y el enciclopedismo; esto significó abrir la puerta a un sentido propio de la secundaria.

Meneses menciona que los propósitos de la secundaria eran:

[...] 1) realizar la obra correctiva de defectos y desarrollo general de los estudiantes, iniciada en la primaria; 2) vigorizar, en cada uno, la conciencia de la solidaridad con los demás; 3) formar hábitos de cohesión y cooperación social; y 4) ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada cual descubriera una vocación y pudiera dedicarse a cultivarla (Meneses, 1986:408).

Estas metas eran congruentes con la ideología de la Revolución, cuyos principios fueron el eje rector de la escuela rural que pretendía ante todo restar poder a la Iglesia. El sistema educativo se estableció como un aparato capaz de lograr la homogeneidad cultural y la unidad nacional bajo la atmósfera de una revolución institucionalizada. La escuela secundaria se ancló como elemento fundamental en la construcción de la identidad de los adolescentes; futuros ciudadanos com-

prometidos con la nación, que exalta a la patria, los héroes y genera una serie de valores y normas que configuraron la identidad nacional bajo los principios de la disciplina y autoritarismo del sistema político mexicano.<sup>14</sup> “La escuela secundaria nace, pues, acorde con el sentido democrático, popular y nacionalista de la Revolución cuya doctrina expresa y difunde en todo el territorio nacional la escuela rural de México” (Mejía, 1981:225).

En 1925 Moisés Sáenz creó el Departamento de Escuelas Secundarias, con esta medida, de facto se marcó la separación entre la preparatoria y la secundaria “[...] era una institución con métodos apropiados al periodo de la adolescencia, 13-16 años; ofrecía diferentes métodos, es decir, variedad en sus posibilidades educativas, flexible en sus sistemas; y proporcionaba diversas salidas hacia diferentes campos de la actividad futura” (Meneses,1986:479). La contribución de Sáenz a la escuela secundaria fue por demás invaluable, la influencia que tuvo de John Dewey lo llevó a poner énfasis en la orientación moral desde la lógica del Estado, que permite la formación de individuos libres y capaces de pensar. Saenz sostenía que la secundaria vendría a ser un elemento fundamental en la solución a los conflictos sociales y sería el vehículo para difundir la cultura, la solidari-

---

<sup>14</sup> Los gobiernos posrevolucionarios adoptaron como versión oficial y programa de acción la reconstrucción nacional. En el gobierno de Obregón se creó la Secretaría de Educación Pública en 1921 y como secretario de la misma estuvo José Vasconcelos, quien creó la mística cultural de redención de la patria. Las preocupaciones de Vasconcelos se materializaron con la instauración de un programa cultural y educativo que pretendía crear la unidad nacional. Él organizó una campaña educativa que consistió en creación de escuelas, bibliotecas, fomento a las bellas artes, campañas de alfabetización. Su idea era formar la raza cósmica, el México criollo.

dad, los valores sociales y posibilitaría la construcción de un régimen democrático. En ese entonces, la escuela secundaria se planteaba como un nivel flexible, diferenciado cuyo objetivo era brindar diferentes salidas hacia el futuro (Meneses, 1986).

En 1928 la Secretaría de Educación Pública convocó a la Asamblea General de Estudios y Problemas de la Educación Secundaria tanto de escuelas públicas como privadas. Las conclusiones a las que se llegaron fueron:

[...] 1) los planes y programas deben ajustarse de manera útiles y aplicables dentro de lo posible; 2) deben escucharse las opiniones de maestros, padres, delegados estudiantiles y gremios para realizar las modificaciones al plan de estudios; 3) para responder a las particularidades individuales y atender las necesidades de la mayoría, el plan de estudios debe estar conformado por materias comunes, optativas y electivas; 4) la secundaria debería introducir en sus programas contenidos vocacionales de acuerdo con el medio en que funcione cada escuela, de forma que se establezca conexión entre este nivel educativo y la enseñanza técnica (Santos, 1999:229).

Las respuestas no se hicieron esperar y algunas de las críticas que se manifestaron consistieron en que el programa no era flexible y no tomaba en cuenta a los estudiantes. No obstante esta serie de problemas, la demanda a la secundaria siguió creciendo, y en 1928 se establecieron criterios de ingreso como certificado de primaria, cuota de inscripción de 20 pesos, examen médico y presentación de prueba psicopedagógica (Meneses, 1986).



La década de los treinta marcó otra *Reforma profunda*, el fantasma del socialismo que recorría el mundo y la recesión económica a escala mundial impactaron las decisiones políticas y educativas en México (Sotelo, Ornelas, Guevara). Los debates en torno a la educación socialista surgieron y el giro a la política de Vasconcelos se hizo patente. Bassols propuso la educación técnica, antesala de la Reforma socialista y en 1932 se reformularon los planes y programas de la escuela secundaria con el propósito de vincularlos con los de la escuela primaria.

Los objetivos de la secundaria fueron:

[...] 1) hacer que los conocimientos no tuvieran como único fin el específico de los conocimientos, sino se usaran para entender y mejorar las condiciones sociales que rodeaban al educando; 2) encauzar la incipiente personalidad del alumno y sus ideales para que fuera capaz de desarrollar una actividad social, digna y consciente; 3) formar y fortalecer los hábitos de trabajo, cooperación y servicio; 4) cultivar el sentimiento de responsabilidad; 5) despertar en los alumnos la conciencia social con el fin de que dentro de una emotividad mexicana se creara un amplio generoso espíritu de nacionalismo; 6) hacer que los programas respondieran a las exigencias sociales (Meneses, 1986:602).

La escuela secundaria recibió un impulso a través de la reformulación de planes y programas orientados y sensibilizados hacia el alumnado. El “espíritu nacionalista” fue el eje sobre el cual se construyó la política educativa. Bassols buscó contrarrestar el empuje intelectual, moral y espiritual de las políticas de Vasconcelos con un enfoque más práctico dirigido hacia el desarrollo (Ornelas, 1984, citado por Levin-

son, 2002). En 1939 el discurso oficial ratificó que la escuela secundaria era: “[...] una institución puesta fundamentalmente al servicio de los adolescentes” (Meneses, 1986:603).

El artículo 3º fue reformado con el fin de decretar la educación pública socialista. Entre 1939 y 1940 se creó lo que se conoce como escuela secundaria única de tres años. Esta época dio muestras de serios problemas, destacan entre ellos los grupos numerosos, deserción y reprobación; con respecto a la reprobación los maestros opinaban que se debía a que los libros estaban dirigidos a otros niveles educativos (Meneses, 1986).

La educación socialista tuvo como principal preocupación difundir la teoría marxista, a partir del materialismo dialéctico y la conciencia de clase, se pretendía formar un ciudadano identificado con la cultura proletaria, con un fuerte sentido nacionalista y popular; para lograr este objetivo se estimuló la educación técnica orientada al trabajo (Peña, 1998). Según Ornelas “[...] la educación socialista contribuyó de manera fundamental al afianzamiento del Estado corporativo y heredó al sistema educativo dos tendencias: la utilitarista y la igualitaria” (Ornelas, 1998:120).

Una vez que Ávila Camacho tomó el poder se dejó de lado el discurso socialista y se establecieron alianzas con los diferentes grupos empresariales, tanto nacionales como extranjeros en busca del desarrollo; la educación vuelve a la escena política, y las reformas no se hicieron esperar.<sup>15</sup> En esa

---

<sup>15</sup> La modernidad, unidad nacional y desarrollo capitalista aparecieron como una prioridad para lograr el desarrollo, en tanto que la educación es la base de la unidad nacional, bajo el cobijo de un gobierno paternalista y autoritario. La unidad nacional implicó la anulación de la pluralidad sociocultural, lo importante era la patria, se exaltaba el patriotismo cultural, lo genuinamente mexicano, la incorporación de los jóvenes con valores cívicos y morales, la supuesta idiosincrasia del

etapa el Estado educador tomó la bandera de la unidad nacional como principio articulador del proyecto político-educativo; la escuela tuvo un papel prioritario en la construcción de la homogeneidad nacional como base para el desarrollo. La educación era el medio fundamental para formar a las próximas generaciones bajo la lógica de la industrialización y la unidad (Vázquez, 2000c, 1975). “En 1942, con la promulgación de la Ley Orgánica, el Instituto de Preparación de Profesorado cambió su nombre por el de Escuela Normal Superior” (Santos, 2000:30).

En esta etapa es importante mencionar la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943. El establecimiento de un sindicato único fue bastante controvertido, existían fuertes pugnas entre las distintas fracciones que en algunos casos llegaron a enfrentamientos violentos (Arteaga, 1994).<sup>16</sup>

El SNTE se instituyó como resultado de un acuerdo cupular entre líderes: vinculado orgánicamente al gobierno y sus representaciones políticas (partido oficial, federación de sindicatos de burócratas, también cupular y verticalista, etc.); desligado de las bases magisteriales y de sus intereses, preocupaciones y propuestas. Pero sobre todo, desde sus inicios, su estructura y su carácter lo definieron no como un frente amplio heterogéneo y democrático de fuerzas sociales sino como una entidad regida por los principios de la do-

---

mexicano esencia del ser nacional, la reconstrucción de zonas arqueológicas, instalación de museos; esto significó también la multiplicación de instituciones encargadas de integrar a los indígenas en la búsqueda de la homogeneidad cultural (Pacheco, 1976).

<sup>16</sup> Véase, Arteaga (1994) para un análisis más amplio de la institucionalización del magisterio.

minación; sujeto y subordinado al bloque en el poder –léase gobierno-burguesía– y marcado por el verticalismo y fuerte autoritarismo (Arteaga, 1994:103).

Una vez que se establece el SNTE como sindicato único “[...] el magisterio se consolida como una profesión de Estado, pasa a ser un grupo profesional predominantemente al servicio del gobierno federal y, lo que es más novedoso, perneado por el sindicalismo magisterial. En adelante, la suerte laboral, económica y profesional del magisterio quedará estrechamente ligada a la del sindicalismo magisterial (Arnaut,1998:90). De esta forma el magisterio se instituye como una profesión federal y sindicalizada, como lo llama Arnaut (1998).

La educación secundaria vuelve a la arena política. “La SEP sustentaba la tesis de que la unidad nacional exigía un ciclo secundario unificado, práctico y amplio” (Meneses, 1988:282). Según Vázquez (2000c, 1975:230) “[...] la secundaria tenía que hacerse menos verbalista y más experimental y práctica, lo que redundaría en beneficio particular de aquellos que abandonarían su educación en aquel nivel”. La ampliación de la matrícula obligó aumentar el número de planteles educativos; producto en parte del crecimiento de la clase media urbana que demandaba mayor acceso a la educación bajo la concepción de movilidad social y mejores condiciones de vida.

La reforma tuvo como objetivos: “[...] eliminar los métodos didácticos de tipo memorístico; sustituir las tareas a domicilio por el estudio dirigido en la escuela; crear grupos móviles para evitar que los alumnos con menor capacidad se retrasaran y que aquéllos más inteligentes frenaran su des-

empeño; fortalecer la enseñanza del civismo y de la historia patria” (Meneses, 1988:283). Finalmente, en 1946 se modificó el Artículo 3º Constitucional eliminando todo aquello que se relacionara con el socialismo. La reforma puso énfasis en el alumno adolescente, pero dejó en el aire una definición al respecto y su articulación con los planes de estudio.

Durante el periodo de Miguel Alemán en 1950 se “[...] convocó a maestros y especialistas a participar en la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza con el fin de efectuar una revisión integral del sistema. Los trabajos de la Conferencia se dividieron en tres etapas: de investigación, de planeamiento y de experimentación. En la última fase se procedió a reformar los 215 programas existentes para adaptarlos a las necesidades del futuro inmediato, se creó la Oficina de Orientación Vocacional y se comisionó al Instituto Nacional de Pedagogía para que determinara el perfil del estudiante de segunda enseñanza” (Santos, 2000:31).

En la administración de Ruiz Cortines las voces críticas señalaron que la escuela secundaria mantenía una desarticulación pedagógica y científica con la primaria, no existía un ordenamiento racional y metódico de las asignaturas; y no cumplía con ser continuación de la secundaria ni tampoco antesala de los estudios superiores (Meneses, 1988).

El sexenio de López Mateos estuvo sellado por el *Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México*; la educación secundaria se ubicó como educación media y se plantearon una serie de reformas:

Se redujo la carga académica al disminuir el número de materias de carácter netamente intelectual que se calificaban según el procedi-

miento tradicional, y se limitaba el tiempo que se les asignaba a no más de 22 horas por semana. Las actividades, que ocuparían el 36 por ciento del tiempo total, serían obligatorias, pero no serían evaluadas de acuerdo con una escala numérica y por medio de exámenes. En total, asignaturas y actividades sumaban 33 horas por semana.

Se daba suficiente flexibilidad a las actividades de educación artística, de educación física, de educación tecnológica y de educación cívica, para que pudieran adaptarse a las necesidades y recursos de cada región.

En cuanto a las materias académicas, se incluyó en el tercer grado un seminario de historia contemporánea, en el que se estudiarían México y el mundo en el siglo xx, pues usualmente, en la práctica, los cursos de historia sólo llegaban al siglo xix. La educación cívica perdía su carácter de asignatura en los dos primeros grados, considerando que es más importante que el adolescente muestre en la práctica una conducta de servicio social, a que domine los conocimientos teóricos y jamás los aplique (Caballero y Medrano, 1981:380-381).

Durante el sexenio de Díaz Ordaz se llevó a cabo un cambio curricular, se introdujo el método “aprender produciendo”, que consistía en adquirir las destrezas necesarias para el manejo de instrumentos y equipos, se pensaba que era ineludible que el alumnado contara con las habilidades y destrezas mínimas para la producción, pero según Fuentes Molinar esta reforma fue marginal y no incidió en el carácter propedéutico de la secundaria (Fuentes Molinar, 1978). Asimismo, se mantuvo la estructura dual en términos de la

posibilidad de que el egresado estuviera en condiciones de incorporarse al mundo laboral.

En los años setenta, Luis Echeverría, presidente de México (1970-1976), buscó la reconciliación con la sociedad y el acercamiento con los sectores populares después de la represión del 68; Echeverría instrumentó una reforma educativa bajo el supuesto que la educación no respondía a las demandas sociales.

La enseñanza media básica quedó reformada a raíz de la Asamblea Nacional Plenaria sobre educación media básica en la cual se aceptó un programa por área y otro por asignatura. Como objetivos principales de esta reforma se propusieron: proseguir la labor de la educación primaria, estimular el conocimiento de la realidad del país para que los educandos puedan participar en su transformación, lograr una sólida formación humanística, científica, técnica, artística y moral, desarrollar la capacidad de aprender a aprender y propiciar una educación sexual orientada a la paternidad responsable y la planeación familiar. También se mencionaba ofrecer los fundamentos de una formación general de pre-ingreso al trabajo y para el acceso al nivel inmediato superior, estableciendo así el principio de bivalencia en la enseñanza media básica (Latapí, 1980:73-73).

La Reforma de Chetumal (1974) –nombre con el que se conoce– tuvo entre uno de sus principales acuerdos la organización por áreas tanto para la secundaria como para la primaria. Olac Fuentes (1978) considera que los resultados de esta reforma fueron producto de la negociación con el SNTE, se privilegió lo político antes que lo pedagógico, y las dos estructuras programáticas coexistieron. Guevara Niebla

señala que entre los problemas presentados destaca la formación de docentes, formación por asignaturas *vs* práctica docente por áreas; así como la ausencia de una evaluación que diera cuenta de las fortalezas y debilidades del plan curricular, “[...] las áreas han significado una ampliación desmesurada de las cargas informativas que hacen virtualmente imposible un estudio en profundidad de los temas tratados, los contenidos preservan un alto grado de disociación, [...] el plan de estudios de la educación secundaria continúa basado en una pedagogía abstracta, de información, irrelevante para la vida real de los estudiantes; se transmiten contenidos desvinculados del entorno social específico en donde se realiza la práctica educativa” (Guevara, 1992:45).

Finalmente, no se logró elevar la calidad de la educación y en realidad se redujo a una reforma curricular que fue vigente hasta principios de los años noventa. La escuela secundaria continuó moviéndose bajo dos aguas: por un lado, se consideró el paso necesario para incorporarse a los estudios universitarios –vía la escuela preparatoria– y lograr movilidad social; por otro lado, la ES era el puente para insertarse al mundo laboral. Es importante mencionar que durante los años cincuenta y sesenta hubo un incremento en la matrícula de la escuela secundaria. Según Santos (2000) “[...] durante la década de 1970 la enseñanza secundaria mexicana experimentó lo que se conoce como “masificación” del nivel. Entre 1970 y 1980, la matrícula se incrementó a escala nacional en 175.3% lo que en términos absolutos significó atender a casi dos millones más de alumnos” (Santos, 2000:73).

En la administración salinista (1988-1994) se estableció el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994



(PME). El diagnóstico de la educación secundaria fue que: “[...] respecto de la cobertura, afirmaba que la absorción de egresados de primaria, mostraba una tendencia descendente provocada por la severidad de la crisis económica y por la carencia de oferta educativa. Calculaba la eficiencia terminal del nivel en 75%, la deserción en 9% y la reprobación en 26%. Sobre los planes de estudio, [...] el predominio de contenidos informativos; y la organización escolar era inapropiada para responder a las necesidades de los estudiantes” (Santos, 1999:43).

La agenda de la modernización educativa fijó como objetivos: elevar la calidad, pertinencia y relevancia de los contenidos; incremento de la escolaridad de la población; ampliación de la cobertura, descentralizar la educación, fortalecer la participación de la sociedad en el ámbito educativo y revalorización del docente.

Para poner en marcha el PME el 18 de mayo de 1992 la Secretaría de Educación Pública, los gobernadores de los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en presencia del presidente Salinas, firmaron como resultado de una serie de negociaciones el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) con el objetivo fundamental de elevar la calidad de la educación básica a través de tres estrategias fundamentales: 1) reorganización del sistema educativo; 2) reformulación de contenidos y materiales, y 3) revaloración social de la función magisterial.

La reorganización del sistema educativo se diseñó y se puso en marcha a partir de lo que se conoce en México como la federalización-descentralización. “El Acuerdo y los convenios que firmaron el gobierno federal, los 31 gobiernos de

los estados y el SNTE, significa una transferencia de recursos y responsabilidades “[...] el gobierno desmembró un aparato septuagenario y transfirió a los estados: el patrimonio, la responsabilidad de administrar el servicio educativo, las plazas de los maestros, los puestos de los empleados administrativos y se comprometió a canalizar recursos financieros crecientes a la educación nacional” (Ornelas, 1995:307).

Con estas medidas si bien es cierto que se inició una nueva etapa en la relación Estado-educación aún falta mucho por hacer, en virtud de que el gobierno federal mantiene la rectoría general, normatividad, establecimiento de planes y programas e instaura las normas de evaluación, en palabras de Ornelas: se centraliza el poder.

En 1993 se estableció la obligatoriedad del nivel secundaria; la educación básica de nueve años de escolaridad significa la universalización de la enseñanza, incrementar el acceso y brindar posibilidades de justicia social. La inserción de la escuela secundaria en la educación básica exige la redefinición profunda de su identidad, con base en nuevos elementos (Bonilla, 2000); esto implica como aspiración política ampliar las oportunidades en términos de la cobertura y la calidad educativa; así como la búsqueda de la equidad regional, permanencia, eficiencia terminal, rezago, gestión y formación docente en este tramo educativo.

En el plan curricular se reformularon contenidos y materiales educativos, se agregó el concepto *necesidades básicas del aprendizaje* que pretendía transitar del énfasis de los conocimientos hacia las habilidades, de este modo se estableció el plan de estudios por asignatura que de acuerdo con la SEP había: “[...] una opinión mayoritaria en el sentido de que la

organización por áreas ha contribuido a la insuficiencia y la escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria ordenada y sólida por parte de los estudiantes” (SEP, 1993:11).

Un aspecto importante fue desagregar el área de ciencias sociales y establecer el estudio por asignaturas de historia, geografía y civismo e incluir en el tercer grado orientación educativa. El área de ciencias naturales también se dividió quedando los cursos de biología, física y química. Como menciona Quiroz (2000): si bien es cierto que existe un cambio de enfoque en casi todas las asignaturas, en relación con los contenidos escolares se mantiene la misma carga académica; prevalece el contenido disciplinario y fragmentario que caracterizó a las anteriores reformas. El plan de estudios quedó conformado por once o doce materias dependiendo del grado; esto implicó sobrecarga de asignaturas y contenidos con una visión disciplinaria; así como profesores especialistas. La fragmentación del plan tiene consecuencias en el tipo de aprendizaje de los estudiantes, se construyen estrategias de permanencia en la institución y no se logran aprendizajes significativos (Quiroz, 2000). Los grandes ausentes en este rediseño son los destinatarios, estos jóvenes adolescentes a quienes no se mira en la construcción de las propuestas de cambio.

**Cuadro 3.1**

<b>Cuadro de materias</b>		
<b>Para su aplicación a partir del año escolar 93-94</b>		<b>Para su aplicación a partir del año escolar 94-95</b>
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Español (5 horas) Matemáticas (5 horas) Historia Universal I ( horas) Geografía General (3 horas) Civismo (3 horas) Biología (3 horas) Introducción a la Física y a la Química (3 horas) Lengua Extranjera (3 horas)	Español (5 horas) Matemáticas (5 horas) Historia Universal II (3 horas) Geografía de México (2 horas) Civismo (2 horas) Biología (2 horas) Física (3 horas) Química (3 horas) Lengua Extranjera (3 horas)	Español (5 horas) Matemáticas (5 horas) Historia de México (3 horas) Orientación Educativa (3 horas) Física (3 horas) Química (3 horas) Lengua Extranjera (3 horas) Asignatura opcional decidida en cada entidad (3 horas)
Expresión a Apreciación Artística (2 horas) Educación Física (2 horas) Educación Tecnológica (3 horas)	Expresión a Apreciación Artística (2 horas) Educación Física (2 horas) Educación Tecnológica (3 horas)	Expresión a Apreciación Artística (2 horas) Educación Física (2 horas) Educación Tecnológica (3 horas)
35 horas	35 horas	35 horas

Fuente: SEP, Plan y programas de estudio 1993

Los desafíos de la educación secundaria son enormes, por esta razón la UNESCO señala:

La educación secundaria debe enfocarse a propuestas interdisciplinarias para resolver problemas y formar vínculos novedosos entre escuelas, comunidades y empresas. Es necesario enfocarse a concepciones más amplias de aprendizaje, trascender los programas de es-

tudio tradicionales y hacer un uso más creativo de un amplio rango de acciones (UNESCO, 2000a:1).

Sandoval (2000) considera que toda propuesta de cambio en la escuela secundaria debe tomar en cuenta: la institución, los actores educativos, organización y gestión tanto en el aula como en la escuela. Cualquier reforma que se quiera llevar a cabo debe considerar estos aspectos de manera global para lograr transformaciones reales en la escuela.

En 2003, una vez que transcurrieron diez años de la puesta en marcha de la reforma de 1993, los resultados no fueron los esperados, la obligatoriedad no se cumplió, la universalización de la secundaria quedó pendiente, se mantuvo un currículum fragmentado y enciclopédico, aislamiento de los profesores, deserción y reprobación del alumnado, rezago, ausencia de condiciones de trabajo para el profesorado, falta de infraestructura, resultados muy bajos en las pruebas PISA (por sus siglas en inglés Program for International Student Assessment), y las necesidades de los adolescentes se diluyeron. En síntesis, buscar la obligatoriedad y la universalización de la educación secundaria pasa, entre otras cosas, por mirar la educación básica, articular los tres niveles –preescolar, primaria y secundaria– en un todo, no como suma de las partes, sino en una integración real, para redefinir la educación básica y construir una visión de conjunto.

Ante este panorama por demás desolador, la SEP anunció en junio de 2004 un nuevo proyecto: la Reforma Integral de la Escuela Secundaria (RIES) que planteó cambios en tres ámbitos: curricular, organización escolar y gestión. La RIES proponía:

Una educación secundaria que forme a los jóvenes para su participación en la construcción de una sociedad democrática, integrada, competitiva y proyectada al mundo. Para ello es necesario pensar una transformación progresiva de la educación secundaria que apunte a:

Cobertura: ampliarla sustancialmente, hasta conseguir su universalización, en el menor tiempo posible.

Permanencia: reducir sensiblemente los niveles de deserción y fracaso.

Calidad: incrementar los resultados en materia de logros de aprendizaje.

Equidad: diseñar modelos adecuados para atender las distintas demandas y necesidades, buscando resultados equivalentes para todos los alumnos de México, independientemente de su origen y condiciones.

Articulación: una escuela secundaria que se asuma como el último tramo de la educación básica y que se articule con los otros dos niveles educativos, tanto en sus modelos de gestión como el articulador.

Satisfacción: transformar el ambiente y las condiciones de la escuela para lograr un genuino interés y gusto de maestros y alumnos por la tarea que realizan (SEP, 2004).

El proyecto de la RIES era ambicioso, apuntaba hacia varias aristas, entre otras, colocaba al alumnado en el centro de los aprendizajes, la escuela secundaria se articulaba con los otros niveles tanto en el ámbito de la gestión como curricular, se pretendía fortalecer el trabajo colegiado de los docentes y disminuir el número de horas frente a grupo; con esto se buscaba no sólo lograr la obligatoriedad y universalidad de la secundaria, sino poner el acento en la formación

de competencias, abatir la deserción y reprobación y elevar la calidad de la educación.

La falta de sensibilidad política por parte de las autoridades para construir consensos y la negativa del SNTE –en un principio– para llevar a cabo la reforma, generó desconcierto, incertidumbre; la arena política cobró fuerza y dio cuenta de las tensiones entre los diferentes actores donde sus voces, en ocasiones encontradas, cerraron la posibilidad de diálogo. Algunos de los puntos que oscurecieron el panorama fueron: cómo se iba a instrumentar la reforma, cómo operar el currículum, cómo promover el cambio en la organización escolar más allá de lo curricular, cómo trastocar las prácticas cotidianas y romper con las inercias; estos interrogantes abonaron al ambiente conflictivo en los meses siguientes.

Probablemente el aspecto que más revuelo causó fue la propuesta de reducción de horas y contenidos en diferentes asignaturas, particularmente en historia y geografía; algunos grupos de académicos se pronunciaron en contra de la RIES y en defensa de las disciplinas. Asunto cuestionable, porque siguiendo a Hargreaves: “[...] las fronteras disciplinares de la escuela han sido definidas arbitrariamente. Lo que se entiende como asignatura y como contenido válido para esa misma asignatura es algo que cambia con el tiempo, a medida que las diferentes comunidades y tradiciones luchan por conseguir influencia. Los cambios no sólo amenazan la identidad de los profesores, sino también sus intereses” (Hargreaves, 2000:144). Quiroz señala: “la reforma de la SEP es coherente con la idea de enseñar menos contenidos en secundaria, pero tiene varios problemas para su instrumentación, como el poco tiempo para la elaboración y au-

torización de los libros de texto, la enorme carga de trabajo para los docentes y la insuficiente preparación de éstos para manejar el nuevo enfoque” (*La Jornada*, 18 de junio, 2004) .

Los tiempos de revueltas continuaron y la RIES estuvo en los debates tanto políticos como académicos; en julio del 2005 la SEP, con el aval del SNTE, lanzó la Consulta Nacional sobre la RIES bajo tres temáticas: Los adolescentes y la escuela, Enseñar es trabajo de equipo y Para mejorar la secundaria. La forma como se operó la consulta fue cuestionada entre otros por Ynclán y Zúñiga (*Reforma*, 15 de agosto, 2005), se justificó el papel de las autoridades y representantes sindicales como mediadores, punto que finalmente restó credibilidad al proceso; en agosto del mismo año se echó a andar la Primera fase de la Reforma mediante un plan piloto, en 135 escuelas en todo el país.

En el transcurso de 2006 –último año del sexenio de Fox– los debates continuaron, los ánimos políticos enardecieron los reclamos, y el desgaste político-social llevó a la SEP a pronunciar en mayo de 2006 al Acuerdo número 384, que establece el nuevo plan y programas de estudio de la educación secundaria. De Reforma integral de la educación secundaria RIES pasó a Reforma de la educación secundaria RES, que comenzó en el ciclo escolar 2006-2007. La reforma por “Acuerdo” no podrá romper con las tradiciones heredadas del pasado, menos aún de ser un proyecto integral ahora fallido terminó en una más de las reformas curriculares a lo largo de la historia. Los cuestionamientos por parte de algunos grupos de maestros, la CNTE y grupos de académicos son diversos, la RES será combatida, pero la imposición está consagrada.



**Cuadro 3.2**  
**Mapa Curricular**

<b>Primer grado</b>	<b>Horas</b>	<b>Segundo grado</b>	<b>Horas</b>	<b>Tercer grado</b>	<b>Horas</b>
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extran- jera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Teatro o Artes Visuales)	2	Teatro o Artes Visuales)	2	Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura estatal	3			Asignatura estatal	
Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1
Total	35		35		35

Fuente: SEP, 2006

La RES mantiene un enfoque basado en competencias para la vida. “Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las con-

secuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado” (Acuerdo 384, 2006). El énfasis en el enfoque de competencia tiene como aspecto fundamental el desarrollo de las capacidades en la resolución de problemas en la vida cotidiana.<sup>17</sup> Esto implica una selección cuidadosa de los contenidos en ánimo de no saturar las asignaturas. Según Quiroz (2006), esto no pasa en todas las asignaturas como es el caso de español, física y química que muestran una heterogeneidad en la selección de contenidos.

La propuesta curricular es única y nacional, lo que significa que mantiene una estructura rígida, inflexible; da muy poco margen de acción a los estados, en el mapa curricular sólo aparece una asignatura estatal; desconoce el mosaico cultural del país, esto es, las diferencias y desigualdades regionales; mantiene, como dice Ornelas (2006), el centralismo burocrático. El Acuerdo sólo menciona que para operar el currículum basta con “ser flexible en las estrategias de enseñanza y en el uso de un repertorio amplio de recursos didácticos”; no es cuestión de voluntad, ni de habilidad en el uso de estrategias didácticas, sino de generar las condiciones propicias para materializar un proyecto político-educativo.

---

<sup>17</sup> Competencia es la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrinout, 2002:7). Las competencias comprenden el despliegue de conocimientos, se traducen en la capacidad de interpretar, relacionar, reconstruir e innovar ante todo tipo de situaciones. La reconfiguración de las operaciones mentales conlleva a un aprendizaje significativo.

La Academia de Ciencias ha cuestionado que se agrupen las asignaturas de biología, química y física en lo que se denomina Ciencias argumentando que ya se probó que eso no funciona; por otra parte, mencionan que en algunos casos hay ausencia de contenidos que consideran fundamentales. Siguiendo a Hargreaves “[...] el currículum basado en asignaturas tiende a propiciar clases más centradas en el contenido que en el proceso, dirigidas a enseñar asignaturas, no a enseñar a los estudiantes” (Hargreaves, 2000:145). Si se mantiene la misma estructura por asignaturas sobrecargadas de contenidos es posible que se repitan los mismos errores del pasado y la escuela secundaria continuará aburrida y de poco interés para el estudiantado.

El trabajo colegiado es ineludible y urgente: “El trabajo colegiado se transforma en un espacio necesario para compartir experiencias centradas en procesos enseñanza y aprendizaje. Para una óptima operación de la propuesta curricular, los maestros requieren intercambiar información al interior de las academias específicas, acordar con maestros de otras asignaturas y compartir ayuda y apoyo para el logro de metas comunes” (Acuerdo, 2006). Es necesario que la RES descifre este hacer y que-hacer docente, el trabajo colegiado requiere, entre otras cosas, una reflexión teórica y práctica, en lo individual y en lo colectivo, espacios abiertos de discusión y análisis para posteriormente generar propuestas alternativas de trabajo (Shon, 1992; Rivas, 2000; Hernández, 1993); establecer las condiciones laborales para generar el trabajo colectivo implica profundizar en las políticas de formación inicial y permanente, así como actualización docente, no como dádiva sindical que premia a unos

y castiga a otros, sino como un proceso que perfile hacia la identidad del docente de secundaria, que rompa con el modelo tradicional centrado en los contenidos académicos y busque no sólo desplegar habilidades y destrezas en los educandos, sino llegar a la construcción de aprendizajes significativos, y acabar con el corporativismo que ha minado tanto a los docentes como a la educación pública.

La infraestructura en las escuelas en muchos de los casos es obsoleta, en particular el mobiliario en las aulas de la ES, da cuenta de la fragmentación del tiempo y del espacio que lejos de propiciar la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias, forman parte del armazón institucional como mecanismo disciplinario y de aislamiento (Foucault, 1979).

La época actual supone grandes desafíos para la ES; por un lado, responder a la obligatoriedad de ese nivel y, por otro, ofrecer aprendizajes de calidad, reconociendo las necesidades de un grupo de jóvenes por demás heterogéneo. Mirar a la ES como un todo donde profesorado, alumnado, currículo, gestión escolar, organización institucional, infraestructura, condiciones laborales, formación y actualización docente formen comunidades de aprendizaje.<sup>18</sup> Según Hargreaves (2003) es necesario *reculturar* las escuelas, cambiar la cultura de la enseñanza. “Una tarea fundamental para crear culturas de cambio educativo consiste en fomen-

---

<sup>18</sup> “Una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades” (Torres, 2001:1).

tar relaciones de trabajo más cooperativas entre directores, docente y entre los propios docentes” (Hargreaves, 2003:23). La cultura de cambio resulta de la interacción de todos los actores implicados y sólo tendrá resultados positivos si desde la propia escuela surge la necesidad de re-pensar, el que-hacer educativo; mientras las reformas continúen siendo verticales y autoritarias poco éxito tendrán, estarán destinadas al fracaso. “Los profesores tienen derecho a ser considerados y consultados. Tienen una participación importante en el sistema educativo, y cualquier proceso democrático de cambio educativo debe implicarles como partícipes activos” (Connell, 1997:85).

Los cambios y las transformaciones para la educación secundaria en México están pendientes, no basta con una reforma curricular, es necesaria una reforma gradual e integral que involucre a todos los actores, con alcances de corto, mediano y largo plazos. Más allá de las propuestas oficiales y de los resultados tanto de pruebas nacionales como internacionales que son importantes y dan cuenta de los bajos niveles de aprovechamiento; es preciso construir los puentes que posibiliten llegar a consensos entre los diferentes actores, dar la palabra al profesorado, hacer un cambio de mirada, superar obstáculos y construir consensos en relación con las transformaciones en la escuela secundaria.

La reforma debe buscar la igualdad de oportunidades reales entre el alumnado, la propuesta hacia la equidad de géneros debe partir de la superación de las prácticas discriminatorias, del reconocimiento del sexismo y de la violencia patriarcal en el ámbito escolar. El cambio educativo debe trascender la eliminación de los estereotipos sexistas,

redefinir un mundo nuevo, construir nuevos aprendizajes, propiciar el diálogo, la tolerancia y el respeto a la diferencia son elementos fundamentales para el desarrollo personal y social de los educandos en el marco de los derechos humanos y la construcción de una ciudadanía democrática y paritaria. Hay un largo camino que recorrer, es necesario un debate serio de todos los actores involucrados para repensar la escuela secundaria, cuyo sentido esté en la educación de los adolescentes y sus aprendizajes a la luz de los cambios en el siglo XXI, edificar una visión compartida de la escuela que queremos y necesitamos para un mundo mejor.

## **2.2 La asignatura de Formación cívica y ética**

El contexto de globalización que afronta la educación en este nuevo siglo, coloca como un punto fundamental de la agenda político-educativa la construcción de la ciudadanía. Una nueva visión global de la educación quedó plasmada desde 1990 con el Programa de la UNESCO *Educación para todos* (Conferencia de Jomtien), el *Foro Mundial sobre la Educación* en Dakar en el 2000, y *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio* 2005; éste fue el marco de las reformas educativas, entre los retos que se plantearon fue la universalización de la educación básica, la construcción de una cultura y sociedad democráticas que dibujen un nuevo escenario de la formación de valores en un mundo complejo.

La formación de la ciudadanía es un objetivo fundamental de los sistemas educativos, el marco normativo institucional, el currículum, los textos, se encargan de transmitir determinados valores, y conforman la noción individual y colectiva de la ciudadanía. Para el caso de México, una de

las principales reformas en la escuela secundaria fue la incorporación en 1999 de la asignatura de formación cívica y ética que apunta a la elaboración de juicios racionales y la formación autónoma de valores. Preguntarse por la asignatura de formación cívica y ética exige una mirada histórica que permita reconstruir los diferentes discursos educativos en la configuración del ciudadano, reconocer cuáles han sido las representaciones, los valores, concepciones y estereotipos que la educación ha contribuido a producir y reproducir en el contexto nacional.

“Desde la perspectiva de la historia nacional, la discusión sobre la problemática de la enseñanza de la moral y valores no es nueva en el contexto de la educación en México. [...] basta recordar que fue también terreno de acalorados debates e intensas luchas inicialmente, entre religiosos-católicos y liberales-radicales-positivistas y luego, entre distintas fracciones de éstos, durante la primera década del presente siglo” –siglo xx– (Bertussi, 1998:4).

Los procesos de construcción de la ciudadanía tienen múltiples aristas; un elemento fundamental es el escenario educativo como transmisor y formador de valores, representaciones y prácticas socioculturales que definen al ciudadano.<sup>19</sup> Latapí (1999), uno de los historiadores más reconocidos

---

<sup>19</sup> En el debate de los valores morales, Meneses (1999) señala que en la historia de la educación en México han existido cinco momentos acerca de la enseñanza de los valores morales: 1. La cartilla pedagógica para uso de los directores y ayudantes de las escuelas municipales y particulares de la República Mexicana, de Ildelfonso Estrada y Zenea en 1874; 2. El código de moral para las primarias de Araizas en la época de Plutarco Elías Calles; 3. La educación moral de Lisandro Calderón en 1938, durante el periodo cardenista; 4. La cartilla moral de Alfonso Reyes en 1979 dirigida a los adultos, y 5. La cartilla moral en el periodo salinista que nunca se puso en marcha (Meneses, 1999:84-96).

en la educación cívica, rastrea estos orígenes en el siglo XIX. “Desde el principio de la vida independiente, en los primeros intentos por organizar la instrucción pública, la educación moral de los educandos apareció como preocupación importante y explícita” (Latapí, 1999:69). El movimiento de independencia de 1810 generó las condiciones para concebir la educación como elemento fundamental para la instauración de un nuevo orden y establecer una nueva legitimidad política tras la ruptura del régimen colonial. La Constitución de Apatzingán (1814) consagró los ideales del México independiente, otorgó a la educación un papel fundamental y, apareció como una preocupación la formación del nuevo ciudadano en los debates subsiguientes. La Reforma de 1833 con Gómez Farías fue el preludio a la educación moral “[...] que dispuso que en primaria se ofrecieran a los niños las materias de Catecismo religioso y Catecismo político, mientras que a los profesores en la Escuela Normal se les enseñaba moral y catecismo político” (Guevara, 1997:52).

En este marco, se gestaron dos líneas de política educativa, una liberal y otra conservadora que presentaron programas divergentes de formación del ciudadano. Las tensiones ideológicas, políticas y educativas reflejaron el antagonismo entre los principios y postulados de cada posición. Por un lado, los conservadores representados por aquellos sectores que se empeñaban por mantener la estructura de la Colonia, la Iglesia católica y el ejército pugnaron por una educación controlada por la Iglesia, la enseñanza del catecismo en las escuelas y destinada sólo a formar una élite “educada”; por otro, los liberales buscaron en todo momento acabar con el monopolio de la Iglesia católica en el ámbito educativo y



establecer como una obligación del Estado otorgar educación laica y gratuita. La constitución de 1857 estableció en su artículo 3º la enseñanza libre, de este modo pretendía acabar con el dominio que tenía la Iglesia en el ámbito educativo (Meneses, 1983).

La Ley Orgánica de la Instrucción Pública de 1867 reiteró la obligatoriedad de la enseñanza y añadió la gratuidad. Con este espíritu, la Ley de Instrucción Pública de 1868 exigió uniformar la enseñanza elemental y confirmar las características de obligatoria y gratuita, jurídicamente también se estableció el laicismo.

“El currículo propuesto por el Primer Congreso de Instrucción Pública (1889-1890) para primaria, incluía tanto la moral como la Instrucción cívica, lo que pasó a ser ley el 21 de marzo de 1891; en ella se utilizó por primera vez el término laico, al establecer que la enseñanza obligatoria que se imparte en las escuelas oficiales será además gratuita y laica” (Latapí, 1999:71). La escuela pública y laica es la vía para la construcción de la nacionalidad y lograr la igualdad en los derechos de los ciudadanos de acuerdo con el proyecto de los liberales. En el proceso de formación del Estado-nación se dieron fuertes disputas en torno a la idea de nación, del régimen de gobierno, del papel del Estado y de la sociedad en general.

En 1905 se constituyó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, al frente de ésta se designó a Justo Sierra (1848-1912), quien destacó por su obra a favor de la enseñanza. Sierra pugó por una educación integral, que contemplara simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los educandos. La ley del 15 de

agosto de 1908 reflejó el pensamiento pedagógico de Sierra, la educación “[...] será nacional, esto es, se propondrá desarrollar en todos los educandos el amor a la patria mexicana y a sus instituciones y el propósito de contribuir al progreso del país y al perfeccionamiento de sus habitantes” (Meneses, 1986:652). Con esta ley desaparece la materia de moral y queda sólo la de instrucción cívica.

En esta época se da relevancia a la Educación Cívica y se habla de incluirla desde el primer año de escuela primaria. A pesar de diversos planes y propuestas educativas, el predominio de los positivistas amplió la brecha entre reducidas élites ilustradas y grandes masas analfabetas, la educación ciudadana sólo existió como una educación moral y fue privilegio de una minoría (Meneses, Latapí, Guevara).<sup>20</sup>

El movimiento revolucionario de principios del siglo xx priorizó la educación popular, subrayó el valor de lo nacional y la construcción de un nuevo perfil del ciudadano mexicano. El 5 de febrero de 1917 se promulgó la actual Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que incluyó en el artículo 3º el derecho de todo mexicano a recibir educación laica y gratuita en las escuelas primarias oficiales.

---

<sup>20</sup> La filosofía positivista tiene su origen en Francia con Augusto Comte, su método se fundamentó en las ciencias naturales; la razón es el vehículo para comprender las verdades. Gabino Barreda ajusta los principios del positivismo al contexto mexicano: libertad, orden y progreso, “[...] los positivistas fundaban precisamente en el orden la posibilidad de aplicación de su doctrina; orden en el manejo de la ciencia, orden en la educación, orden social en la vida del Estado” (Moreno y Kaltbtk, 1981:43). El positivismo era el elemento fundamental para establecer una educación laica y científica y acabar con la inestabilidad política que regía en el país.

El sistema educativo nacional estuvo sustentado en los principios de la Revolución, asumió como propósito fundamental la formación de un nuevo sujeto acorde a las demandas cívicas y sociales del nuevo régimen. La justicia social, la educación popular, la unidad y el nacionalismo mexicano giraron en torno a un Estado autoritario y centralista (Guevara, 1997), que el sistema educativo se encargó de promover, homogeneizar y legitimar a través de los contenidos curriculares, los textos, las prácticas y rituales escolares.

La propuesta de la educación socialista (1934-1940), bajo la lógica nacionalista y social, planteó un programa educativo para favorecer a las masas populares, obreros y campesinos, se multiplicaron las escuelas rurales y se apoyó la enseñanza técnico-industrial; “La historia y el civismo cambiaron de rumbo [...] en 1937 el curso de cultura cívica giró hacia una información socialista y práctica” (Levinson, 2004:271).

La educación socialista generó una serie de debates en la sociedad en general, que devino en la reforma el artículo 3º Constitucional en 1946 con el propósito de precisar una doctrina educativa que promoviera la paz, la justicia y la unidad para el desarrollo de un proyecto nacional. Rafael Ramírez (1950), destacado impulsor de la escuela rural en los años veinte, consideraba que el objetivo del civismo consistía en formar hacia la buena ciudadanía. “Llamamos buen ciudadano a toda persona pequeña o grande que, bien enterada al respecto, se conduce en todas las situaciones siempre rectamente en relación con el bienestar del grupo social de que forma parte y coopera activa e inteligentemente con los demás miembros que lo componen en el aumento a dicho bienestar” (Ramírez, 1950:9). Para

Ramírez los cursos del civismo en la etapa de la adolescencia estarían orientados hacia los problemas de la nación, el reconocimiento hacia los gobiernos anteriores y al gobierno en turno por resolver los problemas. El civismo estuvo encaminado a despertar en los adolescentes la conciencia social y política desde esta perspectiva. Se proclamaba el amor a la patria y la defensa de la nación.

Siguiendo a Levinson (2004) hasta antes de 1974 en la escuela secundaria, la educación cívica estuvo orientada hacia la unidad y solidaridad nacional; así se alejaba a los alumnos de la formación ciudadana para la construcción de la democracia y la idea de la patria se fomentaba a partir de generar lazos afectivos hacia la nación, como sujeto pasivo y receptivo. La educación cívica estaba impregnada de rituales y contenidos relacionados con la exaltación de los héroes, la conmemoración de batallas históricas, el juramento a la bandera y el respeto a las leyes; la educación cívica quedó reducida a una instrucción adoctrinante.

Latapí destaca que en el periodo posrevolucionario el civismo se pronunció como fórmula prescriptiva en la que se expresa el proyecto político-educativo.

Los contenidos de Civismo en la historia curricular de estos años suelen ser tres: el conocimiento de las leyes e instituciones del país, la formación de los hábitos que requieren el funcionamiento de la sociedad, y la promoción del sentido de identidad nacional; en suma, cultural política, socialización y nacionalismo. Los tres contenidos convergen hacia la formación del ciudadano, el objetivo fundamental de la educación primaria. En los tres, principalmente en los dos últimos, se sugiere que deben promoverse valores, actitudes y sentimientos que

socialicen al educando en cuanto futuro ciudadano; la formación para la democracia como forma de vida prescrita en el texto constitucional, implica que los educandos adquieran los valores y hábitos congruentes, muchos de los cuales tiene un alto componentes moral (Latapí, 1999:78-79).

Hasta 1974 estos principios se mantuvieron como eje rector del civismo que se abocaba a la unidad nacional a manera de decálogo en el respeto a las instituciones y las leyes; con la Reforma de Chetumal (1974) y el cambio curricular, el civismo quedó integrado al área de ciencias sociales. No obstante estos cambios se mantuvo el principio del “civismo constitucionalista” como lo llama Yurén (2004), que prioriza el conocimiento de las leyes y las instituciones en aras de la unidad nacional, deja de lado la formación del sujeto como ciudadano.

La década de los noventa fue un momento de grandes cambios en la educación secundaria. La irrupción de la obligatoriedad en este tramo planteó nuevas necesidades; la universalización implicó ampliación de la cobertura pero también una preocupación por la calidad de la enseñanza. El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (Poder Ejecutivo Federal, 1989) realizó un diagnóstico de la situación de la educación básica y planteó la necesidad de cambios. El ANMEB “[...] contenía como una de sus líneas fundamentales la renovación de los planes y programas de estudio. La SEP asumió su tarea con responsabilidad, publicó los nuevos planes y programas, recuperó el ordenamiento por asignaturas y trabajó asiduamente en la elaboración de nuevos libros de texto y materiales didácticos” (Latapí, 2003:23).

Se modificó el artículo 3º Constitucional y se introdujo el término de derechos humanos en los grandes lineamientos de la política educativa en la Ley General de Educación (1993), se estableció como uno de los fines de la educación: “promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto de los mismos” (Artículo 7 fracción VI).

El civismo hace su reaparición en la reforma de 1992-1993 como una asignatura específica, Civismo I en el primer año, Civismo II para el segundo año. “El propósito general de los cursos de civismo es ofrecer a los alumnos de secundaria las bases de información y orientación sobre sus derechos y responsabilidades, relacionados con su condición actual de adolescentes y también con su futura ciudadanía” (SEP, 1993:125), se incorporó Orientación Educativa para el tercer año, “[...] el propósito de la asignatura es propiciar el conocimiento y la reflexión sobre tres grandes campos temáticos relativos a la situación del adolescente y su transición a la vida adulta: la conservación de la salud y la prevención de las enfermedades, en particular de las que se relacionan con las adicciones a sustancias tóxicas; el desarrollo de la sexualidad y su ejercicio responsable y las oportunidades de estudio y de trabajo que permiten al estudiante la realización de sus potencialidades y preferencias” (SEP, 1993:187). Según Latapí esta reforma se orientó hacia la formación de valores y la educación moral con la asesoría del grupo de especialistas españoles llamado “corriente catalana”.

A principios de 1999, la Secretaría de Educación Pública anunció una nueva reforma en los planes y programas

de secundaria, en particular las materias Civismo y Orientación educativa se sustituyeron por lo que se denominó Formación cívica y ética, tres horas semanales para primer año, dos horas a la semana en segundo, y tres horas semanales para tercero.<sup>21</sup> Esta reforma no constituyó un fenómeno aislado en el contexto mundial, respondió a las exigencias sociales tanto a escala nacional como internacional de la formación de ciudadanía dentro de una visión democrática e intercultural. En el ámbito nacional las tensiones se acentuaron, los graves problemas como: violencia, corrupción, pobreza, drogadicción afectaban la convivencia cotidiana de las personas, y era necesario dar respuestas desde lo educativo para reconfigurar el perfil del nuevo ciudadano; la formación de este sujeto moral implicó el despliegue de un proceso de reeducación social para la construcción de una ciudadanía democrática. Según Puig (1996), la formación ciudadana parte del concepto de construcción de la personalidad sociomoral. El desafío era pues la búsqueda, recuperación y consolidación de valores que conformaran a un nuevo sujeto social en el contexto global.

En la secundaria, la formación cívica es el proceso mediante el cual los estudiantes adquieren un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para conocer la sociedad a la que pertenecen, los derechos que les asisten y las responsabilidades que los obligan, también contribuye a que se sepan miembros de una comunidad, de unas

---

<sup>21</sup> Se optó por la denominación de formación ética en virtud de que el término moral remite en la tradición mexicana al ámbito religioso. Hablar de moral podría trastocar el principio de laicidad de la educación pública, suscrito en la Constitución.

tradiciones y de una historia que definen en parte de su identidad y, de manera especial, que se vayan formando como ciudadanos de su país al desarrollar su amor por él (SEP, 2000).

La nueva asignatura “Formación cívica y ética” presentó contenidos inéditos (Levinson, 2004), figuraron entre ellos: formación de valores, educación para la democracia, sexualidad, adicciones, equidad de género, derechos humanos y medio ambiente, entre otros. La expectativa según la SEP era incorporar la perspectiva de género y la sexualidad como parte de la formación ciudadana en la asignatura de formación cívica y ética, dar una visión integral que buscará profundizar la afectividad en las relaciones personales y promover los valores constitucionales como: el respeto, la responsabilidad, la diversidad, la solidaridad, la igualdad, la justicia, la equidad y la libertad.

**Cuadro 3.3**

<b>Contenido de la asignatura Formación cívica y ética</b>
1er. Grado. Introducción y tres unidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La naturaleza humana. Concepto que se explica mediante la enumeración de 10 características del ser humano (ser libre, social, histórico, con potencial creativo, político, comunicativo, ser vivo en un sistema ecológico, sexuado, individuo en una comunidad y ciudadanos en un país).</li> <li>• Adolescencia y juventud. Se distingue: ser estudiante, sexualidad, salud y enfermedades, adicciones, juventud y proyectos.</li> <li>• Vivir en sociedad. Sentido y condiciones de las relaciones sociales, valores y reglas de la vida en sociedad y la sociedad como proceso histórico y cultural.</li> </ul>
2do. Grado. Introducción y dos unidades (la segunda desproporcionadamente amplia):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores de la convivencia. Valores y disposiciones individuales, y la democracia como forma de organización social.</li> <li>• Participación en la sociedad. Familia amistad y compañerismo, la escuela secundaria, el entorno social, la nación, la humanidad, el medio ambiente.</li> </ul>



3er. Grado. (Sin introducción). Tres unidades:

- Los derechos, leyes y el gobierno y la participación ciudadana.
- La responsabilidad y la toma de decisiones individuales (aquí se regresa a varios contenidos vistos en el primer grado, como sexualidad y adicciones); se añade el “estudio” (del cual también se trató en primer grado) y el “trabajo”.
- La responsabilidad y la toma de decisiones colectiva y la participación. Se propone estudiar un caso de aportes sociales de un grupo de jóvenes, una metodología de investigación para detectar problemas y oportunidades de desarrollo, y proponer soluciones, y la elaboración de un proyecto colectivo para mejorar la escuela o el entorno social

Fuente: Latapí, 2003:26.

De acuerdo con el texto, el enfoque de los cursos sería: formativo, laico, democratizador, nacionalista, universal, preventivo y comunicativo (SEP, 1999). El programa deja la rigidez del enfoque normativo, tradicional y promueve otro formativo, comunicativo, flexible que coloca los contenidos y las actividades como elementos para la discusión y la construcción del pensamiento crítico y autónomo. Los contenidos del programa giran en torno a: primer año, el estudio de la naturaleza humana, cuidado de la salud y la sexualidad; segundo año, se aboca a la conformación de valores y la convivencia en grupos; tercer año, hace referencia a la ciudadanía desde el respeto a las leyes y las instituciones como un legado histórico donde subyacen valores (SEP, 2000:13-14).

La expectativa de la SEP fue que el profesorado se convirtiera en guía y facilitador en la construcción del conocimiento; la interacción, la reflexión y el diálogo son elementos fundamentales para la solución de problemas. Bajo esta lógica, la evaluación deja de reducirse a una calificación, y pasa a ser un proceso formativo entre profesorado y alum-

nado a lo largo de todo el curso. El profesorado tendrá que establecer una serie de criterios que permitan reconocer que determinadas actitudes muestran el acercamiento a los valores.

Latapí sostiene que: “La nueva asignatura parece proponerse tres objetivos: poner de relieve la educación para la democracia, relacionar los objetivos de la educación cívica con los valores éticos y abrir un espacio curricular propio a la formación moral, particularmente importante en la adolescencia” (Latapí, 1999:14). Para este autor, “La asignatura contiene muchos aciertos: el fortalecimiento de la función formativa de la secundaria, la introducción explícita de la ética en el currículum y su articulación con el civismo (Latapí, 1999:86); pero también tiene una serie de deficiencias que engloba en cuatro apartados: de carácter lógico, filosófico, curricular y pedagógico. Latapí reconoce el énfasis en la formación, pero considera que se habla más de una formación humana que cívica. Un punto fundamental en relación con las deficiencias del carácter filosófico es que existe una escasa conceptualización, por decir lo menos, de la formación moral, mucho menos de los valores que son el fundamento del orden moral, además de existir una ausencia de los planteamientos morales en la etapa de la adolescencia (Latapí, 1999:86-93).

El enfoque de los cursos se reduce a una serie de adjetivos, según Latapí (1999) deja de lado la fundamentación teórica de los valores y del juicio moral; existe un vacío en la discusión de los valores, elemento fundamental de la asignatura. Según Bertussi, las razones del desdibujamiento de la enseñanza de los valores en la escuela se debe “[...] a la

confusión teórica y conceptual entre los conceptos de valor, moral, ética y religión. [...] la frecuente referencia a los valores como sinónimo de moral y como tal, parte solamente del ambiente privado, particular, religioso del foro íntimo de los individuos y no de los demás ámbitos en que interactúan cotidianamente las personas” (Bertussi, 1998:4).

El debate en torno a los valores es amplio y profundo, según Frondizi (1958) la génesis histórica de los valores como objeto de estudio se ubica en la segunda mitad del siglo XIX, su análisis va en diferentes direcciones y desde distintas disciplinas. De acuerdo con Latapí (2003), desde la perspectiva pedagógica son cinco las acepciones de los valores pertinentes en relación a la educación:

*a) Valor puede entenderse como un juicio apreciativo; en este sentido es una operación de la inteligencia. b) Valor puede ser también una predisposición afectiva, una actitud en la que se expresa, junto con una convicción profunda, un sentimiento que refuerza esa convicción. [...] c) Ese sentimiento puede además convertirse en motivo de acción y llevar a decisiones que incluso impliquen sacrificios. d) Valor puede, además, entenderse como una dinámica apetitiva asimilada en la personalidad, “un deseo” profundo y constante que llega a ser rasgo del carácter del individuo y parte de su manera de ser. e) Referido además a las conductas, valor puede significar una norma de conducta, sea externa, sea interiorizada por la persona. [...] no sólo es un principio integrador en el plano de las dinámicas psicológicas, sino que llega a ser norma ética respetada y hábito ordinario de comportamiento (Latapí, 2003:78-79).*

A partir de estos elementos es posible vislumbrar la complejidad de la formación en valores donde están imbricados

juicios, normas y conductas éticas que conforman a las personas (Latapí, 2003). Las miradas múltiples en torno a los valores tuvo la influencia de la escuela catalana en la definición de los programas de la asignatura FCE, se optó por la corriente del Desarrollo del juicio moral de Kohlberg, quien fundamenta sus principios en la psicología moral de la obra de Piaget. El trabajo de Kohlberg propone establecer estadios morales delimitados y analizar sus relaciones con los estadios del desarrollo moral; la educación moral se conceptualiza como un proceso de maduración de la estructura cognitiva; la justicia es el elemento fundamental de este modelo. Siguiendo a estos autores, Puig (1989) menciona que el concepto de educación moral en esta perspectiva se centra en: “[...] las disposiciones o capacidades que es necesario fomentar en el educando para que alcance plenamente ese modo de conducirse autónomamente en situaciones de conflicto de valores. [...] el desarrollo del juicio moral nos acercará a un pensamiento regido por criterios de justicia y dignidad personal; y el desarrollo de la capacidad de autorregulación, que nos permita alcanzar una mayor autonomía de la voluntad y una mayor coherencia de la acción personal con los criterios de juicio propio que deben guiarla” (Puig, 1989:25). Los cuestionamientos a este modelo estriban en el distanciamiento del contexto social, en la ética del cuidado y la responsabilidad.

El libro del maestro indica que la tarea del profesorado estará encaminada a estimular el progreso del juicio moral del estudiantado mediante la discusión de dilemas morales, no basta con mencionar que el maestro será guía y facilitador; el profesorado tiene que centrarse en generar diálogo y ra-

zonamiento sobre lo que es justo, en las situaciones conflictivas que la vida en común presenta, todo orientado hacia la conformación de una comunidad democrática, justa en el aula y en la escuela, con el objetivo de formar para la vida en una sociedad democrática.

La nueva asignatura no estuvo ajena a conflictos políticos e ideológicos, los diferentes actores alzaron sus voces en contra, desde un sector conservador como la Unión Nacional de Padres de Familia (que agrupa al segmento confesional católico de las escuelas privadas), hasta grupos de profesores que reaccionaron ante la falta de un perfil adecuado para impartir la asignatura. Un proyecto de construcción de ciudadanía se fundamenta en la viabilidad de llevarlo a cabo a través de las estrategias pertinentes que apunten, ante todo, a la formación y actualización de docentes, de no ser así, difícilmente se puede materializar en la práctica educativa. La asignatura formación cívica y ética abre una nueva ruta en la formación ciudadana con base en los valores, implica la conformación de comunidades de aprendizaje en las escuelas pensadas no sólo para el presente, sino a futuro donde la escuela debe afrontar la realidad compleja y cambiante de este nuevo siglo.

Los programas de Formación cívica y ética en la RES conciben esta asignatura como un proceso que se da a lo largo de toda la educación básica y que pretende dar al estudiante los elementos necesarios para afrontar los retos de la vida social. Las dimensiones que contiene son: curricular, transversal y el ambiente escolar; con esto se pretende el fortalecimiento de la formación de valores de manera conjunta dentro de toda la organización escolar. Los programas de

Formación cívica y ética comprenden dos cursos, cada uno de los cuales está integrado por cinco bloques temáticos, en cada bloque se abordan asuntos relacionados con las condiciones de los adolescentes, la reflexión ética y la ciudadanía (SEP, 2006).

La formación cívica y ética tiene un papel fundamental en el proyecto de la educación básica; la incorporación de temáticas como la educación en valores, derechos humanos, educación ambiental y género abren la discusión hacia el proceso de construcción de la democracia. El reto es la formación de sujetos bajo la configuración de nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad civil en el marco global, establecer los vasos comunicantes con los diferentes actores sociales y llegar a consensos para solucionar la problemática educativa y social es la tarea pendiente. A continuación se presenta una revisión de los diferentes discursos del género femenino en los proyectos educativos de México con el fin de visibilizar a las mujeres y dar cuenta de su participación en la sociedad.

### **2.3 Los discursos del género femenino en la educación**

La historia de las mujeres ha sido un discurso silenciado, acallado por la política androcéntrica, autoras como Ramos (1992), Lau (1998), Duby y Millet (1993) muestran cómo las mujeres han sido subsumidas al plano de inferioridad y subordinación bajo la lógica del patriarcado como producto de una construcción cultural. La política según Millet es “[...] el conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder, en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el control de otro grupo” [...]

el sexo es una categoría social impregnada de política” (Millett, 1969, 1995:67-68).

Uno de los principales mecanismos para reproducir estas desigualdades ha sido la política educativa. Las representaciones culturales y arquetipos femeninos hegemónicos promovieron la justificación de privación de derechos y educación, la exclusión social, el confinamiento de las mujeres al mundo doméstico y la negación del derecho a la ciudadanía. La discriminación hacia las mujeres es necesario vincularla a la narrativa histórico-social que posibilita reconocer los códigos de género en los discursos educativos.<sup>22</sup> Una mirada al proceso de construcción de la educación pública da cuenta de la invisibilidad de las mujeres en la definición de las políticas como dispositivo de desigualdad social.<sup>23</sup>

La configuración del sistema escolar a partir del siglo XVIII estuvo sustentada en la herencia española, la Colonia fue el escenario histórico donde se practicó la exclusión de la mujer para recibir instrucción.<sup>24</sup> La hegemonía de la Iglesia católica rigió las normas y valores en la sociedad mexicana, el patriarcado y el sexismo se manifestaron de modo patente. Las sociedades se conformaron a partir de una di-

---

<sup>22</sup> El concepto códigos de género es introducido por Arnot (1984), se basa en la teoría de Bernstein acerca de los códigos lingüísticos; hace referencia a las reglas de transmisión y adquisición de los géneros. Los códigos de género se refieren a la organización social y escolar que reproduce un modelo jerárquico que privilegia lo masculino sobre lo femenino. Marina Subirats identifica cuatro códigos de género: 1. Negación de conductas que remitan al estereotipo femenino, 2. Autoridad profesional, 3. El dominio de los espacios por los alumnos y el establecimiento de relaciones desiguales entre los distintos sexos, 4. Androcentrismo y sexismo en libros de texto y lenguaje.

<sup>23</sup> Ver Galván (1985).

<sup>24</sup> Yurén menciona que los patrones patriarcales ya existían en las culturas indígenas, pero de manera diferente.

ferenciación explícita entre los roles de hombre y mujer que atribuyeron a los individuos un destino social distinto de acuerdo a su sexo.

Bajo el dominio de la Colonia las mujeres no recibían ninguna educación formal, sólo existía la llamada escuela de "Las amigas" que trasladó el modelo de España al Continente Americano; su instalación respondió a la necesidad de inculcar en las niñas los principios de trabajo, respeto y obediencia a los mayores, así como la cuestión religiosa. "Las amigas" eran señoras de "buenas costumbres" que se dedicaban a ser maestras en sus casas. La creencia en la inferioridad femenina fue el principal argumento para sostener que la educación de las mujeres era innecesaria, en el mejor de los casos sólo se les enseñaban labores domésticas o "propias de su sexo" (Galván, 1985; López, 2001). La marginación y exclusión de que eran objeto las mujeres no hacía más que colaborar a mantener la distribución simbólica de los papeles de género.

El movimiento de independencia y el pensamiento liberal del siglo XIX dieron un giro a la educación de las mujeres; bajo el principio de secularización se fragmentó el monopolio de la Iglesia y se abrieron las puertas de las escuelas para las niñas. Sin embargo, la brecha entre el discurso y la realidad ponía en tela de juicio los avances logrados, para convertir a la mujer en mejor compañera del hombre y, por último, un aspecto rara vez mencionado para hacer algo por la mujer misma (Staples, 2003;86). La preocupación fue entonces instruir buenas madres y esposas, se les enseñaba a leer, escribir, aritmética, preceptos religiosos, bordado, cultura; esto siempre pensado en función del bienestar familiar, el cuidado



del “otro” era el eje rector de la enseñanza, así, las mujeres se convertían en un instrumento del Estado para legitimar el proyecto político con fronteras sexistas estructuradas.

La inestabilidad política fue una característica de este periodo, las disputas entre liberales y conservadores llevó al dilema de cómo articular la unidad del Estado, la búsqueda del establecimiento de una matriz liberal fue el desafío institucional. En este contexto el decreto del 3 de abril de 1856 estableció oficialmente la educación secundaria para niñas: “[...] un colegio de educación secundaria para niñas que menciona la cátedra de religión y moral cristiana” (Meneses, 1983:167). La escuela secundaria funcionaba a modo de internado, debido a que “[...] había que inspirar confianza a las escrupulosas familias que se aventuraran a confiar a sus hijas a un plantel diferente a los usuales, no respaldado por agrupación religiosa o seglar alguna” (Alvarado, 2004:85). Esto muestra que si bien la tendencia liberal era dominante y la iniciativa resultó novedosa, la tradición, el conservadurismo y el poder de la Iglesia permeaban en la sociedad en general.

No obstante estos avances, no fue hasta que

[...] la Ley Orgánica de la Instrucción Pública de 1867 estipuló la creación de una escuela secundaria para personas del sexo femenino, la cual empezó a funcionar en 1869.

En 1878 cambió su nombre a Escuela Nacional Secundaria de Niñas. [...] el 4 de junio de 1888 se expidió el decreto que dispuso la transformación de la Escuela Secundaria de Niñas en Escuela Normal de Profesoras de Instrucción Primaria. El 21 de diciembre de 1889 se expidió el Reglamento, se inauguró el 1° de febrero de 1890, e inició sus

labores en el mismo edificio que venía ocupando la Secundaria de Niñas, el ex convento de la Encarnación, sitio que actualmente ocupa la Secretaría de Educación Pública (Jiménez, 1987:135).

A fines del siglo XIX los debates en torno a la educación femenina cobran fuerza en los círculos positivistas; para mantener “el orden y el progreso” era necesario contar con la participación de las mujeres. El papel central de la mujer fue la reproducción del orden social a través de la inculcación de la ideología positivista a sus hijos: para los futuros ciudadanos, la *maternidad* adquirió una función cívica, cada vez más exaltada en los escritos de la época. Según Alvarado (2004), la educación secundaria femenina se fue consolidando en este periodo, para los positivistas resultaba significativo contar con madres que se formaran con estos principios; pero en esta época la formación cívica y política sólo era para los hombres.

La incorporación de las mujeres a la educación formal en aquel contexto fue en muchos de los casos producto de las necesidades del incipiente sistema político y económico. “El acceso a la educación permitió que algunas mujeres ingresaran en los centros educativos y se graduaran, al cabo de los años, como profesionales. En 1866 Margarita Chorné y Salazar, por ejemplo, se recibe de dentista” (Lau, 1987:25). En un escenario complejo de luchas intestinas por mantener el poder, la educación de las mujeres se circunscribió a un adiestramiento que finalmente la confinaba a las labores propias de su sexo dentro del ámbito de lo privado.

Las discusiones eran abiertas y desplegaban en ocasiones posiciones diferentes, tal es el caso de Justo Sierra, quien

decía: “Ya acabó el tiempo en que se os hacía aparecer como seres inferiores enteramente atenuadas a lo que generosamente podíais encontrar en el seno de un hogar donde el esposo representaba la fuerza y la inteligencia mientras la mujer representaba también algo grande y generoso pero siempre inferior” (*cfr.* Galván, 1985:17). La propuesta de Sierra resultó de avanzada para aquella época, a ella se sumaron las voces de diversos grupos de mujeres que pugnaron por una educación distinta; no obstante que la mayor parte de la sociedad se mantuvo fiel al orden establecido. Para fines de siglo ya se encontraban mujeres en disciplinas como medicina; “[...] en 1887 se recibió la primera médica egresada de la Escuela de Medicina de la Ciudad de México, se realizó una ‘corrida de toros en su honor’. Su nombre era Matilde Montoya [...] María Sandoval de Zarco, quien se había titulado en 1898 era, en ese momento, la única abogada mexicana” (Galván, 2003:223).

La educación de las mujeres en el siglo XIX estuvo marcada por las disputas entre la Iglesia y el Estado, los patrones de conducta se encontraban definidos por la costumbre; los espacios y los tiempos estaban signados por la regulación y el control de los individuos; los discursos educativos no estaban ajenos a la política androcéntrica de aquella época. En este entramado social, por demás espinoso, algunas mujeres rompieron el silencio y desafiaron al sistema patriarcal en la búsqueda del reconocimiento de una autonomía propia (Yurén, 2003).

La crisis económica, política y social de los últimos años del siglo XIX devino en el movimiento de lucha armada de 1910. La revolución mexicana irrumpió en el escenario y con

ella una reorganización de las formas de vida. La reconstrucción nacional se materializó en la Constitución de 1917 donde quedaron establecidos los principios educativos, en esta etapa el énfasis se mantuvo en la educación primaria. La década de los años veinte se caracterizó por un impulso a la educación en general con el proyecto vasconcelista, en particular las mujeres pudieron ingresar a la escuela preparatoria (Galván, 2003).

El proyecto educativo posrevolucionario propuso una visión unificada del mexicano y la mexicana que la nueva nación requería. Vasconcelos trajo en 1922 a Gabriela Mistral, quien publicó en México, *Lecturas para mujeres*, “[...] texto dedicado exprofesamente para las alumnas de una escuela hogar industrial localizada en la Ciudad de México en 1923, a la que el mismo Vasconcelos le puso el nombre de Gabriela Mistral” (Montes de Oca, 2003:309). Para Gabriela Mistral el sentido de las vidas de las mujeres estaba dado por la maternidad, refrenda la idea de que la forma del patriotismo femenino es la maternidad, bajo estos principios los gobiernos posrevolucionarios mostraron su apego a la vieja concepción patriarcal de la mujer y la familia (Montes de Oca, 2003).

En los años treinta la discusión de la educación sexual causó revuelo; Bassols trató de implantarla, pero, no sin antes consultar con la Comisión Técnica Consultiva de la SEP. La educación sexual fue combatida, las voces conservadoras se hicieron escuchar: padres de familia, grupos de maestros y la sociedad en general. Bassols dejó la SEP y el cambio presidencial postergó la discusión (Arteaga, 2002). El ascenso al poder de Lázaro Cárdenas en 1934 y el proyecto de educación socialista –ya discutido de tiempo atrás– puso en la

mesa de los debates la coeducación y la educación sexual en las escuelas. En este punto Arteaga (2003) menciona que la coeducación fue: “[...] un intento de rebasar los viejos modelos escolares en los que las niñas y niños estudiaban en planteles distintos y se apuntaba una definición que iba más allá de la simple educación mixta que, si bien situaba la misma aula a ambos géneros, no promovía una cultura de igualdad ni tampoco rompía con las relaciones jerárquicas y excluyentes del patriarcado” (Arteaga, 2003:337).

Las reacciones de los grupos conservadores y la Iglesia católica no se hicieron esperar, el arribo de un nuevo gobierno cambió el rumbo de la educación y el proyecto de educación socialista se vino abajo. La administración de Ávila Camacho dio un giro a la política del país, la búsqueda de la modernidad y la industrialización marcaron el rumbo. El discurso educativo promulgó el nacionalismo, el respeto a la patria, la integración familiar como principio regulador de las buenas costumbres y la consagración de la mujer al hogar fueron elementos fundamentales en la educación de las mujeres. En esta época vale la pena resaltar la conformación del SNTE como sindicato único del magisterio, como menciona Cortina (2003). “La docencia ha dado a las mujeres un empleo estable con el mismo salario que los hombres con la misma categoría profesional, “[...] la sindicalización puede ser vista como un factor que influye en la ventaja relativa que las maestras tienen en comparación con otras opciones laborales para las mujeres” (Cortina, 2003:46).

Los gobiernos siguientes mantuvieron la misma tónica. Las voces conservadoras suscribieron la maternidad, el cuidado de los hijos y el hogar como principal función femeni-

na, los códigos de la “moral” católica impregnaron todo el ambiente como parte de la moral cívica que se requería. Ante un panorama aparente de aguas tranquilas, las tensiones estuvieron presentes, los grupos feministas no dejaron de abrir debates y buscaron en todo momento la reivindicación de los derechos jurídicos, sociales y educativos de las mujeres (Arteaga, 2003).

Los diferentes proyectos educativos se centraron en la instrucción cívica, el prototipo de la mujer y la familia mexicana, se movieron entre las tradiciones y las costumbres, el Estado reafirmó en todo momento su papel como regulador de las relaciones sociales materializado en los planes y programas de estudio así como en los libros de texto.

La década de los setenta marca un momento importante en la lucha de las mujeres. “El movimiento feminista aparece en México en 1970. Es un resurgimiento de la lucha de las mujeres mexicanas por lograr la igualdad real con los varones. [...] la lucha de estas mujeres integrantes del “nuevo” movimiento tendrá características diferentes de la de sus antecesoras, puesto que está encaminada a revolucionar la vida cotidiana y cuestionar las relaciones hombre-mujer más allá de las cuestiones simplemente de la igualdad real” (Lau, 1987:76). El feminismo expuso la idea de que *lo personal es político*; el movimiento impulsó la discusión y abrió brecha en la construcción de una práctica política en la identidad de las mujeres. A partir de los ochenta surgió del movimiento popular de las mujeres, incorporando proyectos destinados para abatir la pobreza y contribuir a la educación de las mujeres (Lamas, 2002a).

A lo largo de estas décadas diversos acontecimientos sociopolíticos –la guerra fría, la balcanización, la caída del muro de Berlín–; así como el incremento de la violencia y el uso de drogas a nivel mundial, la corrupción, migración, entre otros, contribuyeron a dar un giro a la concepción del civismo, y la Conferencia Mundial “Educación para todos” en Jomtien, 1990, abre la discusión en términos de políticas públicas en materia de género y educación. Asimismo, el movimiento feminista en esta época “[...] se inserta en la dinámica nacional vía el ejercicio ciudadano de sus militantes y de sus exigencias de participar en la formulación de políticas públicas” (Lamas, 2002a:71).

El rumbo de la asignatura de civismo de la reforma de 1999 trajo consigo la incorporación de la asignatura de Formación cívica y ética; con esto, los discursos de equidad de género se trasladaron al ámbito educativo lo que significó, por lo menos en teoría, una preocupación por parte del Estado de promover relaciones de igualdad y equidad entre hombres y mujeres, elemento fundamental en la construcción de la democracia y en la formación de la ciudadanía.

La equidad de género en el discurso educativo no vino acompañada de un fundamento teórico que sustentara y promoviera la construcción del juicio moral desde la perspectiva de género. Gilligan (1985) sostiene una fuerte crítica al modelo de Kohlberg, argumenta que existen diferencias sexuales en el juicio moral y sustenta que las relaciones interpersonales basadas en la ética del cuidado son el núcleo central del desarrollo del pensamiento moral. La atención y cuidado por los demás es lo moralmente bueno. En trabajos subsecuentes, Gilligan (1990) plantea incorporar al

análisis la ética de la justicia, el cuidado y la responsabilidad. Los cuestionamientos a esta postura han sido inclusive desde posturas feministas respecto a que los trabajos de Gilligan marcan un regreso al esencialismo, dado que el cuidado no es un estado mental, sino una práctica social. Sin embargo, es un punto a reflexionar en la construcción, del juicio moral sobre todo en la etapa de las adolescentes.

La construcción de la ciudadanía desde la perspectiva de género apunta hacia la paridad como propuesta política que conlleva a una nueva distribución de poder entre hombres y mujeres; en una participación igualitaria dentro de los diferentes ámbitos de la vida. Arnot (2002) plantea que la relación entre educación y ciudadanía debe partir de una crítica a la teoría política moderna masculina, superar las dicotomías público-privado y transitar al reconocimiento de la diferencia como elemento fundamental de la constitución de la ciudadanía paritaria.

Espín dice que la ciudadanía paritaria “exige la superación de los prejuicios de género y una redefinición femenina del concepto de ciudadanía dado que persisten factores de desigualdad jurídica, social, política y cultural entre los sexos. Supone educar para la equidad” (Espín, 2003:51). Transitar de la igualdad formal a la real implica la transformación de los diferentes espacios educativos; entre otros, el curricular para llegar a la incorporación de modelos genéricos vía un currículum integrado, no sexista que el profesorado pondrá en marcha en cualquier ámbito en su labor cotidiana.

Las instituciones educativas y, en particular, la escuela secundaria constituyen un elemento importante en la formación ciudadana. La diversidad de prácticas educativas



implica el reconocimiento de los diferentes actores como elementos fundamentales en la construcción de comunidades educativas democráticas.

La educación secundaria debe proveer a las y los adolescentes de los elementos necesarios para convertirse en sujetos autónomos, capaces de comprender el mundo en el que viven y actuar en él, desde una postura crítica, informada y respetuosa de la diversidad.

La democracia de género es aún la tarea pendiente en el ámbito educativo, exige romper con todos aquellos obstáculos que limitan las potencialidades de las mujeres, implica una distribución justa y equitativa de la participación de las mujeres en el proceso enseñanza-aprendizaje, brindar oportunidades reales que apunten a una nueva distribución de poder en los espacios físicos y simbólicos en el escenario educativo.

#### **2.4 El sexismo en la escuela**

La escuela es una institución social que mantiene una relación compleja con la sociedad; en la escuela se generan procesos de reproducción o de cambio, es un espacio donde se transmite conocimiento y convergen valores, tradiciones, sistemas simbólicos, tanto del alumnado como del profesorado. Los estudios que examinan la reproducción de roles de género y la transmisión del sexismo en la escuela no constituyen un debate acabado, son un campo en construcción que muestra la diversidad de experiencias así como la heterogeneidad y la riqueza de planteamientos.

El término sexismo hizo su aparición a mediados de los años sesenta en los Estados Unidos, y fue empleado por grupos de feministas de aquella época. El concepto surgió

para mostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvaloración. En general, sexismo se usa para designar toda actitud en la que se produce un comportamiento distinto respecto de una persona por el hecho de tratarse de un hombre o una mujer. Tales comportamientos no son diferentes, sino que suponen una jerarquía y una discriminación, como sucede a menudo en las distinciones (Blanco, 2001). En suma, el sexismo hace referencia a las prácticas sociales destinadas a mantener la dominación de un sexo sobre otro, de tal manera que queda en una situación de subordinación.

Algunas de las formas que reflejan actitudes sexistas en el ámbito educativo son:

**Androcentrismo.** Se validan más los intereses masculinos. Las interpretaciones y análisis 'científicos' se presentan dentro de un contexto masculinizado, exigiendo que las estudiantes se adapten a éste. Los libros y materiales educativos presentan modelos estereotipados por género. Tanto en los materiales escritos como en la clase se utiliza un lenguaje acrítico con preponderancia de lo masculino.

**Minimización.** Las mujeres parecen inexistentes, tanto en el currículum como en los materiales educativos. Pedagógicamente hay una mayor preocupación por los intereses de los niños y jóvenes, quienes toman más la palabra que las niñas. No se cuestiona el sexismo como un factor social integrado a toda actividad.

**Negación de las emociones.** Especialmente las expresiones de afecto y de dolor son consideradas como parte del estereotipo femenino, por lo tanto se las excluye como inadecuadas dentro del ámbito educativo y son reprimidas como señal de debilidad si las expresan los niños y jóvenes.

**Exclusión de actividades.** No se consideran las particularidades de las mujeres y en lugar de alternativas se promueven exclusiones, tales como escoger deportes de interés de los varones, mientras las niñas y jóvenes se dedican a observar pasivamente.

**Espacios restrictivos.** Aunque no está consignado por ningún reglamento, existen de hecho espacios para niños y niñas; por ejemplo durante el recreo los varones ocupan el espacio jugando entre ellos mientras las niñas utilizan los costados del patio, sin moverse demasiado.

**Valoración diferenciada.** La participación de hombres y mujeres es valorada de forma estereotipada por género; por ejemplo se acepta como natural el comportamiento agresivo en los varones, calificándose de competitivo y apropiado, no así en las mujeres, donde se penaliza severamente por considerarse como grosero e inadecuado.

**Segundo plano.** En igualdad de condiciones se escoge usualmente a los candidatos, por ejemplo a nivel de asistentes en ciencias, candidatos a actividades competitivas, etc. La excepción son las actividades relacionadas con lo doméstico y cuidado de infantes, donde se escoge tradicionalmente a las niñas.

**Polos estereotipados.** Las expectativas de comportamientos son diferentes para hombres y mujeres y se les recompensa de acuerdo a lo anterior.

**Dependencia.** Se asume que las niñas necesitan de protección porque no pueden defenderse, en lugar de fomentar su autonomía, de tomar decisiones.

**Comentarios sexistas.** Se presentan expresiones estereotipadas, como por ejemplo 'las mujeres no son buenas para las matemáticas', o 'la función de las mujeres es cuidar de la casa y de los hijos', 'los hombres no lloran', 'los hombres no sirven para cocinar'.

**Normalización de lo inadecuado.** Se presenta ante la clase un tratamiento que da a entender que lo normal es que los profesores sean sexistas, por ejemplo 'Yo soy machista, como la mayoría, aunque sí me gusta que las mujeres se den a respetar'.

**Ocultación.** Falta de posibilidades o alternativas de defensa ante las agresiones. No se considera aceptable recurrir a instancias oficiales o solicitar apoyo.

**Hostilidad abierta y encubierta sobre el cuerpo.** Bromas hirientes sobre el cuerpo, comentarios derogatorios sobre el vestido, miradas inapropiadas, etc.

**Acoso sexual.** Desde el besuqueo indeseado, toqueteo, hasta la violación.

**Restricción.** Se asume que la responsabilidad docente se termina en la puerta de la clase, sin considerar que el sexismo se presenta en el recreo, entre estudiantes, en paseos, la familia, etcétera, y que lo que ocurre en estos ámbitos también repercute en la educación formal.

Fuente:González, 2005:78-79

Estos puntos deben llevar a la reflexión constante de lo que acontece día a día en el espacio educativo, dar cuenta de la ceguera que existe ante el sexismo en la escuela y abrir nuevas líneas de investigación que conlleven al reconocimiento del Otro.

Los estudios empíricos que explican las formas de transmisión y reproducción del sexismo en la escuela se centran, según Walter y Barton (1983), en:

1. El currículum manifiesto.
2. La posición y características de las profesoras.
3. El currículum oculto que hacen referencia expectativas del profesorado y prácticas educativas.

1. En el currículum manifiesto destacan los estudios que muestran cómo la enseñanza de las matemáticas, las ciencias y la tecnología está sesgada genéricamente, marca intereses diferenciados de acuerdo al sexo, y esto tiene repercusión en la orientación vocacional, moldeando un futuro escolar, laboral y profesional con determinaciones de género. Algunas investigaciones se dirigen a contrastar posibles explicaciones en las diferencias de rendimiento por sexos en asignaturas de matemáticas y ciencia (Weiner (1989), Walden y Walkerdine (1982).

Existe un bajo nivel en la elección de carrera técnica por parte de las mujeres que se vincula con los modelos masculinos de la ciencia, que las niñas y las mujeres han interiorizado en su trayectoria escolar. El mundo científico sostiene los valores de la cultura patriarcal. La concepción androcéntrica de la ciencia subyace en el currículum escolar y ello tiene efectos en las trayectorias escolares.

Otras investigaciones se han enfocado en la programación curricular y el sexismo en los libros como formas de reproducción del sexismo. Los trabajos de Heras (1987), Garreta y Careaga (1987), García, Yabeada y Zaldívar (1993), muestran la discriminación femenina en los textos tanto de manera cualitativa como cuantitativa, re-

produciendo los estereotipos de género. Estas autoras han encontrado en el currículum manifiesto una serie de indicadores que permiten observar cómo los contenidos tienen una visión androcéntrica.

2. En relación a las profesoras, se menciona primero: el análisis del efecto de la ideología patriarcal-capitalista, que concibe a la enseñanza como una ocupación de servicio y cuidado del otro, donde la domesticidad y la baja calificación para llevar a cabo dicho trabajo garantizan al Estado los bajos salarios, además de perpetuar la visión de la enseñanza como extensión del hogar.<sup>25</sup> La interiorización de esta ideología hace ver a la enseñanza como una carrera ideal para las mujeres, de tal forma que se preserva la división sexual del trabajo tanto en el ámbito público como privado. El sistema educativo pasa a ser un mercado de trabajo más, el profesorado está compuesto en su mayoría por mujeres, pero los puestos de dirección son ocupados por hombres; en este rubro tenemos los trabajos de Acker (1983), (1989), Rovira (1993), Guerrero (1993). Para el caso de México, en los últimos años los trabajos de Sandoval (2000) muestran diferentes aspectos de la feminización de la docencia en la educación básica. La feminización del magisterio “[...] se revela, o aparece, como un hecho natural en función de las exigencias que esa ocupación presenta y que supuestamente se adecuan más al sexo femenino. Esa adecuación se basa en estereotipos acerca de lo que es “natural” del

---

<sup>25</sup> Ver Michael Apple, *Maestros y textos*, Madrid, Paidós, 1989.

hombre o de la mujer, o en características femeninas aprendidas o inducidas por la socialización” (Namo, 1985:55).

La feminización de la enseñanza se refiere a:

- La descalificación de la ocupación docente.
- La existencia de condiciones de control social rígidas en esta cuasi-profesión.
- Su paulatina pérdida de movilidad social ascendente.
- La discriminación constante de salarios.
- La prolongación de la obligatoriedad de la escolaridad, producto de las alteraciones que la sociedad en su conjunto vivió en el pasaje del siglo xix y ahora el siglo xx al xxi (Fainholc, 1997:83).

En síntesis, la feminización es un proceso de identificación de cualquier situación con los rasgos, características y actitudes asignadas culturalmente a las mujeres. Este proceso se da cuando hay mayor presencia de mujeres que de hombres en un ámbito determinado. Generalmente conlleva una interpretación que tiene que ver con los estereotipos de género bajo una visión negativa hacia las mujeres.

Los trabajos de Clarricoates (1980) y Acker (1989) manifiestan la ideología de la compatibilidad de la enseñanza con la función básica de ser madres y esposas. Acker hace referencia a las semiprofesiones que se vinculan al proceso de jerarquización patriarcal, donde se dice que el contexto laboral es compatible con

las características tradicionales de las mujeres, como son sometimiento, estricto control burocrático, aceptación de la autoridad y carencia de ambición (Acker, 1989). San Román (1998) menciona cómo la cuestión de la feminización se ha visto como algo natural que obedece a las condiciones, gustos y aptitudes naturales de las mujeres, en tanto que se considera una semiprofesión porque prolonga los roles familiares, en particular del cuidado del “otro”. Pretende demostrar que el predominio de las mujeres en el trabajo docente ha coincidido con una creciente proletarización y descalificación que se traduce en mayores controles externos hacia el trabajo docente.

3. En relación con el currículum oculto se exploran las diferentes formas de transmisión de valores y normas de género que se mueven en el escenario escolar. La utilización del género como principio clasificador de los individuos es un elemento que evidencia el hecho de que aunque el profesorado manifieste tratar al alumnado de forma igualitaria, en distintos momentos se llevan a cabo acciones discriminatorias que se justifican a partir de la diferencia sexual. Las investigaciones de Stanworth (1987), Subirats y Brudor (1988), revelan que el profesorado recuerda y utiliza más los nombres de los niños que los de las niñas; en el anonimato de las niñas subyace la discriminación.

Esta invisibilidad femenina tiene también relación con las expectativas del profesorado relativas al futuro profesional de las niñas. La visión que tiene el profesorado acerca de las diferentes carreras profesionales

influye en su que-hacer cotidiano y lo proyecta hacia el alumnado. Las investigaciones de Spear (1985) y Stanworth (1987) manifiestan que el profesorado sitúa las diferencias en el plano de lo biológico como algo natural.

Otro tema que también se considera es la interacción entre docentes y alumnado y muestra cómo el profesorado dedica más atención a los niños que a las niñas, en este rubro se encuentran los estudios de Sarah (1980), Blumenfeld (1982), Subirats y Brullet (1988). Junto a estos trabajos French y French (1980) formulan de otra manera la cuestión de interacción en el aula, se preguntan cómo los alumnos se las arreglan para acaparar la atención del profesor. Parece ser que la respuesta va más allá de una situación de género, que si bien es cierto que un grupo de niños es el que atrae la atención, no son todos. Por lo tanto, los desequilibrios en la atención que presta el profesorado no necesariamente responden a un favoritismo hacia los niños, sino que tiene que ver con los métodos interactivos de los alumnos. El análisis de las diferencias en los contenidos de los mensajes dirigidos a niñas y niños, es el punto a tratar en las investigaciones de Delamont (1980), Clarricoates (1980), Robinson (1992), Subirats y Bruller (1988).

Delgado (2003) ha realizado un estado del arte de los estudios de género y educación en México. En este trabajo se parte de dos dimensiones de análisis: sujetos y currículo que engloban a diferentes actos en distintos escenarios educativos.



- Sujetos:

*a)* Magisterio. Las estadísticas del INEGI (1998) muestran cómo la matrícula de la escuela normal y normal superior se mantiene feminizada: 74 hombres y 136 mil mujeres. El trabajo de Cortina (1995) plantea que no obstante la lucha de las maestras, esta profesión se ha ido devaluando en relación con otras profesiones. Palencia (2000) apunta como existe una discriminación hacia los hombres que quieren ingresar o están en el nivel pre-escolar; “[...] en la medida en que esta profesión se siga considerando como una prolongación del apego materno, los hombres que trabajen en este espacio se convertirán en la excepción de la regla, lo que les aportará una mayor ventaja en la posibilidad de ingresar a los lugares de dirigencia y de mando” (Delgado, 2003:502). Los trabajos de Imaz, Martínez y Gómez, Salinas (1988) y Sandoval (1992) señalan la pauperización del salario magisterial y sus implicaciones en la discriminación hacia las mujeres.

*b)* Academia. La educación superior es otro campo laboral de las mujeres, sin embargo, no está lejos de las diferencias que se presentan en el nivel básico. La investigación de Velasco (2000) da cuenta de los pocos espacios de participación de las académicas en los puestos directivos y administrativos.

*c)* Estudiantes. Aquí las investigaciones se han centrado en las formas de elección de carrera. Tudela (1998) analiza si el género influye en la elección de la carrera. La investigación se llevó a cabo en la UAM-X, UAM-I e Iberoamericana campus Sur, en las licenciaturas de nutrición, ingeniería electrónica y administración. González y Míguez (2000) a partir de un estudio de psicología diferencial exponen los contrastes entre hombres y mujeres en los estilos de aprendizaje.

- **Currículo.** Las investigaciones feministas han prestado atención a los diferentes aspectos del currículo tanto formal como oculto, con ello se pretende dar cuenta de la discriminación sexista que hay en el escenario educativo. Los aspectos que abarca son diversos: contenidos, libros de texto, metodologías, aula, currículum oculto, todos ellos además de su contenido explícito, transmiten un tipo de realidad, valores y modelos de vida al alumnado.

En este aspecto, los trabajos empíricos en México son muy pocos, González Jiménez (2000) identifica el currículum como detonante de poder y de sesgo sexista, realiza un análisis en particular de las matemáticas y saca a la luz los aspectos sexistas de los contenidos.

*a) Contenidos.* El estudio de Vázquez (2000) muestra cómo los contenidos temáticos presentan sesgos de género, en particular los programas de ciencias. González Jiménez (2001) analiza las actitudes de los estudiantes de secundaria hacia la ciencia, y señala que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres.

*b) Libros de Texto.* En este rubro se hace referencia a los textos oficiales. Vázquez (2000) muestra cómo en los libros de ciencias las aportaciones no tienen que ver con la vida cotidiana de las mujeres y las niñas. Tronco (1994) indica que los libros de historia de 4º y 5º grado de primaria silencian la participación de las mujeres en la historia de México.

*c) Metodologías.* Algunos trabajos se han orientado a la formulación de propuestas. Hernández Aguilar (2000) diseña un programa para la enseñanza de los derechos humanos de las niñas. De María (1996) da cuenta cómo el conocimiento ha sido enseñado de una sola manera para un tipo de

población en específico; Zapata, Vázquez y Alberti (2000) llevan a cabo una revisión histórica de la educación y en particular de la construcción del conocimiento dirigido a una sola parte de la población la masculina.

*d) Aula.* Aquí Delgado realiza un trabajo con el alumnado y profesorado de un bachillerato y advierte que el profesorado mantiene trato diferenciado hacia el alumnado de acuerdo con su género. Parga (2002) muestra cómo en el aula las maestras de escuela primaria en muchos de los casos continúan reproduciendo estereotipos de género.

*e) Currículum oculto.* Delgado y Mata (1996) analizan cómo la trayectoria del alumnado se trunca en ocasiones en función del manejo que hace el profesorado tanto del currículum oculto como explícito. Hernández (1997) presenta que a través de la educación se constituyen identidades dentro de las relaciones sociales entre el profesorado, alumnado y los saberes; la educación es la arena política que limita, pero a su vez abre la posibilidad de reconocimiento del otro.

Las investigaciones feministas han jugado un papel crítico al develar el sexismo en la escuela y poner de manifiesto los sesgos androcéntricos en las formas educativas de transmisión del conocimiento. La diversidad de prácticas educativas en los estudios de género invita a la reflexión y al análisis de cómo se construyen los estereotipos de género en la escuela secundaria, espacio controvertido desde su origen.

La nueva agenda educativa debe contemplar un horizonte que apunte a la construcción de la democracia de género. El análisis del sexismo como forma de discriminación

es un proceso de cambio participativo que requiere de la participación de autoridades; así, la búsqueda de la equidad de género en los escenarios educativos implica a todos los actores sociales, crear espacios de escucha, de transformación para producir un cambio efectivo y real en los procesos educativos.

## LA VIDA EN LAS ESCUELAS

La emergencia de valores igualitarios de justicia social y democracia exige la ruptura de moldes y patrones discriminatorios heredados, así como la configuración y reconocimiento de diversas identidades de género bajo nuevas estructuras y relaciones sociales en el marco de una sociedad global. En el ámbito educativo, la igualdad de oportunidades va más allá del acceso a la escuela, la desigualdad está situada en los discursos, en los referentes del quehacer cotidiano en el aula que se instauran y resignifican en los diferentes modos de vida.

Las instituciones educativas juegan un papel importante en la transmisión como en la transformación de los patrones culturales de género y en la conformación de un nuevo sujeto diferente que se inscribe en la reflexividad (Giddens, 1991) como el acto de pensar y reflexionar de manera individual los sucesos de la vida. El profesorado es un sujeto

fundamental para reformular la educación desde la equidad de género y dar paso a una nueva sociedad para lograr las transformaciones deseables hacia una pedagogía de género que incluye: “[...] la identificación y el reconocimiento de las desigualdades de género, la crítica de las prácticas educativas reproductivas de discriminación de género y la construcción de alternativas educativas” (Colás, 2004:285).

Las cuestiones de género atraviesan el espacio escolar, son un asunto complejo que exige una mirada profunda para reconocer cómo se van fraguando las concepciones genéricas en la escuela secundaria y cómo los actores sociales participan, para identificar tensiones y continuidades en el escenario educativo.

### **3.1 La dimensión contextual y temporal**

El Distrito Federal es la capital de México en la que habitan 8.6 millones de personas; la concentración de la población en esta área da cuenta de un mosaico cultural amplio y diverso y de una estructura socioeconómica con grandes contrastes. La ciudad de México presenta los estándares educativos más elevados del país, el promedio de escolaridad es de 10.2 años (INEGI, 2005) y sus niveles de escolaridad están entre los más altos de la población adulta lo que indica una gran concentración de la infraestructura educativa en el país. Los contrastes económicos han generado diversos patrones de convivencia que muestran desfases y tensiones entre la población en un marco de contradicciones.

En el Distrito Federal existen un mil 352 escuelas secundarias (SEP, 2001) en las diferentes modalidades: general, técnica, telesecundaria, para trabajadores. “La secundaria

general es la modalidad que cubre la mayor parte de la demanda (67.6%). Las modalidades técnica (28,6%), la telesecundaria (1.4%), para trabajadores y una escuela autónoma (UNAM) (2.4%) atienden al resto de la población” (Ortega, Mocarro y Cedillo, 2005:21). La población escolar atendida es de 423,190 alumnos en escuelas secundarias oficiales; 289,311 alumnos en secundarias generales; 68,192 en escuelas privadas (SEP, 2005). “Del total de matrícula del D. F. 84.7% corresponde al sostenimiento público y 15% al privado” (Ortega, Mocarro y Cedillo, 2005:21). Del total del alumnado, 50.7% son hombres y 49.3% mujeres, lo que significa que ingresan más niños que niñas a la secundaria, pero la eficiencia terminal es mayor la de las mujeres.

Según datos de Ortega hay un total de 34,361 profesores de escuelas públicas y privadas, 76% trabaja en escuelas generales (Ortega, 2005), “[...] los maestros de escuelas públicas representan 80% del total. De los 19,710 docentes de secundarias generales en promedio tienen 42 años de edad, 17 años de experiencia y 13 años de antigüedad. Además, la mayoría tiene responsabilidades familiares y cuenta con formación profesional, ya sea normalista o universitaria, y se caracteriza por su movilidad respecto de su centro de trabajo” (Ortega, Mocarro y Cedillo, 2005:26).

El número de escuelas secundarias y el profesorado que labora muestra un espectro de grandes proporciones. Sin embargo, para objeto de este trabajo los casos que se determinaron fueron tres: dos escuelas públicas y una privada. Como se plantea en los estudios de caso, no se trata de establecer muestras representativas, sino de tener unidades para llegar a la comprensión del objeto de estudio (Stake, 1998).

Los criterios para la selección se basaron en: 1) Facilidad de acceso, es decir la posibilidad (Stake, 1998), dado las características de la escuela secundaria es muy difícil el acceso y permanencia para realizar alguna investigación, por ello el criterio básico para la selección fue éste. 2) La ubicación de las escuelas en relación al nivel socioeconómico, 3) Que fuera de la modalidad de secundaria general en virtud de que es la que atiende a la mayor parte de la población escolar, 12 a 15 años de edad.

Las escuelas secundarias públicas a las que se accedió se encuentran ubicadas en la delegación Tlalpan e Iztapalapa, y la escuela privada en Tlalpan. El periodo en que se realizó el trabajo de campo fue el año escolar 2004-2005. El proyecto se presentó a cada una de las dos directoras de las escuelas de Tlalpan y al director de la escuela de Iztapalapa, así como también al profesorado de la asignatura de Formación cívica y ética de las escuelas. En total eran nueve, pero, una profesora de la escuela de Iztapalapa decidió no participar, como menciona Woods (1989) el hecho de ingresar no garantiza que se considere al investigador como parte de la comunidad, existen mecanismo de resistencia y desconfianza que flotan en el ambiente escolar.





En la presentación del proyecto se dieron a conocer los objetivos de la investigación subrayando la importancia de los valores de género en la construcción de la ciudadanía, también se hizo hincapié en el anonimato con la finalidad de no causar tensión entre el profesorado.

Bajo este contexto se llevó a cabo el trabajo empírico, en situaciones por demás difíciles para ingresar a las escuelas e interactuar con el profesorado y el alumnado.

### 3.2 El profesorado y los valores de género

El profesorado constituye un elemento de especial relevancia dentro de las instituciones escolares, es un mediador en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por esto, se consideró necesario conocer cuáles son sus actitudes respecto a las construcciones genéricas. Para ello se llevaron a cabo ocho entrevistas con docentes de la asignatura de Formación cívica y ética de

las tres escuelas: cinco mujeres, dos de escuela privada, y tres hombres; se contempla la presencia de hombres y mujeres con el objeto de obtener información sobre la incidencia del sexo en la elaboración del discurso de género.

Las entrevistas representaron una importante fuente de información. Aunque se utilizó un guión de preguntas, se trató de que expresaran libremente sus impresiones y vivencias, explicando que no todo estaba predeterminado, sino como explica Sancho: “[...] el diseño es abierto, “emergente”, se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, nunca está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente por cuestiones logísticas” (1990:42).

Las entrevistas se realizaron en la biblioteca y en la sala de orientación educativa de las escuelas. A pesar de que en la primera reunión no había objeción, para llevar a efecto las entrevistas hubo un sinnúmero de obstáculos: que no tenían tiempo, que estaban ocupados, en fin, no faltaban pretextos para evadirlas, no hubo posibilidades de apertura. Debido a sus limitaciones de tiempo, las entrevistas se realizaron en sus horas de servicio, probablemente ésta fue una de las más grandes limitaciones, pues la información proporcionada está mediada por la institución, los tiempos y los espacios.

Todas las entrevistas se grabaron y transcribieron a medida que se realizaron. Se optó por presentar los relatos en sus características originales y sólo algunas veces se introdujeron pequeñas alteraciones en la puntuación de los textos para facilitar la lectura y comprensión, pero siempre con cuidado, tratando de no alterar el significado de los mismos y no sin dejar de reconocer que dicha transcripción está mediada por la subjetividad.

A continuación se presenta lo más representativo de las entrevistas al profesorado.

Alma es una maestra soltera de 25 años, estudió la licenciatura en psicología educativa en la Escuela Normal Superior de Maestros; eligió esta carrera y escuela en virtud de que le interesaba la psicología enfocada a la educación. Se dedica a la escuela secundaria porque le atraen los adolescentes; imparte la materia de FCyE debido a que su formación es de orientadora educativa y dice que le corresponde.

Me agrada convivir con los adolescentes y considero que es un campo muy extenso para conocer diversas opiniones [...] quería estudiar psicología pero que estuviera relacionada con la educación, en específico que fuera con los adolescentes. Con los niños más pequeños no, no me agrada el trato, tengo poca tolerancia para tratar a los niños más pequeños, entonces me interesa la cuestión de los adolescentes.

Juan está separado, su edad es de 49 años, y tiene un hijo, menciona que es licenciado en economía por la UNAM pero no está titulado. Entró al magisterio por curiosidad, creyó que era más sencillo y descubrió que no; que se requiere de una preparación y técnicas de trabajo. Además de dar clases se dedica al comercio. Sí le interesa continuar en el magisterio aunque no le agrada el sistema educativo, lo considera rezagado.

Llegué aquí por curiosidad, pensé que el trabajo era más fácil, resulta que no es fácil dar clases, requiere de una preparación más sofisticada con varias técnicas de trabajo que un área de investigación, piensa uno más, planea más, y aquí no la idea es rápida y cambiar de idea. Yo llegué aquí por una persona que me ofreció cubrir unas horas. [...] el

sistema educativo no me parece razonable, me parece que están muy rezagados para un adelanto cultural, regional, no se adaptan para una mejor preparación de la sociedad.

Malena tiene 45 años, es casada, tiene dos hijos, hombre y mujer. Es psicóloga por la Universidad del Valle de México y tiene especialidad en educación por la Universidad Panamericana. Trabaja en escuela secundaria porque le gusta el trato con adolescentes, se ha capacitado para trabajar con esta población, además de ser maestra.

Me gusta mucho el trato con los adolescentes, pues en esta etapa hay cambios, por sus características, sobre todo el apoyarlos, ayudarlos, porque vemos que ahorita hay muchas carencias en cuanto a tiempo por parte de los padres, una serie de situaciones que están generando problemas en ellos, entonces tratar de ayudarlos pues es una de las situaciones que me motiva para el trabajo.

Armando tiene 46 años, es casado con dos hijas, es pasante de derecho por la UNAM y licenciado en formación cívica y ética por la Escuela Normal Superior. Entró al magisterio en la educación secundaria porque le gusta trabajar con adolescentes y tratar de influir en ellos. Sólo se dedica a ser maestro.

Es el gusto de trabajar con alumnos adolescentes en este caso y, vamos de tratar de alguna manera de influir. [...] en la escuela es donde uno puede picar un poquito piedra para que se dé el cambio de mentalidades. [...] vi la oportunidad de estudiar la licenciatura y quise experimentar y me dejó una experiencia muy grata, aprendí bastante y bueno, fue por superación.

Enrique es soltero de 45 años, pasante de arqueología por la ENAH y tiene una carrera trunca en geografía. Entró a la educación secundaria porque le convenía por necesidades familiares, y por casualidad un compañero era director de una secundaria y le ofreció horas, en teoría lo iba a apoyar por seis meses y lleva ya más de 10 años. No se dedica a otra actividad.

Yo estaba en la ENAH y ahí un compañero era director de secundaria y me ofreció horas y le dije que yo lo podía apoyar, iba por seis meses y ya llevo más de 10 años. El dedicarme a la docencia ha sido accidental, por accidentes del destino, yo no esperaba quedarme tanto tiempo, ni estudié para esto, pero lo que sí es que me gustaría en un momento hacer lo que uno estudió y no lo descarto.

María es una mujer de 37 años, casada con dos hijas. Estudió la licenciatura en trabajo social en la UNAM. Ella entró a la SEP desde que terminó la carrera, primero en el área de trabajo social y después se incorporó a la docencia al abrirse la materia de orientación educativa. En realidad le interesaba el área penal pero no logró encontrar empleo. Ahora le gusta la docencia.

Realmente a mí me interesaba mucho el área penal, era lo que realmente me interesaba, pero por la problemática de encontrar empleo en aquel momento y ahora también fue más fácil, bueno más fácil entre comilla porque también tardé un tiempo para ingresar a la SEP, pero fue por cuestiones de ser más fácil. Ahora la docencia me gusta, le pongo todo el interés para que los muchachos salgan adelante. En este momento ya sólo quiero terminar mis años de servicio para jubilarme.

Andrea tiene 43 años, es casada y tiene un hijo. Es psicóloga clínica por la Universidad Iberoamericana. Ingresó a trabajar a la escuela secundaria por cuestiones familiares, le resultaba compatible el área educativa con las labores domésticas. Su otra actividad importante es ser mamá, fue primeriza a los 40 años y lo considera lo máximo, cree que toda mujer debería tener un hijo, no perderse la oportunidad; no tiene otra actividad remunerada.

Ahorita tengo un bebé y pues es una de las prioridades, también el hecho de los horarios, pues ahora me dedico a él, por supuesto que si no lo tuviera, estaría estudiando y haciendo otras cosas, pero yo busqué lo educativo por esto de los deberes del hogar.

Georgina es casada, tiene 36 años y dos hijos. Es socióloga por la UAM-Xochimilco. Nunca había considerado ser maestra, entró a la escuela secundaria porque a nivel superior le exigen la maestría o el doctorado. Ahora le ha gustado trabajar con los adolescentes. Además del magisterio se dedica al hogar. Señala que ambas actividades son compatibles.

No puedo dar clases en otro nivel porque piden la maestría o el doctorado. Sí me gusta, te digo que yo decía "maestra nunca", yo no soy maestra de vocación pero ahorita creo que sí lo soy. Porque yo decía "maestra, no estoy loca de estar soportando chamaquitos que no son ni mis hijos y como son, no, no, no", y mira ahora me gusta y quiero ser maestra en educación.

La trayectoria profesional y la biografía personal del profesorado muestran un abanico amplio del ser docente en

la escuela secundaria. El proceso de descripción analítica consistió en aproximaciones sucesivas entre la teoría y la realidad con base en las categorías: género, currículum oculto, práctica docente y adolescencia. Se hizo la lectura de las dimensiones de estudio para identificar asociaciones en el discurso. Se construyeron tres ejes de análisis: *a)* los datos personales del profesorado para ubicar la dimensión biográfico personal (cuadro 4.1), *b)* formación profesional-condiciones de trabajo (cuadro 4.2), *c)* práctica docente y adolescencia (cuadro 4.3), para explicar los procesos de producción y apropiación de saberes en los momentos de continuidad y ruptura en las concepciones genéricas.

El siguiente cuadro presenta la síntesis de la biografía personal del profesorado

**Cuadro 4.1**  
**Datos del profesorado-Biografía personal**

<b>Nombre</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Hijos</b>	<b>Ocupación</b>
Alma	F	25 años	Soltera	sin hijos	Docente
Juan	M	49 años	Separado	un hijo	Docente Comerciante
Malena	F	45 años	Casada	una hija un hijo	Docente Consultorio Hogar
Armando	M	46 años	Casado	dos hijas	Docente
Enrique	M	45 años	Soltero	sin hijos	Docente
María	F	45 años	Casada	dos hijas	Docente Negocio Hogar
Andrea	F	43 años	Casada	un hijo	Docente Hogar
Georgina	F	36 años	Casada	dos hijos	Docente Hogar

Elaboración propia.

Si bien es cierto que en la educación secundaria hay un mayor número de hombres incorporados a la docencia, comparado con la escuela primaria, en este caso se trata de colectivos desiguales conformados por un mayor número de mujeres. El sistema educativo se convierte en un mercado de trabajo más y se reconoce como otro espacio de la feminización del magisterio.

Ésta “[...] se revela, o aparece, como un hecho natural en función de las exigencias que esa ocupación presenta y que supuestamente se adecuan más al sexo femenino. Esa adecuación se basa en estereotipos acerca de lo que es ‘natural’ del hombre o de la mujer, o en características femeninas aprendidas o inducidas por la socialización” (Namo, 1985:55).

La feminización es un proceso de identificación de cualquier situación con los rasgos, características y actitudes asignadas culturalmente a las mujeres. Este proceso se da cuando hay mayor presencia de mujeres que de hombres en un ámbito determinado. Generalmente conlleva una interpretación devaluadora que se relaciona con los estereotipos de género bajo una visión negativa hacia las mujeres.

Malena:

[...] como es un área humanista, como que la mujer es más sensible y le llama más la atención esa área. Hasta si vemos la estadística de la elección de carreras yo creo que las mujeres se encauzan más a cuestiones de salud a cuestiones humanistas.

Acker (1995) sostiene que el incremento de mujeres en una profesión conlleva a la feminización, que se expresa en el



planteamiento de que la mujer posee cualidades que la hacen más apta para la persecución de los objetivos educativos. Sin embargo, detrás de esto se esconde la desvalorización y pauperización de la profesión. Legatt (1970 citado por Acker, 1995:104) “mantiene que la naturaleza burocrática del contexto laboral es compatible con las características tradicionales de la mujer las cuales incluyen sometimiento y aceptación de la autoridad”. Las semi-profesiones se caracterizan por el control burocrático, respeto a la autoridad y apego a las reglas y normas establecidas. Apple (1989) incorpora en el análisis el proceso de proletarización e intensificación que sufre la enseñanza “[...] debido a la progresiva invasión de los procedimientos de control técnico de currículum en las escuelas” (Apple, 1989:40).

Un segundo aspecto a considerar tiene como eje la edad asociada con el sexo, esto permite dar cuenta de las formas discursivas de la biografía personal y cómo éstas se articulan a la propia existencia. Las maestras mencionan en diversos momentos que trabajan en la escuela porque les facilita atender a sus hijos y su casa; el horario y las vacaciones posibilita la reproducción de los roles de género.

Yo entré a dar clases porque quería un horario que fuera compatible con la escuela de mis hijos, me gusta estar con mis hijos, ahorita los llevo a actividades estoy con ellos, me peleo con ellos, todo lo normal y yo siento que otro trabajo implica todo el día, a pesar que me gusta la escuela y me gusta dar clases yo creo que es un horario muy flexible para mamá. Yo busqué lo educativo por esto de los deberes del hogar.

La profesión de la docencia sigue siendo atractiva para las mujeres en tanto permite laborar en un espacio extradoméstico, sin descuidar por ello su “condición femenina” (cumple con el rol de madre y atiende el trabajo doméstico). Esto significa que, a pesar del acceso a la esfera laboral, se prolonga su rol tradicional de mujer, en la medida en que combina los roles de madre, esposa, ama de casa y trabajadora. Según sus jornadas de trabajo puede disfrutar de prestaciones específicas como las licencias médicas por cuidados maternos y horarios compatibles, con la condición escolar de sus hijos. Todo lo anterior significa, en suma, preservar la división sexual del trabajo, más allá de la esfera doméstica también en el medio laboral.

En mi casa yo me responsabilizo del quehacer y la comida y lógicamente la ayuda de mi esposo y de mis hijos.

[...] todo el demás tiempo entre semana lo ocupo en las actividades de la casa.

En este discurso aparece la expresión de que los hombres “ayudan”, pues es muestra de que la responsabilidad sobre las tareas del hogar es de las mujeres, además de que esta concepción se traspasa a los hijos. La doble jornada está presente en las mujeres casadas, en ningún momento en el caso de los hombres emergen los discursos acerca de las actividades domésticas. Así el espacio de la casa y las labores domésticas se encuentra reservado a las mujeres, las casadas son las que tienen mayor participación domésticas a diferencia de la soltera. En el hecho de que el trabajo doméstico sea realizado básicamente por mujeres subyace la idea de

que es un trabajo simple que no necesita de ninguna preparación especial ni formal, por ello se descalifica a quien lo realiza, en este caso a las mujeres (Fernández, 1988).

La maternidad atraviesa todas y cada una de las situaciones y posiciones de las maestras. El ejercicio de la maternidad es asumido en exclusiva por las mujeres como consecuencia de una identificación biológica y el maternaje, dando lugar al papel tradicional de las mujeres. La maternidad es obvio e indudable que corresponde a la mujer. “El maternaje o función social de la maternidad es una relación psicosocial que se establece con el hijo o la hija y que abarca el cuidado, la protección, dedicación, crianza, educación y socialización” (Cremades, 1991:10).

Sólo me dedico aparte de esto a mi hijo y a mi casa, estoy disfrutando a mi hijo, tiene tres años.

Ahorita tengo un bebé y pues es una de las prioridades, también el hecho de los horarios, pues ahora me dedico a él.

Primero fui mamá y luego maestra.

El estereotipo de la imagen de la madre está anclado, sujeto a las maestras. La demanda de la maternidad no permite a la mujer otros estilos de vida ni de desarrollo profesional, se naturaliza la desigualdad y se nulifican las posibilidades de trastocar todo aquello que aparece como normal y natural. La feminización de la profesión docente es producto de la proyección de los estereotipos de género propios de la familia patriarcal sobre la estructura del empleo remunerado.

La biografía personal se cruza con otra dimensión: el análisis de la formación profesional (cuadro 4.2). El profesorado

que participó en la investigación tiene una formación heterogénea, manifiesta diferentes respuestas ante la asignatura dependiendo de su formación inicial y las posibilidades de actualización. Esto hace necesario revisar la teoría y la práctica, reconocer ausencias, reconceptualizar la especificidad del conocimiento en la escuela secundaria, y estar en posibilidades de plantear algunas soluciones.

El cuadro siguiente expone una recapitulación de las dos dimensiones de análisis: datos personales y formación profesional del profesorado entrevistado.

**Cuadro 4.2**  
**Formación profesional-Condicionales laborales**

<b>Nombre</b>	<b>Perfil profesional</b>	<b>Escuela</b>	<b>Interés en la escuela secundaria</b>	<b>Antigüedad</b>	<b>Cursos de valores</b>	<b>Cursos en Perspectiva de género</b>	<b>Cursos adolescencia</b>
Alma	Psicóloga educativa	Escuela pública Iztapalapa	Adolescentes	4 años	No	No	Si
Juan	Economista	Escuela pública Iztapalapa	Curiosidad	10 años	No	No	No
Malena	Psicóloga	Escuela pública Iztapalapa	Adolescentes	26 años	No	Si	Si
Armando	Abogado, Lic. Formación cívica y ética	Escuela pública Tlalpan	Adolescentes	18 años	Si	No	Si
Enrique	Arqueólogo	Escuela pública Tlalpan	Ofrecimiento horas	11 años	No	No	No
María	Trabajadora social	Escuela pública Tlalpan	Ofrecimiento horas	20 años	No	No	No
Andrea	Psicóloga	Escuela privada Tlalpan	Horario	10 años	No	No	Si
Georgina	Socióloga	Escuela privada Tlalpan	Horario	5 años	No	No	No

Elaboración propia.

La antigüedad como un indicador de su trayectoria y experiencia laboral permite entretejer la gama de relaciones y significados que se construyen en torno al ser docente. La antigüedad promedio es de 12 años, esto significa que, a reserva de dos maestras, el profesorado tiene por lo menos 10 años al frente de un grupo. La experiencia en el trabajo es lo que constituye el escenario de formación del profesorado. Tener determinado número de años como docentes permite haber adquirido ciertos discursos, prácticas y tradiciones magisteriales que constituyen el ser docente. En efecto, existe una serie de prácticas y significados de lo que implica trabajar en un grupo y en una escuela, lo que no necesariamente garantiza homogeneidad, por el contrario, la heterogeneidad de prácticas y saberes es lo que conforma el contexto institucional. Sin embargo, la heterogeneidad de prácticas no se ha traducido en creatividad o innovaciones al interior del aula; según Moreno (2006) la práctica docente se mueve entre la tradición y el cambio.

Por otra parte, también es un indicador que puede dar cuenta de síntomas de cansancio, decepción, o estar pensando en la jubilación, sobre todo, en el caso del profesorado que labora en escuelas públicas, dado que las mujeres se pueden jubilar a los 28 años de trabajo.

María señala:

En este momento ya sólo quiero terminar mis años de servicio para jubilarme y a lo mejor después trabajar en otras escuelas, pero yo creo que ya me acostumbré a trabajar muy poquito. Dejar esto y buscar otro empleo no creo porque se acostumbra uno.

Enrique menciona:

Se requiere mucha paciencia, mucho desgaste físico y mental, yo quiero buscar otra alternativa, yo atiendo 9 grupos de 50 alumnos cada grupo. Y es muy pesado.

Malena dice:

Yo ya estoy a poco tiempo para poderme jubilar, entonces cuando se llegue mi tiempo voy a hacer mi trámite de jubilación porque ya tengo 26 años de servicio y ya sería un absurdo dejar el trabajo con la antigüedad que tengo.

El agotamiento y el cansancio aparecen como consecuencia de lo que Esteve (1994) llama el “malestar docente”. Las tensiones laborales producto de las condiciones de trabajo, el contexto social y las situaciones personales devienen en una práctica docente desgastada. El malestar docente se refiere: “[...] al conjunto de consecuencias negativas que afectarían al profesor a partir de la acción combinada de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1994:58). “El llamado malestar educativo tiene igualmente amplia conexión con el denominado círculo perverso de la escuela. Es decir: inconformidad permanente con los padres de familia, que acusan a los profesores de los males escolares, éstos que incriminan a los alumnos a que a su vez denuncian como incapaces a los docentes, los cuales remiten a las autoridades medias y superiores; dando desarrollo a un círculo interminable de localización de culpables” (Moreno, 2006:23).

Hablar del profesorado de educación secundaria en términos de su formación profesional resulta por demás complejo; para efectos de esta investigación se recuperan sólo

algunos elementos que se considera inciden en las cuestiones de género. El perfil profesional de los docentes muestra una amplia gama de especialidades, es heterogénea, se aprecia por un lado, quiénes son de procedencia normalista en este caso solo dos, por otra parte están seis universitarios. La escuela secundaria es uno de los espacios donde se entrecruzan diferentes profesiones y se construyen distintas identidades profesionales o, como menciona Medina (2000), son los docentes híbridos: “[...] aquellos que su formación profesional pertenece al ámbito universitario y se desarrollan profesionalmente en espacios legitimados como “propios para normalistas” (Medina, 2000:282).

La dicotomía normalista-universitaria tiene diversas implicaciones: *a)* rastrear históricamente las funciones que se otorgó a las instituciones.<sup>26</sup> *b)* El hecho de ser universitarios no significa homogeneidad, tiene diferentes cruces como es el origen institucional y profesional, lo que se traduce en una determinada práctica e identidad profesional. *c)* La procedencia universitaria supone también lo que llama Fernández (1990) “fuga de origen”, es el caso de los profesionistas que se dedican a la docencia por no tener otra alternativa. Estos puntos, si bien es cierto que no son los únicos, conllevan en muchos casos a una crisis de identidad, debido a que la imagen y función del profesor ha transitado por distintos roles donde se desdibuja su función social. Por un lado, existen cuestiones eminentemente sociales y otras de tipo psicológico personal, que de acuerdo con Esteve (1994), son indicadores del malestar docente, de una desvaloriza-

---

<sup>26</sup> Ver Elizondo (1988).



ción del trabajo y consecuentemente trae consigo una crisis de identidad profesional.

Con la reforma de 1999 el profesorado de las asignaturas de civismo y orientación vocacional en la mayoría de los casos fue asignado a impartir la materia de formación cívica y ética. Los entrevistados, con excepción de un maestro que estudió la licenciatura en Formación cívica y ética, no han tomado cursos en formación de valores, y de género sólo una maestra.

Sí he tomado cursos de género, bueno sobre todo a la mujer que ha sido el sector más oprimido para que vaya abriéndose un poquito más y vea que hay otras oportunidades y que tiene dentro de la familia, que haya un equilibrio y que no se carguen todas las responsabilidades uno o a otro, que se tienen que ir complementando.

La invisibilidad de la discriminación de género en el ámbito educativo, en particular en la práctica docente, ha producido un desinterés formativo por este tema, lo que hace evidente la necesidad de construir un marco de actuación educativa que fundamente la puesta en marcha de programas de formación y actualización.

El discurso de los docentes en relación con la relevancia de la perspectiva de género es claro, sólo una profesora ha tomado cursos sobre las cuestiones de género, la mayoría considera que este aspecto carece de importancia porque es algo que tienen superado, o existe falta de interés.

No, a veces voy a ver conferencias de sexualidad, si tengo el tiempo.  
No, he escuchado, no me ha llamado mucho la atención porque tengo

bien clara la película de la cuestión de la participación de la mujer en la modernidad, por población son más mujeres ese es un indicador, por ende deben de participar más, es decir matemáticamente, desde el punto de vista estadístico y eso es en todo el reino animal si usted ve nacen más perritas que machos.

De perspectiva de género específicamente no, pero sí llevamos un curso en la licenciatura, sobre todo de sexualidad.

No, no lo considero.

El tema de género no se plantea como algo de utilidad para abordar de manera sistemática, la falta de formación al respecto opaca la posibilidad de reconocer el sexismo en la escuela. La discriminación de género se produce de manera invisible en el ámbito educativo, no es sólo una cuestión de desigualdad sexual sino de jerarquía cultural. Según Ramos (2002) el profesorado no puede ni debe permanecer ajeno a estas cuestiones, la insensibilidad del o ante el tema de género da cuenta de la cultura androcéntrica que prevalece.

En cuanto al perfil profesional, 50% del profesorado ha tomado cursos en relación con la adolescencia, dos universitarias y dos normalistas; el otro 50% que corresponde a universitarios no ha tenido contacto con formación específica para trabajar con adolescentes en el nivel secundaria: “[...] la configuración de la enseñanza como fenómeno reclama la necesidad de unos conocimientos y unas actitudes específicas para responder adecuadamente a la complejidad de su tarea, la cual va más allá de los saberes de una materia o de una asignatura” (Hernández, 1993:27). El interés por trabajar en escuela secundaria, solamente en el caso de tres personas, está dado a partir de sus inquietudes hacia los adolescentes.

La docencia conceptualizada como “ayuda” remite a una visión asistencialista, de servicio, de atención y cuidado del otro/a, se desdobra en una descalificación y semiprofesión (Apple, 1989) que tiene implicaciones tanto laborales como sociales. La docencia se caracteriza por un alto contenido emocional, dejando de lado los conocimientos específicos necesarios para realizar un trabajo. Ser docente en escuela secundaria se traduce en estar en contacto con adolescentes de 12 a 15 años aproximadamente, en clases de 50 minutos, en horarios distintos durante 200 días al año, con grupos que van de 30 a 50 alumnos, cuando se cumple el calendario. Entonces es necesario pensar que el trabajo docente requiere una preparación teórica en relación con los adolescentes, no basta con reconocer el gusto ni con saber la asignatura, es necesaria una formación específica “[...] como posibilitar que el alumnado adquiera instrumentos y técnicas de trabajo, favorecer su proceso de aprendizaje y el ejercicio del pensamiento crítico y contribuir a la interpretación y comprensión de un mundo caracterizado por la existencia de múltiples estímulos informativos” (Hernández, 1993:22).

En general, es posible apreciar una ausencia de formación y actualización del profesorado, tanto en lo referente a contenidos de la asignatura como en aquellos aspectos relevantes en relación con la escuela secundaria. Cuando Esteve (1995) habla del “malestar docente como efecto del cambio social”, se refiere a la parálisis del docente ante los cambios vertiginosos del mundo, y a la ausencia de replanteamientos de su formación de cara a las exigencias de la realidad actual: “[...] es preciso actuar simultáneamente en varios frentes: formación inicial, formación continua, dotaciones

de material, y reconsideración de la relación: responsabilidades-tiempo de dedicación-salario” (Esteve, 1995:22).

Una diferencia significativa entre el profesorado de escuelas públicas y privadas es que en éstas últimas las maestras son llamadas *misses* a diferencia de los hombres a quien se les dice profesor o maestro. Autores como Freire (1993) y Stromquist (1997) muestran que este discurso expresa la asimetría de relaciones de poder entre hombres y mujeres, las formas de nombrar al profesorado es una manifestación de lo que Connell (1995) llama regímenes de género.

Oiga Miss

Miss, no encuentro mi libro

Miss, me están molestando

Nombrar como *miss* a las maestras oculta la realidad, indica la falta de reconocimiento profesional en virtud de que juega un papel importante en la construcción de la visión de la docencia colocando a las docentes dentro del ámbito de lo privado, lo que se desdobra en una descalificación y semiprofesión.

Freire menciona que en el contexto brasileño a las maestras de escuelas privadas las nombran tías: “Enseñar es una profesión que implica cierta tarea, cierta militancia, cierta especificidad en su cumplimiento, mientras que ser tía es vivir una relación de parentesco” (Freire, 1994:9). En el caso de nombrar como *miss* a la maestra se establece una relación con lo biológico, exige un buen comportamiento, sumisión ante la autoridad y la estructura jerárquica patriarcal que desdibuja las cuestiones laborales y sociales.

Según Fischman (2005) existe una domesticación e infantilización de las maestras.

La práctica docente situada en el aula es un espacio caracterizado por lo que Foucault (1976) llama “centro de encierro”; el espacio y el tiempo se introyectan como mecanismos disciplinarios, el apego a las normas y el respeto a la autoridad son elementos fundamentales para sobrevivir en la escuela secundaria. La cultura de género atraviesa la práctica docente, el comportamiento y las expectativas del profesorado recrean los estereotipos de género. La asignación de conductas a las y los adolescentes están sesgadas; a comportamientos iguales se les valora de distinta forma, no suelen pasar por razonamientos que apunten a desmistificar las cuestiones sexistas en la escuela.

Al analizar las preguntas acerca de la práctica docente, el profesorado menciona que existe un trato igual (ver cuadro 4.3).

Malena: aquí no hay diferencias.

Georgina: todos son parejo.

Armando: aquí no hay diferencias, ésta es una escuela mixta.

La situación de que hombres y mujeres compartan espacios educativos no se traduce de manera mecánica en igualdad de oportunidades reales. Para Moreno (1986) el hecho de que se haya generalizado la escuela mixta no implica que la escuela haya abolido la discriminación sexista; “[...] las escuelas mixtas, particularmente las escuelas secundarias, son instituciones masculinas. La definición de la escuela refleja los valores y significados de la cultura de los hombres. El lenguaje y

la estructura de la educación son modelados, en forma predominante, por el patriarcado” (Ball, 1989:192).

En el siguiente cuadro se resumen los principales elementos que conforman el análisis de la práctica docente.

**Cuadro 4.3**  
**Práctica docente**

Profesorado	Trato	Comportamiento		Calificaciones	Orientación vocacional
		Hombres	Mujeres		
Alma	Igual	Violentos Liderazgo	Violencia verbal Atentas Responsables	Mejores calificaciones las mujeres	Hombres: Conalep Mujeres a un 70% no le interesa continuar
Juan	Igual	Irresponsables Agresivos	Organizadas Educadas Cuidado de imagen Cuidado de ropa Tranquilas	Mejores calificaciones las mujeres	Desconoce
Malena	Igual	Agresivos Liderazgo	Agresiones verbales	Mejores calificaciones las mujeres	Hombres: carreras cortas, Conalep Mujeres: amas de casa
Armando	Igual	Irresponsables Violentos Arrebatan la palabra	Cuidado del aspecto físico	Mejores calificaciones las mujeres	No hay diferencias
Enrique	Igual	Grosos Atrevidos	Respetuosas Responsables	Mejores calificaciones las mujeres	Igual

La construcción de los estereotipos del género femenino

Maria	Igual	Arrebatados	Agresivas Reservadas Pacientes Respeto hacia la amistad	Iguales	Diferencias por tradición o herencia
Andrea	Igual	Agresivos Reventados	Agresión verbal Organizadas Maduras Participativas	Iguales	Hombres: carreras científicas Mujeres: humanísticas
Georgina	Igual	Igual	Igual	Iguales	Igual

Elaboración propia.



La fotografía del profesorado en relación con los comportamientos y calificaciones del alumnado muestra, siguiendo a Connell, los regímenes de género. “El modo como incorpora modelos de autoridad es una parte importante del orden político de la escuela. La asociación que establece la sociedad entre autoridad y masculinidad, más específicamente la masculinidad heterosexual adulta, es un soporte importante de la estructura de poder de un sistema escolar donde la mayoría de los administradores, directores y jefes de departamento son hombres” (cit. por Ball, 1989:192).

Las niñas son más responsables y sacan mejores calificaciones. Siempre están atentas a todo.

Las niñas son más responsables, la proporción será de tres niñas por un niño.

Los niños son más irresponsables, los niños sobrepasan las reglas.

Las niñas tienen más respeto, los niños no, son más atrevidos, las niñas se recatan más, por lo general los niños son más atrevidos y más groseros.

En los exámenes sacan mejores calificaciones las niñas.

Más reservaditas, más pacientes en el momento de aclarar cosas. Los jóvenes son más arrebatados, uno los tiene que ir tranquilizando.

En la escuela el estereotipo de las alumnas es dibujado en general –no el único– como responsables, reservadas, cumplidas, en oposición a los alumnos: arrebatados, irresponsables. En las prácticas cotidianas del aula la dicotomía hombre-mujer permea el discurso del profesorado y los códigos de género entendidos como modelos de masculinidad y feminidad están presentes bajo una relación jerár-

quica desigual, donde lo masculino se define como superior a lo femenino. Existe un desarrollo afectivo diferenciado entre hombres y mujeres o, como lo llama Atable (1993), educación sentimental distinta donde a los alumnos se les forma para ser independientes con iniciativa y personalidad propia, es decir, para el liderazgo. A las alumnas se les asigna un papel secundario de ayuda, cuidado del otro y cooperación.

En materia de calificaciones, las mujeres obtienen mejores resultados. Esto tiene sentido en el esquema autoritario y represivo de la escuela secundaria, por cuanto quienes obtienen mejores calificaciones resultan ser aquellas mujeres cuyas conducta se ajusta más y mejor a la norma. Como menciona Stanley el modelo de "alumna tranquila" es una respuesta femenina a la sociedad conservadora que exige una adaptación a la vida escolar y a lo que el profesorado espera de ellas; "[...] se adaptan de forma selectiva a las circunstancias de la escuela causando impresiones falsas" (Stanley, 1995:62). Según Fernández (1990a), esto muestra una adhesión a la norma, pero también da pauta a reconocer una actitud activa de las alumnas (Anyon, 1983). Así, las adolescentes construyen formas culturales de respuesta y resistencia ante la cultura androcéntrica, a manera de estrategias para sobrevivir.

Los comportamientos del alumnado se encuentran en tensión, se mueven y existen desafíos ante las expectativas del profesorado. Por una parte, la agresión se considera como una conducta "normal" de los adolescentes, la naturalización lleva a no problematizar y asumir la violencia como parte fundamental de lo que es ser hombre, asociada a la masculinidad hegemónica. Por otro lado, las adolescentes

establecen diferentes estrategias donde la posición de debilidad y pasividad se trastoca: en diferentes espacios las adolescentes rompen con el comportamiento que se espera de ellas y despliegan toda una cultura que poco o nada tiene que ver con el prototipo de “señoritas” que se espera.

El profesorado expresa:

[...] los niños llegan a la agresión física, las niñas en ocasiones también han llegado a la agresión física pero menos.

[...] por problemas de agresiones son los hombres a nivel físico y las mujeres a nivel verbal.

[...] yo creo que las mujeres son más agresivas entre ellas y hacia los niños.

[...] las niñas son muy duras en cuanto esas actitudes que las señala inmediatamente y los niños, bueno, son agresivos de manera definitiva entre ellos.

[...] las agresiones de las niñas también son tremendas [...] he visto casos en donde sí se atreven las niñas.

Mencionar que los alumnos son agresivos es parte de afirmar la masculinidad hegemónica (Connell, 1995), que se define en oposición a la feminidad y otras identidades masculinas existentes, condiciona en buena medida el hecho de ser hombre. “La masculinidad hegemónica puede definirse como la configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta aceptada, en un momento específico, al problema de la legitimidad del patriarcado, lo que garantiza la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 2003:117). La violencia es parte de la sociedad patriarcal asociada a conductas viriles, machistas donde se

establecen comportamientos basados en la supremacía de la fuerza de unos sobre otros.

Según el profesorado las formas de agresividad femenina se refieren básicamente a cuestiones verbales, esto significa el reconocimiento de que la agresividad no es exclusiva de los hombres. Por el contrario, sugiere enfrentar la norma y una ruptura con el modelo tradicional de pasividad. La violencia se presentan entonces de diferentes maneras: física (golpes) o comunicativa (verbal), esta última puede adquirir un carácter simbólico (oculto), impone una serie de normas y valores que regulan los comportamientos. “Todo poder de violencia simbólica, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza” (Bourdieu, 1977:27).

La regulación del cuerpo es un punto fundamental en la dominación masculina. “El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos” (Bourdieu, 2000:22).

Armando menciona:

Hay comportamiento específicos que se les pide a las niñas, porque si no hay un buen comportamiento entre los niños se faltan al respeto. Si se pide que las mujeres tengan una buena posición al sentarse, para mí sí es importante eso para que se den a respetar. A los niños se les pide el respeto entre niños y hacia las niñas; se tocan, se insultan, se pierde la consideración hacia la mujer.

Georgina dice:

No hay comportamientos diferentes, pero sí hay esa parte como intuitiva de identidad de tu cuerpos, sí, porque si te comportas tosca ya eres marimacha y que si el niño es éste, yo te ayudo pásale yo te recojo, hay mira éste es niña.

En esta afirmación se presenta una actitud valorativa y reguladora acerca de cuál debe ser el comportamiento de las alumnas y del uso de su cuerpo, qué es lo correcto para unas y para otros. Son los: “[...] contratos significantes de un orden simbólico en el que se espera que cada actor social desempeñe un papel” (Fainholc, 1997:77). Todo el alumnado debe darse a respetar, promover el respeto en las aulas y en la escuela es un principio fundamental de convivencia entre los seres humanos.

En relación con los comportamientos y el significado del cuerpo apareció el punto referente al embarazo adolescente que tiene consecuencias específicas principalmente en las alumnas. Estos embarazos, generalmente no deseados, llevan a las mujeres a cambiar su vida y asumir la maternidad. Las adolescentes que rompen la norma son rechazadas, por no haber tenido el comportamiento adecuado que se esperaba de ellas (Delamont, 1980).

Malena comenta:

Ahora hemos tenido a unas alumnas embarazadas pero yo creo que ya hasta los mismos alumnos se están dando cuánta que deben estar informados.

Se ve si se les canaliza a una secundaria para trabajadores para que continúen sus estudios o si se van al INEA o si de plano hay algunas

que toman la decisión de esperarse un año para retomar sus estudios, y pues tener sus cuidados, porque se presentan embarazos de alto riesgo; por la edad de las muchachas ya se considera que son embarazos de alto riesgo.

Un punto fundamental en estos casos es la dificultad para continuar sus estudios en virtud de que la secundaria general es concebida para un alumnado de entre los 12 y 15 años, es decir, para adolescentes. Cuando una alumna se embaraza se convierte en adulta al menos biológicamente; en otras palabras, de ser “señorita” pasa a ser “deshonrada”, su estado de feminidad se trastoca, hay desaprobación en su comportamiento y tiene que abandonar la escuela. Las posibilidades de continuar sus estudios son mínimas, el futuro se presenta poco claro y la maternidad aparece como una condena a la dependencia y el sacrificio.

Cuando el profesorado menciona que las alumnas cuidan su aspecto personal, se manifiesta el cumplimiento del prototipo femenino, arreglarse, peinarse, en función del otro, preocupándose más por su aspecto personal que por las cuestiones académicas. El uso del cuerpo y la preocupación por la apariencia son elementos fundamentales en la construcción genérica. Según McRobbie (1978) la ideología del romance y la seducción subyace bajo los patrones de la feminidad tradicional.

Las niñas valoran más su imagen.

Pintarse poquito, de repente, ya sabes, el clásico poquito.

La elección profesional es otro punto medular; se manifiesta que existen condicionantes de género en dicha selección; surgen puntos de tensión y contradicción. La elección de la carrera se mueve, pasa de un extremo a otro, todavía existen condicionantes de género que influyen en la orientación vocacional.

[...] aquí en este medio se nota mucho, si no todas las niñas pero sí como un 70% no piensan seguir al nivel universitario si acaso una cuestión técnica, pero no están convencidas. En su casa les dicen que para qué, los niños algunos sí mencionan el estudiar en la universidad pero también en su mayoría sólo en el Conalep.

[...] está mucho esa cuestión de que sean las amas de casa y lo tradicional de educación.

[...] ahorita ya no hay diferencias. A veces escogen carreras técnicas las chicas, ahora ya están pensando en la industria. Los niños ya tienen una panorámica más amplia. Ya no hay diferencias porque tú eres mujer, ya es una situación de igualdad, yo no sé, pero sí están avanzando mucho las mujeres, lo que los chicos no.

[...] ahorita las niñas están en la mentalidad de involucrarse en cualquier carrera, si a ellas les gusta se van ahí.

[...] por tradición o por herencia quieren estudiar determinadas carreras y están de acuerdo a su sexo, hay algunas que quieren estudiar medicina.

[...] a los hombres les gustan las carreras más científicas.

El discurso del profesorado muestra por un lado, que las mujeres continúan eligiendo carreras de las llamadas feminizadas como es la docencia, y los alumnos se ubican en las carreras científicas. La ideología patriarcal subyace en estos

discursos y da cuenta de la dicotomía masculino-femenino. Por otro lado, cuando se menciona que ya no hay diferencias y que pueden estudiar lo que quieran, supone que cualquier tipo de elección está fuera de la discusión acerca de la relación entre los géneros. Correl (2001) explica esta diferencia a través de las concepciones culturales sobre el género que supone diferentes autopercepciones de competencia que guían las decisiones de la carrera profesional.

Los planteamientos del profesorado manifiestan la existencia de fronteras de género. En síntesis, el profesorado en general mantiene actitudes tradicionalistas, se rige bajo una estructura autoritaria que exige más, pero que no está formado ni cuenta con las herramientas teóricas y prácticas. Recuperar la heterogeneidad en el marco de la diversidad posibilitará enriquecer el proceso educativo rompiendo inercias y viejos prejuicios para afrontar los retos del estudiantado, de la sociedad y de los cambios en el mundo global.

Afrontar los retos implica reconocer al profesorado como una parte importante –pero no la única– del engranaje del sistema educativo, avanzar en el análisis en conjunto conlleva a mirar otro de los elementos que configuran el quehacer educativo: el currículum.

### **3.3 Del currículum formal al currículum real**

El currículum formal es el terreno donde se materializan los planes y programas de estudio; en 1999 la asignatura de Formación cívica y ética se incorporó al currículum formal de la escuela secundaria. Esto significó una innovación y una respuesta a los cambios económicos, políticos y sociales a escalas nacional e internacional. La formación en valores en y



para la ciudadanía desde entonces ha sido el reto. El objetivo general de la asignatura es: “[...] proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que las y los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar las decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad” (SEP, 1999).

El currículum formal marca los elementos mínimos necesarios a considerar para que el profesorado lleve a cabo su trabajo, si bien el currículum incorpora planes, programas y contenidos implica también los factores socioculturales que inciden en la escuela. El tránsito del currículum formal al real pasa entre otras cosas por el profesorado, esto significa asumir su formación profesional, conocimientos en relación a lo que se va enseñar. “El currículum formal es una imagen de la cultura digna de transmitirse con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica. El currículum real es un conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes” (Perrenoud, 2001:208). El currículum real no sólo tiene que ver con el docente sino también con el alumnado en un espacio y tiempo determinado: es la puesta en marcha de habilidades y destrezas por parte de los actores involucrados.

La formación cívica y ética contempla un espectro amplio y profundo donde la educación en valores desempeña un papel importante en la construcción de la ciudadanía y la democracia. Esto supone reconocer el sexismo y la discriminación de género como un problema en la construcción de los valores considerados socialmente preestablecidos. La formación en valores es un punto nodal en la acción educati-

va, que permite el reconocimiento de las diferencias, la pluralidad y al mismo tiempo ofrece las mismas oportunidades de educación al alumnado.

Fierro asume la formación de valores como “[...] los procesos que intervienen en el desarrollo de la moralidad del sujeto, así como a las etapas por las cuales transita y que van desde la adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia recibidas a través de la socialización, a la formación de la autonomía moral como base para orientar sus decisiones y acciones” (Fierro, 2003:40).

El eje de análisis en este segmento parte de reconocer los conocimientos del profesorado acerca de las cuestiones de género en la asignatura, sus referentes teóricos, así como las estrategias que utiliza en el proceso enseñanza-aprendizaje, como se muestra en el cuadro 4.4.

**Cuadro 4.4**  
**Formación Cívica y Ética**

<b>Nombre</b>	<b>Referentes Teóricos</b>	<b>Contenidos de género en FCYE</b>	<b>Congruencia, Continuidad y Pertinencia de Contenidos</b>	<b>Estrategias de aprendizaje</b>	<b>Evaluación</b>
Alma	No recuerda	Es importante	Continuidad en los programas Insuficientes los contenidos de sexualidad	Exposiciones Representaciones	Exposiciones Participaciones
Juan	Responsabilidad del niño	Tema importante para la asignatura	Continuidad, tanto en temáticas como en contenidos.	Exposición del profesor Libro de texto	Asistencia Limpieza del trabajo académico. Numeración de la página Exámenes
Malena	Materiales de Susan Pick, Jorge de la Rosa, autoestima	Insuficientes importante	Continuidad no en sentido estricto.	Comics, graffiti, Juegos didácticos Representaciones teatrales	Actividades grupales Asistencia, Nivel de compromiso Interés
Armando	Su propia moral y ética	Poner a la par hombres y mujeres en relación a derechos y obligaciones	Temas totalmente ligados. No hay cambios sino evolución	Video Musicalización	Libro de texto Hábitos Comportamiento Introyección de valores
Enrique	Constitución Leyes, Códigos Reglamentos	Insuficientes los contenidos Desconocimiento de la temática	Desconoce los actuales programas Algunos son pertinentes, a otros les falta información	Exposición del profesor Trabajo en equipo Investigación y exposición del alumnado Libro de texto	Trabajos Exámenes

María	—Adolescencia —Comunidad Medio ambiente. Problemática social	El tema de género es importante.	Insuficientes los contenidos	Análisis, reflexión, Discusión Mapas conceptuales, Redes mentales, Lluvias de ideas, Resúmenes Análisis de dilemas Libro de texto	Trabajos, Exposiciones. Participación, Exámenes
Andrea	La persona humana Valores morales	Es importante	Continuidad en los programas de la materia	Participaciones Libro de texto	Exámenes
Georgina	Ninguno	Es importante	Continuidad en los programas	Exposiciones Participación de los alumnos Libro de texto	Exámenes

Elaboración propia.

De acuerdo con este panorama general, el profesorado sabe poco acerca de la fundamentación teórica y metodológica de la asignatura; sólo enfatiza los temas que conoce. Esto se debe, por una parte, al perfil profesional, pero también a la ausencia de una formación permanente que lo habilite para enfrentar el reto de formar valores humanos entre el estudiantado y, en particular, la incorporación de los valores de género en los procesos formativos.

Uno y otro factor se reflejan en situaciones como la siguiente:

Enrique:

En realidad la asignatura casi no sirve de nada, nos ganan los medios.

María:

[...] al final de cuentas nos gana la televisión.

Malena:

[...] todo lo que se menciona aquí dentro se desbarata porque tienen gran influencia los medios de comunicación.

Si bien las instituciones escolares han perdido presencia y credibilidad en el ambiente social, a merced de los medios de comunicación masiva, esto no se debe traducir en una actitud pesimista o de desencanto. Frente a la repetida expresión “la educación no sirve de nada”, entonces ¿qué se hace en las escuelas?, cabe esperar que el profesorado confíe en su trabajo no como un acto de fe, sino como un compromiso y responsabilidad que involucre la formación en valores.

En relación a los referentes teóricos que tiene el profesorado es posible reconocer que en ninguno existe una argumentación teórica con relación a los valores, mucho menos hacia las conceptualizaciones de género. Existe un vacío que obstaculiza el avance hacia la construcción de una sociedad democrática, plural y abierta, donde el profesorado actúa a partir de su propia interpretación de la realidad.

[...] desde mi particular punto de vista, desde mi moral, de mi ética trato de implementar el valor hasta donde se pueda.

Teóricamente no tengo algún fundamento. No estoy muy con teorías, yo creo que con la práctica y lo que se va dando, qué tema aplicas no, lo de la vida que te va dando, los valores.

[...] el sentido de la persona humana.

La educación en valores envuelve una concepción teórica, unos principios mínimos compartidos, son los bienes básicos que toda persona debe tener para lograr la convivencia cotidiana (Cortina, 1994). En estos casos se muestra una percepción de sentido común que apela a sus creencias, que es ocasional y no tiene ningún fundamento teórico.

Existe consenso entre el profesorado acerca de la importancia de los contenidos de género en la asignatura, pero se presenta un nulo conocimiento de la temática (véase cuadro 4.1), y en algunos casos de los contenidos. Se muestran contradicciones al homologar sexo con género, algunos expresan que los contenidos son muy pocos y otros que se aborda lo suficiente, de esta forma es posible percatarse que entre el profesorado no existe claridad en relación con la temática de género.

El tema de género es importante y lo explico, pero en el libro oficial casi no lo menciona, media página. Y yo no lo profundizo. Lo considero importante, pero como no lo conozco, pues no.

Los contenidos que vienen en el libro de texto son muy pocos, nada más viene una embarrada uno tiene que buscarle porque si no, no saben de lo que estamos hablando.

No, de hecho le dan al género, al género pues bien poquito de hecho la información está bien limitada.

El programa maneja las cuestiones de género [...] El tema se aborda mucho y sobre todo el de la igualdad.

[...] el género es que los seres humanos somos complementarios y formamos parte de esto.

Sí, sí se aborda, te voy a poner un ejemplo cuando empezamos les pregunto ¿qué es sexo?

En relación a las estrategias de aprendizaje la exposición por parte del docente es un elemento que se privilegia, es una práctica tradicionalista que contraviene la formación en valores: “[...] para educar en valores es imprescindible que el profesorado sea hábil en la producción de conflictos de carácter sociocognitivo, estimule el diálogo y acompañe a los alumnos en la búsqueda de nuevas soluciones o nuevas dimensiones a problemas consensuados” (Martínez, 2004:23).

Resulta discutible el hecho de que cinco docentes pretendan evaluar el aprendizaje por medio de exámenes porque la resolución de una prueba escrita no da cuenta del proceso de construcción de la persona y resulta difícil reconocer, vía la medición, la apropiación de valores.

Finalmente, dentro del amplio abanico que presenta el currículum real, la práctica docente es el punto nodal: más allá de la propuesta curricular formal, el profesorado es el principal mediador de la acción educativa que se materializa en la interacción cotidiana de las prácticas escolares.

### **3.4 La práctica docente cotidiana**

En la práctica docente se entreteje, dentro del aula, toda una trama de saberes, quehaceres e intenciones, misma que constituye un elemento fundamental para develar las accio-

nes discriminatorias que tienen lugar a partir del currículum oculto de género, tal como se observó las interacciones del alumnado con el profesorado. Se entiende por interacción profesor-estudiante, toda la trama de comunicaciones que se da entre el docente y los estudiantes en el aula, donde tiene lugar la enseñanza (Edwards y Mercer, 1988).

Al contabilizar las interacciones del profesorado con el alumnado, lo primero que sobresale es una diferencia considerable en el número de palabras dirigidas a las alumnas (véase cuadro 4.5). Ellas reciben menos atención en las aulas; se les motiva menos. En otras palabras, el intercambio verbal con los alumnos contrasta con el que tiene lugar con las alumnas, a quienes se les pregunta menos, incluso el número de amonestaciones es mayor, porque se considera que su comportamiento es más agresivo que el de los varones.

La interacción con el alumnado es un punto fundamental para reconocer las diferencias genéricas como se muestra en el cuadro 4.5.



**Cuadro 4.5**  
**Las observaciones**

Pautas de observación	Escuela pública-I 1ª Observación		Escuela pública-I 2ª Observación		Escuela pública-I 3ª Observación		Escuela pública-T 4ª Observación	
	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumno
	1ER. GRADO 23 alumnas 22 alumnos		2O. GRADO 23 alumnas 20 alumnos		3ER. GRADO 22 alumnas 21 alumnos		1ER. GRADO 22 alumnas 26 alumnos	
Total	45		43		43		48	
Intercambios orales	5	7	10	15	10	13	3	5
Número de palabras dirigidas	5	15	11	16	9	10	5	7
Atención prestada	5	10	11	15	10	12	3	5
Amonestaciones	6	20	10	12	5	10	5	7
Expresiones de cariño	No		No		1	4	No	
Expresiones ridicularizadas	No		No		No		No	
Uso de diminutivos	No		No		2	5	No	
Uso aumentativo	No		No		No		No	
Pide colaboración	1	0	2	5	2	5	No	
Uso del genérico	15		11		17		10	

Pautas de observación	Escuela pública-T 5ª Observación		Escuela pública-T 6ª Observación		Escuela privada 7ª Observación		Escuela privada 8ª Observación	
	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos
	2º GRADO 24 alumnas 22 alumnos		3º GRADO 22 alumnas 21 alumnos		1º GRADO 14 alumnas 12 alumnos		3º GRADO 13 alumnas 12 alumnos	
Total	46		43		26		25	
Intercambios orales	8	10	10	12	7	10	10	12
Número de palabras dirigidas	7	10	8	10	9	10	10	13
Atención prestada	5	7	7	10	7	10	6	10
Amonestaciones	10	15	5	9	5	11	5	3
Expresiones de cariño	No		No		No		0	5
Expresiones ridicularizadas	No		No		No		No	
Uso de diminutivos	No		No		No		3	5
Uso aumentativo	No		No		No		No	
Pide colaboración	1	0	0	0	3	0	3	0
Uso del genérico	47		10		25		13	

Fuente: Subirats y Tomé: 1992,14.

Durante las entrevistas todo el profesorado menciona que hay un trato igual (véase cuadro 4.2), esto implica una tendencia a la uniformidad y homogeneización de las miradas del profesorado sobre el alumnado. Dadas las características diferentes de los sujetos, no es posible pensar que hay un trato por igual: en la vida real se omite o excluye a las personas, en tanto que se evade la diferencia. Se trata, pues, de una discriminación oculta, sutil, que se desdibuja en el actuar cotidiano en las aulas y se traduce en una violencia simbólica. El profesorado, al mantener actitudes diferenciadas entre el alumnado, genera significaciones distintas en tanto que impone la universalización del modelo masculino y encubre la discriminación de género en el aula.

La discriminación en el aula es cada vez más sofisticada, es oculta, pasa sin darnos cuenta en muchos de los casos, al afirmar constantemente que el trato es igual, todo se resuelve con la igualdad en términos de “los niños”. Esta homología no se traduce en igualdad de oportunidades reales, por el contrario, acentúa las desigualdades; y, cuando las diferencias resultan evidentes se las atribuyen a la casa, esto es, al espacio familiar. Algunas maestras y maestros dicen que ciertos comportamientos del estudiantado “ya lo traen de casa” y, por tanto, todo depende de la formación familiar. Sin embargo, si bien la familia es el primer lugar de socialización, resulta posible pensar que la escuela legitima las diferencias cuando las omite o las niega.

Armando dice: los roles están definidos en cuanto a la situación en su casa y la educación que traen.

Juan expresa: existen algunos prejuicios por parte de algunos papás.

Malena: en su casa les dicen que para qué estudian.

Según Fernández Enguita (1990) se peca por omisión, por aquello que no se conoce. El profesorado puede actuar por omisión cuando no interviene para modificar comportamientos injustos o creencias discriminatorias, de suerte que termina por reproducir las prácticas sexistas o evade su responsabilidad al depositar la culpa en la familia.

En definitiva, se trata de un conjunto de prejuicios y pautas de comportamientos no explícitos que el profesorado muestra en su interacción y que contradicen lo dicho en las entrevistas. El hecho de que los alumnos “se porten mal” se considera como parte de su personalidad de “ser niños” y, en consecuencia, valorado positivamente, aunque no se exprese abiertamente. Un comportamiento conflictivo de las alumnas es mucho menos tolerado y recibe a menudo sanciones más duras, esta distinta valoración acentúa las desigualdades, tal como se aprecia en las siguientes expresiones:

Señorita, cállese la boca.

¿Qué pasa contigo Francisco? ¿Por qué no trabajas?

¡Ya, señorita!

En ese contexto, el sexismo aparece como un criterio que atribuye capacidades, valoraciones y significados a la realidad social; conforma un orden genérico implícito que, por una parte, es discriminatorio pero, por otra, en sí mismo construye sujetos que aceptan y legitiman el sistema porque “así

son las cosas”: se aprenden normas y valores que constituyen la vida cotidiana, tanto de la escuela como de la sociedad en general. Asimismo, tal criterio sexista resulta jerárquico, todo aquello que hacen los alumnos es más valorado y más visible; el quehacer de las alumnas es difuso y orientado al cumplimiento de las normas explícitas en la escuela.

En el análisis acerca del lenguaje, las alumnas se encuentran invisibilizadas, el uso frecuente del genérico neutro como incluyente y válido para todas y todos. “Es una trampa, porque nombrarnos como personas neutras es en definitiva acallar nuestros deseos de libertad [...] renunciar a expresarnos de una forma propia colocándonos en otro lugar libre de la mirada y la medida masculina. Y desde ese lugar repensar el mundo” (Tomé, 2001:114).

En la práctica docente, el lenguaje marca diferencias que van más allá de una sola vocal, lleva implícito toda una cultura hegemónica androcéntrica, que se materializa en la ocultación de las mujeres en el espacio específico del aula, pero que forma parte de todo el sistema educativo (Blanco, 2001).

Jóvenes, guarden silencio.

Buenos días a todos.

Siéntense, calladitos.

El resultado de este cúmulo de actitudes discriminatorias inconscientes del profesorado es que, si bien las alumnas obtienen resultados académicos mejores o iguales que los alumnos, sus actitudes se perfilan en muchos de los casos hacia la elección de estudios poco valorados “para mujeres”, o aceptan

puestos profesionales subordinados inferiores al nivel de estudios que han alcanzado. En otras palabras, ellas se inclinan por una mayor adhesión a las normas establecidas, por esto, tienden a ser más estudiosas y a conseguir mayores éxitos académicos. Pero, al mismo tiempo, la socialización que han recibido tanto en la familia como en la escuela las convence de la validez de su lugar secundario en la sociedad, de la normalidad de su papel subordinado y de la menor atención de que son objeto (Soriano, 2003).

La discriminación sexista no tiene como consecuencia una menor calificación académica, pero sí una relación diferente con los saberes, con la autoridad y con la sociedad en general. La discriminación se traduce en la devaluación de las posibilidades personales de las niñas, en la interiorización de su papel secundario, no protagónico que han experimentado durante la infancia a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje en los diferentes ámbitos.

La agenda educativa debe incorporar en la formación inicial y continua del profesorado la perspectiva de género para avanzar en la lucha contra el sexismo en la escuela; brindar las condiciones laborales y académicas para que el ámbito educativo se convierta en un espacio de encuentro y diálogo con los Otros, de reconocimiento de la diferencia, para generar prácticas diferentes que coadyuven a la construcción de la democracia.

## LA TRAVESÍA POR LAS ESCUELAS

La escuela es una institución social donde las y los adolescentes representan de diferentes maneras los estereotipos de género, los valores, ideas y prácticas aprendidos en los contextos familiar, educativo, social, y en los medios de comunicación (Woods, 1995).

Los escenarios de la investigación fueron tres escuelas secundarias; los referentes empíricos son resultado de los diversos momentos dentro del trabajo de campo en el primer semestre del 2005, se trata de la indagación de los estereotipos de género en el espacio escolar, pero no como reflejo o reproducción, sino en el marco de las relaciones sociales complejas, atravesadas por múltiples experiencias que, bajo la lógica de la reflexividad, el individuo tiene la posibilidad de descifrar desde varias lecturas el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad de las prácticas educativas.

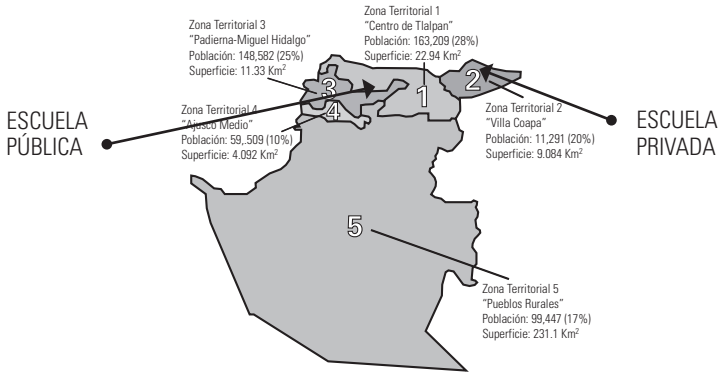
La observación sistemática y el análisis permitieron poner sobre la mesa lo que realmente pasa en las escuelas, analizar ese espacio micro que es el aula y explorar la realidad. El capital cultural y el nivel socioeconómico influyen en los aprendizajes del estudiantado (Bourdieu, 1997; Perrenoud, 1990; Coleman, 1980; Rama, 1996), por ello, en el trabajo empírico de esta investigación hay un punto de intersección con la finalidad de reconocer las diferencias en las construcciones genéricas.

#### **4.1 La geografía de las escuelas**

La delegación Tlalpan es el escenario donde se ubican dos de las escuelas, una pública y otra privada. Tlalpan se localiza al sureste del Distrito Federal; la amplitud y diversidad de la delegación la convierte en una zona urbana y en algunos lugares semiurbana, el 96.59% de las viviendas cuenta con todos los servicios, esto permite mejores condiciones de vida en general. El 22.12% de la población cuenta con estudios superiores y 3.66% algún grado de primaria (INEGI, D. F., 2000). La oferta educativa es amplia desde el nivel básico hasta el universitario, tiene escuelas tanto públicas como privadas, lo que redundará en mayores posibilidades de acceder a la educación.



LOCALIZACIÓN DE LAS ESCUELAS EN TLALPAN



**4.1.1 La escuela pública en Tlalpan**

Poder ingresar a una escuela secundaria para realizar un estudio es bastante complicado, pues se debe cumplir con trámites burocráticos que llevan mucho tiempo. De tal manera que, mediante una tercera persona, se hizo contacto con la directora de una secundaria pública; se explicaron los objetivos de la investigación y no hubo inconveniente en que se llevara a cabo. El proyecto se presentó al profesorado de la asignatura de Formación Cívica y Ética de la escuela, dos maestros y una maestra, quienes no mostraron objeción para su realización. En esta escuela el alumnao que asiste es considerado de un nivel socioeconómico medio bajo y medio, según los datos proporcionados por la directora: viven en colonias populares, los padres en su mayoría son pequeños comerciantes, empleados y algunos profesionistas, habitan en viviendas tanto rentadas como de interés social propias.

Al realizar este estudio, la escuela atendía a una población escolar de 861 alumnos: 420 mujeres y 439 hombres, en 18 grupos en total, seis de cada grado con una plantilla de personal de 72 trabajadores, una directora, una subdirectora, cuatro prefectos, un médico escolar, dos trabajadoras sociales, dos orientadoras educativas, siete secretarías, seis asistentes de servicios, dos responsables de biblioteca y 44 profesores (24 son mujeres y 18 hombres, dos maestros de educación física).

La directora tiene en esta escuela escasamente seis meses, y a decir de ella la secundaria goza de un alto prestigio académico, que pone en cuestión, en virtud de que los maestros tienen aterrorizados a los alumnos. Además, en la escuela no hay ningún proyecto académico, ni trabajo colegiado, no se encuentra inscrita en el Programa Escuelas de Calidad.<sup>27</sup> Por tal motivo, la escuela se encuentra en continuos procesos de evaluación del trabajo, lo que se ha traducido en cambios, conflictos, resistencias, tensiones y preocupaciones de todo el personal.

#### ***4.1.2 En Tlalpan, la escuela privada***

La entrada a la escuela privada fue todavía más complicada, el tutor de este trabajo contactó a la dueña del colegio, quien en primera instancia accedió. Posteriormente hubo tres citas para presentar el proyecto, primero con la directora general

---

<sup>27</sup> El Programa Escuelas de Calidad constituye una estrategia innovadora en el sistema educativo nacional. Se trata de una política de intervención estratégica que busca incidir sobre la calidad y equidad educativas en el espacio que es más significativo a la acción educacional: la escuela. (Programa Nacional de Educación 2001-2006)

de la escuela, que es la dueña, con la coordinadora general y, por último, con la directora de la secundaria. Hasta que finalmente se autoriza el permiso.

A esta secundaria asiste un alumnado de un nivel socioeconómico que va de medio a medio-alto. Los padres pagan una colegiatura entre 3,500.00 y 4,500.00 pesos mensuales, en su mayoría son empleados y profesionistas, las madres en general se dedican al hogar.

La escuela tiene una matrícula de 348 alumnos: 154 hombres y 194 mujeres, repartidos en 10 grupos: tres de primero, tres de segundo y cuatro de tercero. Existe una planta docente de 22 profesores: ocho hombres y 14 mujeres en su mayoría de medio tiempo y tiempo completo; una directora técnica, un subdirector académico y además cuatro coordinadores académicos: ciencias, español, disciplina e inglés, porque la escuela es bilingüe.

La directora informó que solamente había una maestra de Formación Cívica y Ética para los tres grados, que trabaja de manera conjunta con la orientadora de la escuela. Así, las dos profesoras se coordinan en un proyecto que la escuela ha denominado “En busca de mi integridad”, cuyo objetivo es fortalecer la autoestima y contribuir al desarrollo de los adolescentes, en virtud de que algunos de los problemas detectados son la falta de autoestima y el alcoholismo, debido según ella, a que algunos alumnos son hijas e hijos de padres divorciados. Con este proyecto la escuela busca fortalecer al alumnado e involucrar más a los padres en la educación de sus hijos. La escuela desarrolla un perfil institucional que construye a partir de la relación que establece con los padres de familia y la búsqueda de

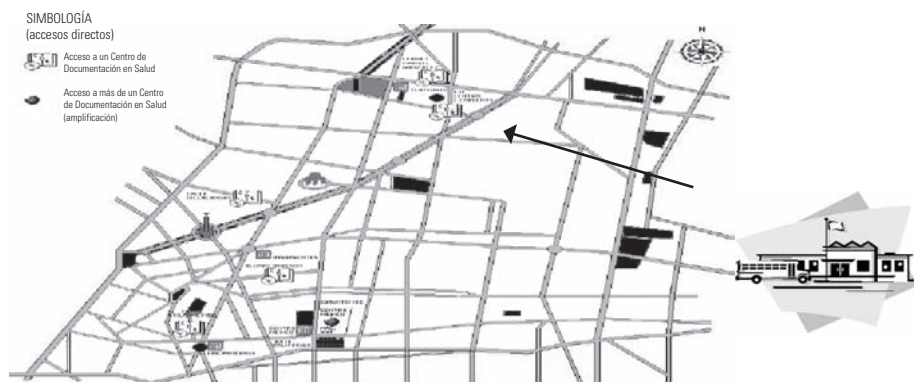
la “excelencia académica” como elemento distintivo de la institución.

#### 4.1.3 La escuela en Iztapalapa

La delegación Iztapalapa se sitúa al oriente de la Ciudad de México, colinda con el Estado de México, en particular con ciudad Netzahualcóyotl, lo que se ha traducido en tener un porcentaje de población flotante alto y en la necesidad de establecer políticas de desarrollo estratégicas. La actividad industrial y comercial es una característica de la delegación con grandes contrastes, existen zonas que cuentan con todos los servicios, pero hay lugares que enfrentan el rezago social con profundas diferencias hasta llegar a la marginación.

La oferta educativa en escuelas públicas es muy amplia, en su mayoría, cuenta con 51 escuelas a nivel medio y superior (INEGI, D. F., 2000); el 70% de la población se dedica al comercio (INEGI, D. F., 2000).

#### LOCALIZACIÓN DE LA ESCUELA



Para el acceso a la escuela de Iztapalapa fue necesario contactar a la directora de la Unidad de Servicios Educativos de Iztapalapa, ahí se presentó el proyecto y se designó la escuela de acuerdo con las características de la investigación, es decir, que fuera una escuela que se encontrara en un nivel socioeconómico de bajos recursos.

La escuela asignada está en las zonas marginadas de la delegación Iztapalapa. El acceso fue complicado y bastante peligroso; las “bandas” están en cada esquina al acecho de cualquier persona, motivo por el cual cada vez que se visitaba esta escuela se padecía una enorme angustia.<sup>28</sup> La violencia y el robo son parte de la vida cotidiana de esta zona. Según el director de la escuela, la población estudiantil es de pocos recursos, en general son pequeños comerciantes, ambulantes y no les interesa estudiar; el ambiente que se vive en la escuela es de violencia, robo y drogas; el contexto tanto al interior como al exterior de la institución es hostil. Tiramonti argumenta que: “Las instituciones que habitan este espacio están atadas a una función que ellas mismas califican de ‘contención’, concepto abarcador de una amplia gama de propuestas institucionales que se articulan con las estrategias de sobrevivencia del sector que atienden” (Tiramonti, 2004:30).

La matrícula de la escuela era de 687 adolescentes (332 mujeres y 355 hombres), en 15 grupos, cinco de cada grado. La plantilla del personal estaba conformada por un director,

---

<sup>28</sup> Lomnitz menciona que la marginalidad es un proceso donde confluyen elementos como ocupaciones manuales no calificadas y devaluadas, falta de seguridad social y económica, trabajo a trato o por jornada. Esto va aunado a niveles de pobreza y desintegración social. Véase Lomnitz, 1975.

un subdirector, tres prefectos, dos orientadoras educativas, tres secretarías, 21 profesoras y 15 profesores, y dos profesores de educación física. El ambiente fue agresivo y cortante motivo por el cual fue difícil, bajo estas condiciones, llevar a cabo la investigación en esta escuela.

#### **4.2 Las actitudes sexistas del profesorado**

Las actitudes del profesorado son un elemento importante en las construcciones genéricas, dado que el alumnado percibe las concepciones que se tiene de uno u otro género. Para analizar la actitud sexista del profesorado se empleó una réplica del cuestionario "Actitudes del profesorado" (Arjona, 1999), al que se le hicieron algunas modificaciones para adaptarlo al contexto. El cuestionario se aplicó a un total de ocho participantes: seis de las escuelas públicas (tres de la escuela de Iztapalapa, tres pertenecientes a la escuela de Tlalpan) y dos de la escuela privada, de éstos tres fueron hombres y cinco mujeres.

Los resultados arrojados son los siguientes:

- Se advierte una actitud sexista en el profesorado tanto en hombres como en mujeres. La proporción del profesorado sexista es similar a la del profesorado no sexista.
- Entre las mujeres se observa una menor proporción de quienes son sexistas con relación a las no sexistas.
- En los hombres la actitud es inversa, se observa una mayor proporción de hombres sexistas que no sexistas.

La síntesis de estos resultados se puede ver en el siguiente cuadro.

**Cuadro 4.6**

<b>Actitudes sexistas del profesorado</b>			
	Sexistas		Total
	No	Sí	
Mujer	3	2	5
%	60	40	100
Hombre	1	2	3
%	33	66	100
Total	4	4	8
%	50	50	100

Elaboración propia.

Se observa que el profesorado que trabaja en la escuela de Iztapalapa presenta mayores actitudes sexistas con respecto a las otras dos escuelas. En menor proporción de actitud sexista se encuentra la escuela de Tlalpan y en proporciones similares la escuela privada.

El cuadro siguiente recoge el porcentaje de actitudes sexistas del profesorado.

**Cuadro 4.7**  
**Actitudes sexistas del profesorado**

<b>Actitudes sexista del profesorado por escuela</b>			
	Sexistas		Total
	No	Sí	
Esc. pública Tlalpan	2	1	3
%	66	33	100
Esc. pública Iztapalapa	1	2	3
%	33	66	100
Esc. Privada	1	1	2
%	50	50	100
Total	4	4	8
%	50	50	100

Al tratar de entender un poco más la actitud sexista del profesorado, se realizó un análisis exploratorio con las respuestas de los 29 ítems aplicados a cada uno de los docentes, esto permitió encontrar algunos elementos determinantes en la construcción de estereotipos de género en el profesorado. La exploración fue realizada mediante un análisis factorial.<sup>29</sup>

A continuación se mencionan los siete factores de acuerdo al orden de importancia en la percepción del profesorado.

---

<sup>29</sup> El análisis factorial es una técnica estadística que permite dar significado más general o multidimensional a las relaciones complejas entre variables. En este caso, dar significado a los 29 ítems respondidos por cada uno de los profesores. El resultado de este análisis implicó la construcción de siete factores, los cuales explican la actitud sexista encontrada anteriormente en los docentes.



- 1) Estereotipo sexista.
- 2) Identidad de género.
- 3) Cualidades de género.
- 4) Desigualdades sociales.
- 5) Competitividad.
- 6) Mayor participación de la mujer.
- 7) Reconocimiento al otro sexo.

### *1) Estereotipo sexista*

El profesorado considera que la discriminación entre hombres y mujeres es de origen genético, la actitud sexista se forma desde el nacimiento y reafirma con la cultura predominante de la familia (padres y abuelos). La socialización de la familia juega un papel determinante en la construcción genérica. Según el profesorado, a los niños se les fomenta la creatividad y responsabilidad; a las mujeres las actividades menos valoradas y al hogar. A ellas no se les deja realizar tareas propias del hombre, sean laborales o de juego. Esta dimensión es la que tiene mayor importancia en la construcción de género, según el profesorado. Sin embargo, a pesar de reconocer su importancia, responsabilizan a la familia de esta discriminación y no hacen nada por abatirla. Las expectativas de logros y comportamientos refuerzan las visiones tradicionales tanto de la familia como de la escuela.

### *2) Identidad de género*

De acuerdo con los resultados del cuestionario, la percepción sobre la construcción de identidades es valorada y criticada socialmente. A los hombres no se les desarrollan valores femeninos por miedo a la pérdida de su identidad sexual;

Atable (1993) menciona que la educación sentimental es diferente. Las mujeres están mejor dotadas que los hombres para criar a los bebés y cuidar de la infancia. El esencialismo y el maternaje permea el discurso y, si bien es cierto que en general la sociedad mantiene estos valores, el profesorado parece ser que los acepta y no trabaja en función del cambio, dado que los considera como algo natural, por tanto no se cuestiona.

### *3) Cualidades de género*

Se reconoce que cada uno de los géneros tiene cualidades que los hace diferentes entre sí, como lo es la maternidad en las mujeres, una de las mejores formas de su realización y la intuición femenina. Se destaca la sensibilidad, lo afectivo y ordenado de las mujeres aunque señalan que también los hombres pueden serlo, así como la perfecta capacidad que tiene el hombre para responsabilizarse del trabajo doméstico. Se advierte que estas diferencias entre hombres y mujeres no deben ser obstáculo para una mayor equidad.

### *4) Desigualdades sociales*

A pesar de lo anterior, se menciona que la sociedad aún no genera las mismas oportunidades y trato equitativo entre ambos géneros. Al parecer del profesorado, en la actualidad se observa mayor injusticia y agresividad hacia las mujeres manifestándose en inconformidades y molestias por ello.

### *5) Competitividad*

En un ámbito donde cada vez se exigen mayores capacidades, el profesorado advierte que la competitividad es una

característica esencial en ambos géneros, pero aún se percibe a los hombres más competitivos que a las mujeres. La competitividad se ubica en los estereotipos masculinos dentro de una visión androcéntrica, se asocia a rasgos y características instrumentales (Espín, 2003).

#### *6) Mayor participación de la mujer*

Se nota molestia y enojo cuando se incorporan mujeres a actividades consideradas propias de hombres y se saca a la luz una serie de excusas y cualidades propias de las mujeres en expresión de la inconformidad de los hombres. El profesorado hace referencia a ciertos deportes y algunas actividades, como chofer sólo por poner un ejemplo, que son propias de los hombres.

#### *7) Reconocimiento al otro sexo*

El profesorado reconoce y hace patente los espacios ganados por las mujeres (públicos y privados), pero también percibe una sociedad que pone demasiado énfasis en la belleza de las mujeres y en la proyección de su imagen.

En general, se observa una actitud sexista del profesorado, fuertemente arraigada a la tradición conservadora. Si bien se reconocen los espacios ganados por las mujeres, el profesorado proyecta en su discurso una actitud sexista basada en el esencialismo y en la naturalización de la desigualdad sexual, legitima el discurso ideológico de la diferencia biológica, se sitúa en el plano de las diferencias sexuales naturales. Al identificar como actividades propias de la mujer el cuidado de los hijos y las labores domésticas, se remite una vez más a las mujeres al espacio privado, subvalorado.

La identificación de las mujeres con actitudes afectivas, implica caracterizar su personalidad de acuerdo con los estereotipos sexistas femeninos. Así, la moda, la belleza y la preocupación por la imagen contribuyen en gran medida a una cultura femenina antiescolar y reproducen roles y estereotipos de la femineidad tradicional, al tiempo que se asume que los hombres tienen mayor liderazgo, a partir de una concepción asimétrica que denota la dicotomía sexual. Hay un uso indistinto de sexo-género, sin percatarse de sus diferencias.

En síntesis, el profesorado mantiene una actitud sexista fuertemente arraigada al pasado, basada en un prejuicio biológico, según el cual la desigualdad se explica por la naturaleza de los individuos (sexo) y no por la construcción cultural (género). Sólo a partir del desarrollo de la capacidad crítica, el profesorado será capaz de tomar conciencia del problema y de plantear estrategias para propiciar una igualdad real. El análisis del sexismo en el aula pasa, en un primer momento, por reconocer la discriminación por parte del profesorado; su actitud crítica ante esta problemática será primordial en el proceso de reflexividad transformadora de los estereotipos de género en los tiempos venideros (Guiddens, 1993). Una formación que propicie el diálogo y la tolerancia entre los actores educativos posibilitará el reconocimiento de la diferencia. La búsqueda de la equidad de género es un proceso de construcción de ciudadanía; el profesorado no debe permanecer ajeno a dicho proceso; es necesaria su participación y su reflexión teórica en torno al quehacer docente si se pretende eliminar los rasgos y prácticas sexistas que hoy privan en la educación.

### **4.3 El alumnado, las construcciones genéricas y el contexto**

Dadas las características propias de la adolescencia, el alumnado se constituyó en informante clave para reconocer la construcción de los estereotipos de género. Para acercarse al objeto de estudio se decidió utilizar un cuestionario (véanse anexos), que consideró tanto el nivel socioeconómico como el capital cultural del alumnado (tipo de vivienda, actividades recreativas, actividad de los padres), en relación con las construcciones genéricas. La participación del alumnado en la aplicación de dicho instrumento fue voluntaria: en las escuelas públicas, tanto la directora de la de Tlalpan como el director de la de Iztapalapa argumentaron que el profesorado no estaba obligado a ceder su tiempo (el tiempo de las clases era muy poco y no se podía distraer). En la escuela privada se mencionó que en muchos casos los padres se oponen a que se pregunte acerca de su vida privada; ante esta situación, se invitó al alumnado, su participación fue voluntaria y el cuestionario se resolvió a la hora del recreo.

#### ***4.3.1 El contexto del alumnado***

La información fue recabada en las tres escuelas secundarias y en total participaron 79 alumnos de los cuales 56% son mujeres y el resto hombres. La edad del alumnado oscila entre 12 y 16 años, aunque predominan aquellos que están entre los 13 y 15 años (82%). Esto es así para las tres escuelas, aunque en la privada la mayoría del alumnado tenía 14 años de edad como lo muestra el cuadro que a continuación se presenta.

**Cuadro 4.8**  
**Escuela y edad**

Edad	Tlalpan		Iztapalapa		Privada		Total	%
	Tot	%	Tot	%	Tot	%		
No respondió	1	4	2	8			3	4
12	5	18	5	19			10	13
13	8	29	11	42			19	24
14	6	21	8	31	18	72	32	41
15	6	21			7	28	13	16
16	2	7					2	3
Total	28	100	26	100	25	100	79	100

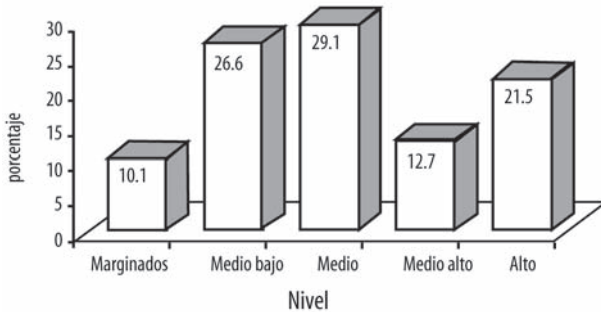
Elaboración propia.

Al momento de la aplicación del cuestionario, 30% de los jóvenes se encontraba cursando el primer año escolar, 56% el segundo y 14% el tercero. En términos generales, 82% del alumnado señaló que vive con sus padres y hermanos. El resto mencionó que vive con su madre y hermanos (13%) o con otros familiares (5%).

El alumnado que asiste a estas tres escuelas vive en casas de siete piezas, aproximadamente. El promedio de focos por vivienda es de ocho, lo cual supone que estos jóvenes cuentan con amplio espacio. Sin embargo, esto puede no ser así, ya que el espacio se reduce a medida que se incrementa la cantidad de personas que radican en la misma. Asimismo, la información muestra que de los 79 participantes, 54 tienen computadora y 71 de ellos cuenta con línea telefónica en casa.

Una de las cuestiones necesarias en este trabajo fue segmentar la información por nivel socioeconómico. El criterio utilizado fue el empleado por Enrique Alduncin.<sup>30</sup> Con base en esta clasificación se observa lo siguiente:

**Gráfica 4.1**  
**Estrato socioeconómico**



<sup>30</sup> Enrique Alducin es director general de Alducin y Asociados, una de las empresas más importantes de México. Él autorizó a Carlos Ornelas, mi tutor, a utilizar su método.

Clasificación socioeconómica. Para establecer una estimación de los niveles socioeconómicos de la población se pregunta por el número del total de focos en la vivienda. esta variable correlaciona con el nivel de ingreso y con otras características que permiten ubicar hábitos de consumo, económicos e incluso culturales. Los estratos o categorías resultantes de la clasificación mercadológica de los niveles socioeconómicos son los siguientes: marginados E, estrato medio bajo D, medio C, medio alto C+, y alto A/B.

A continuación el criterio de clasificación en función del número de focos:

Niveles	Denominación convencional	Número de focos
Marginados	E	Menos de 5
Estrato medio bajo	D	6 a 10
Estrato medio	C	11 A 15
Estrato medio alto	C+	16 a 20
Estrato alto	A/B	Más de 20

De los 79 alumnos, 10% de los jóvenes viven en condiciones de marginalidad, más de la mitad de ellos (55.7%) se encuentran en condiciones socioeconómicas media y baja, el resto (34.2%) puede considerarse que se encuentran en condiciones media alta y alta.

Al preguntarles si continuarían estudiando, 98% respondió afirmativamente. El interés general radicó en 42% para prepararse hacia el futuro, 34% para superarse y 24% para ser alguien en la vida. El hecho de pertenecer a diferentes estratos socioeconómicos al parecer no afecta la concepción que el alumnado tiene acerca de la escuela como un mecanismo que posibilita mejores condiciones de vida; la lógica meritocrática es la que prevalece y se justifican las desigualdades sociales en la interiorización del éxito o del fracaso escolar a nivel individual.

**Cuadro 4.9**  
**Estratificación por género**

<b>Estrato</b>	<b>Femenino</b>		<b>Masculino</b>		<b>Total</b>	
Marginado*	7	8.9%	1	1.3%	8	10.2%
Medio bajo	11	13.9%	10	12.7%	21	26.6%
Medio	12	15.2%	11	13.9%	23	29.1%
Medio alto*	9	11.4%	1	1.3%	10	12.7%
Alto*	5	6.3%	12	15.2%	17	21.5%
Total	44	55.7%	35	44.4%	79	100.1%

Elaboración propia.

\* Diferencias significativas ( $p < 0.05$ )

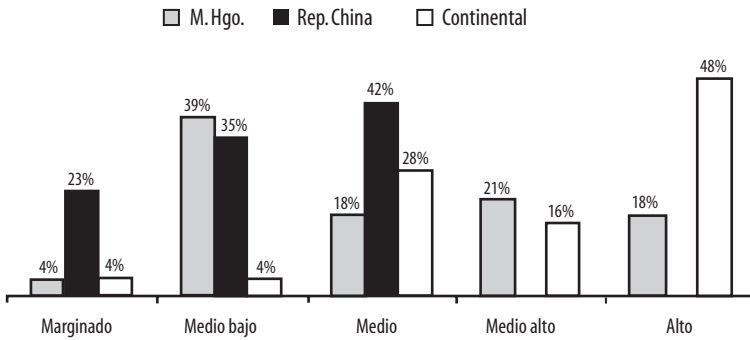
Del cuadro anterior se destaca el sector socioeconómico “marginado”, en donde predominan las mujeres. En el es-



trato medio alto y alto existen diferencias de género, pero considerando ambos como un estrato “alto” estas diferencias se pierden, pues no son estadísticamente significativas.

Si se considera el estrato en cada una de las escuelas secundarias, como lo muestra la gráfica siguiente, se observa que la población estudiantil en la secundaria de Iztapalapa vive en condiciones socioeconómicas bajas; se advierte que la mayoría de las mujeres que asiste a la escuela vive en condiciones marginales. Lo contrario sucede en la escuela privada, donde la mayoría del alumnado vive en condiciones socioeconómicas altas, y por lo general son hombres.

**Gráfica 4.2**  
**Estratificación por Escuelas Secundarias**

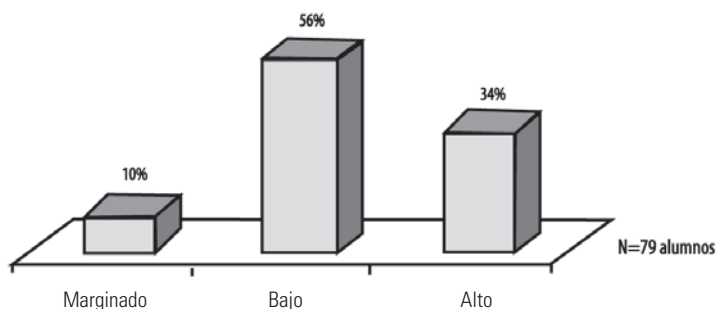


En la escuela de Tlalpan puede considerarse la asistencia de alumnado de todo tipo, desde nivel marginal hasta niveles socioeconómicos altos, a pesar de ello, hay una asistencia mayor de alumnos que viven en condiciones media baja.

Para detectar diferencias por género y por nivel socioeconómico, se agruparon los estratos socioeconómicos en tres

niveles: marginal, bajo y alto con la finalidad de reconocer diferencias en las construcciones de género de cada uno ellos y compararlos entre sí.<sup>31</sup> Los estratos quedaron de la siguiente manera:

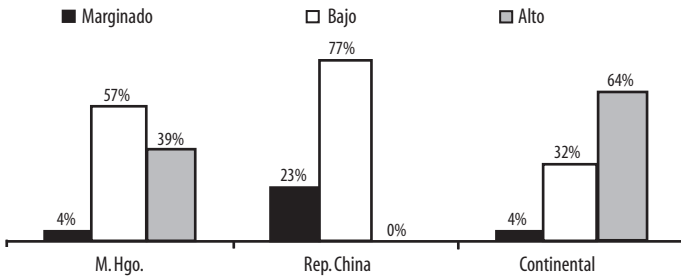
**Gráfica 4.3**  
**Estratos socioeconómicos**



Como se observa, la mayor parte del alumnado se puede clasificar dentro del sector bajo, un poco más de la tercera parte puede considerarse del sector alto y uno de cada diez pertenece al sector marginal.

<sup>31</sup> El nivel bajo incorpora estratos medio y medio bajo, el nivel alto, estratos medio alto y alto.

**Gráfica 4.4**  
**Estratificación por Escuelas Secundarias**



La identificación del contexto remarca un papel importante, los contextos son ambientes de aprendizajes en sus diferentes formas y contenidos. Según Stern “[...] las escuelas son sistemas de presiones, prácticas y políticas encaminadas a influir en el desarrollo de los alumnos en pro de la consecución de unos objetivos institucionales” (Stern, 1970:4). Las relaciones entre la escuela y el contexto atraviesan el escenario escolar y permiten dar cuenta de las manifestaciones educativas en las distintas realidades, así como de los efectos que tienen en la sociedad.

### **4.3.2 Los diferentes contextos socioeconómicos del alumnado**

#### *Estrato socioeconómico marginal*

Del alumnado que participó, ocho se encuentra en un estrato marginal, en su mayoría mujeres de la escuela pública de Iztapalapa. En este estrato socioeconómico, el nivel de escolaridad de los padres es el siguiente: 64% de los papás no asistieron a la escuela, primaria incompleta 12%; y estudios

técnicos 12%; en el caso de las madres, el nivel educativo predominante es primaria incompleta, 62%, una cuarta parte tiene estudios técnicos y un 13% nunca fue a la escuela. La baja o nula escolaridad de la madre disminuye las posibilidades de éxito de las hijas e hijos.

**Cuadro 4.10**  
**Escolaridad de los padres**

<b>Escolaridad de los padres</b>				
	<b>Papá</b>		<b>Mamá</b>	
NSE: MARGINAL	Frec	%	Frec	%
No contestó	1	12	0	0
Nunca fue a la escuela	5	64	1	13
Primaria incompleta	1	12	5	62
Técnico	1	12	2	25
Total	8	100	8	100

Elaboración propia.

Los padres de estos alumnos son obreros, empleados o comerciantes, y las madres se dedican en 88% al hogar, 12% a otro tipo de función no especificada.

**Cuadro 4.11**  
**Ocupación de los padres**

Ocupación del padre			Ocupación de la madre		
	Frec	%		Frec	%
Obrero	2	25	Ama de casa	7	88
Empleado	2	25	Otro	1	12
Comerciante	2	25			
Profesionista	1	13			
otro	1	13			
Total	8	100	Total	8	100

Elaboración propia.

La elección de la carrera profesional de las alumnas está encaminada preferentemente hacia temas sobre biología, salud o sociales, mientras que los hombres se inclinan por una carrera de ingeniería. Las adolescentes aspiran a una profesión sesgada por las construcciones genéricas. Sin embargo, dadas las actividades preferentes que realizan en casa, los bajos recursos económicos, la escasa escolaridad de los padres es poco probable que puedan lograrla.

**Cuadro 4.12**

<b>Expectativas de estudio</b>					
Mujeres	Frec.	%	Hombres	Frec.	%
Biológicas y salud	6	86	Ingeniería	1	100
Sociales	1	14			
Total	7	100	Total	1	100

Elaboración propia.

La perspectiva de las mujeres de estratos socioeconómicos marginales respecto a las funciones cotidianas, que realiza el papá dentro de la casa, es básicamente ver la televisión o jugar con los hijos o hijas. Desde los varones la función principal del papá radica en jugar con ellos o sus hermanos.

Las actividades de la mamá en casa es vista de manera diferente entre mujeres y hombres, pues éstos últimos mencionan que la principal función de la madre es arreglar la casa, mientras que las mujeres destacan que la madre se dedica principalmente a cocinar, arreglar la casa, lavar, planchar y pocas veces a ver la televisión. En este sector de la población la madre aparece identificada en los roles tradicionalmente femeninos, ubicada en el espacio privado y realizando actividades “propias de las mujeres”, las condiciones precarias en las que viven y el bajo nivel educativo difícilmente abren la puerta del cambio.

Las actividades que prefieren las mujeres en términos de importancia son estar en casa con la familia –tal vez apoyando a la madre en sus tareas domésticas– y ver la televisión.

También les gusta ir al cine, fiestas y bailar. Finalmente, a la actividad que menos importancia dan es a leer y hacer deporte. Por otro lado, los hombres, en este estrato socioeconómico, prefieren en primera instancia leer –no se especifica el tipo de lectura–, ir a fiestas, estar con la familia, hacer deporte y finalmente ver la televisión.

Ambos géneros concuerdan que los hombres se interesan más por el fútbol como deporte y una pequeña proporción por el basquetbol. En cambio, ellas se interesan más en el voleibol. Las relaciones que se entretienen alrededor de los deportes están vinculadas con la cultura patriarcal, van más allá de una elección inocente, tiene que ver con el manejo del cuerpo, la sexualidad y con prácticas como la competencia, la idea de ganar a cualquier precio y el principio económico del beneficio (Messer y Sabo).

En cuestión de valores, las mujeres de este nivel socioeconómico perciben que es más importante ser una persona ordenada, dinámica, inteligente y hacendosa, dan menos importancia al ser atrevida y guapa; los hombres, por el contrario, dan más importancia al ser atrevidos, ordenados y dinámicos.

En general, en el estrato socioeconómico marginal se advierten ciertas contradicciones en las construcciones genéricas, en particular en la elección de carrera, existe una fuerte tensión entre sus aspiraciones, la ocupación de los padres y las actividades que realizan. El modelo de padre y madre se apega a los estereotipos tradicionales, el hombre es el sostén de la casa y no participa en las actividades domésticas.

*Estrato socioeconómico bajo*

De acuerdo con la clasificación, la mayor parte de los alumnos se encuentra en este nivel (44 de 79), la prevalencia entre hombres y mujeres es la misma y se ubican generalmente en las dos escuelas públicas (véase cuadro 4.13).<sup>32</sup>

**Cuadro 4.13**  
**Estratificación por género**

Estratificación por Género Escuelas Secundarias							
	Tlalpan		Iztapalapa		Privada		Total
Marginado	1	3.6%	6	23.1%	1	4.0%	8
Bajo	16	57.1%	20	76.9%	8	32.0%	44
Alto	11	39.3%		0.0%	16	64.0%	27
Total	28	100.0%	26	100.0%	25	100.0%	79

Elaboración propia.

El 60% menciona tener computadora y sólo 10% no cuenta con línea telefónica en su casa. Casi la mitad del alumnado indican que sus padres tienen estudios básicos. Estudió hasta la preparatoria 30% de ellos y el resto cuenta con estudios superiores o de posgrado.

<sup>32</sup> La diferencia proporcional de 4% entre hombres y mujeres -48% alumnos y 52% alumnas, respectivamente. No es estadísticamente significativa ( $P > 0.05$ ). Mayor detalle ver Masson *et al.*



**Cuadro 4.14**  
**Escolaridad de los padres**

Escolaridad	Papá		Mamá	
	frec	%	Frec	%
NSE: BAJO				
Primaria	15	34.1	17	38.6
Secundaria	5	11.4	7	15.9
Preparatoria	10	22.7	14	31.8
Lic-posgrado	14	31.8	6	13.6
Total	44	100	44	100

Elaboración propia.

Respecto a la ocupación de los padres, los alumnos mencionan que una pequeña porción son profesionistas y la gran mayoría son empleados, obreros o comerciantes. Respecto a la madre gran parte son amas de casa y si trabajan lo hacen en el comercio como se aprecia en el cuadro siguiente.

**Cuadro 4.15**  
**Ocupación de los padres**

Ocupación del padre			Ocupación de la madre		
	Frec	%		Frec	%
Empleado	17	39	Ama de casa	28	64
Otro	9	21	Comerciante	6	14
Obrero	6	14	Trab. doméstica	4	9
Comerciante	6	14	Secretaria	3	7
Profesionista	4	9	Otro	3	7
Maestro	2	5			
Total	44	100	Total	44	100

Elaboración propia.

Entre las mujeres, la mayoría pretende estudiar, a nivel profesionalista, medicina, biología, ciencias sociales, artes, e ingeniería con una frecuencia de 2 lo que estadísticamente no es representativo. Sin embargo, también se detectaron indecisiones o expectativas escolares de corto plazo como son estilistas, modelaje o secretariado. En cambio, los hombres esperan estudiar una carrera en el área de sociales, ingeniería o en la salud, también se detecta 14% de ellos no sabe qué estudiar o quiere ser futbolista como lo indica el siguiente cuadro.

**Cuadro 4.16**

<b>Expectativas de estudio</b>					
<b>Mujeres</b>	<b>Frec</b>	<b>%</b>	<b>Hombres</b>	<b>Frec</b>	<b>%</b>
Biológicas o salud	6	26	Sociales	8	38
Artes	5	22	Ingenierías	6	29
Sociales	3	13	Biológicas o salud	4	19
Estilista	2	9	No sabe	2	9.5
Ingeniería	2	9	Futbolista	1	4.8
No sabe	2	9	Total	21	100
Moda	1	4			
Modelaje	1	4			
Secretaria	1	4			
Total	23	100			

Elaboración propia.

Según la perspectiva de las alumnas de nivel socioeconómico bajo, la principal función que tienen los padres en la

casa es ver la televisión, jugar con los hijos y arreglar el auto. Para los varones, la perspectiva es similar, aunada a que el papá también compra la comida. Las mujeres y los hombres de este estrato socioeconómico consideran que la función principal de la madre es arreglar la casa, lavar, cocinar y planchar. La socialización que van recibiendo ambos géneros responde al prototipo tradicional, las tareas domésticas están adjudicadas a las mujeres y con ello la subordinación y la división sexual del trabajo.

Las actividades que más les gusta a las mujeres son aquellas que las mantienen activas: ir a fiestas, hacer deporte, bailar o convivir con la familia, pero también les gusta ir al cine y ver la televisión. Los valores más importantes para estas mujeres son ser dinámicas, inteligentes y atrevidas; y dan menos importancia a ser guapas, hacendosas y ordenadas. Se presenta un cambio en las actividades que realizan las mujeres, del espacio privado transitan a los espacios públicos abriendo el abanico de posibilidades de participación.

Los hombres realizan actividades similares, pero con mayor preferencia las menos activas, pues optan por ir al cine y ver la televisión. Asimismo, les gusta ir a fiestas y hacer deporte. Para ellos los valores más importantes son: ser inteligentes, ordenados y guapos; valoran menos ser dinámicos, atrevidos y hacendosos.

Ambos géneros consideran que el deporte de hombres es el fútbol. El deporte de mujeres es más variado, principalmente voleibol, basquetbol, natación y atletismo. “La construcción de la masculinidad en los deportes tiene una gran importancia en el ámbito institucional “[...] cuando los niños comienzan a practicar algún deporte competitivo, no

sólo están aprendiendo un juego, sino que incursionan en una institución organizada, [...] la producción de la masculinidad en el mundo deportivo se caracteriza por una estructura institucional competitiva y jerárquica” (Connell, 2003:59).

En relación con las profesiones, se observa que las mujeres mencionan como carreras femeninas el periodismo, la limpieza, la enfermería, la medicina y el turismo; en tanto que la dirección de empresas, la abogacía y la ingeniería son para ellas tareas de hombres. Esto permite dar cuenta de las aspiraciones y perspectiva de las mujeres de este nivel socioeconómico en lo laboral, pues generalmente dirigen sus intereses y energías hacia actividades humanistas o sociales, mientras que consideran como masculinas las actividades de dirección y las ocupaciones creativas. Los hombres, por su parte, tienen la misma perspectiva que las mujeres y asumen como propias las funciones de dirección como la ingeniería, pero atribuyen a las mujeres las actividades humanistas o de limpieza. La elección de las profesiones continúa mostrando claras diferencias en relación a las concepciones genéricas.

En general, en el estrato socioeconómico bajo se detectan variaciones en la construcción de los estereotipos de género. Pero a diferencia de los sectores marginales, aquí se genera una posibilidad de cambio; existen ciertos matices para el caso de las mujeres: ellas realizan otro tipo de actividades, se mueven en espacios fuera de la casa; aquí hay un claro quiebre que da cuenta de un proceso de recreación del capital cultural, sumado a mejores condiciones socioeconómicas.

*Estrato socioeconómico alto*

Este nivel socioeconómico compone una tercera parte del alumnado y se sitúa principalmente en la escuela privada (64%) y en menor porcentaje en la escuela de Tlalpan. Entre ellos, se observa que existe la misma cantidad de hombres y mujeres.<sup>33</sup> Casi todo el alumnado de este estrato posee computadora (93%) en su casa y todos cuentan con línea telefónica. Es destacable también que los padres de estos alumnos tienen escolaridad mínima de licenciatura (78% los papás y 63% las mamás).

**Cuadro 4.17**  
**Escolaridad de los padres**

Escolaridad	Papá		Mamá	
	Frec	%	Frec	%
Primaria	2	7.4	3	11.1
Secundaria	0		0	
Prep-técnica	4	14.8	7	25.9
Lic-posgrado	21	77.8	17	63
Total	27	100	27	100

Elaboración propia.

La mayoría de los papás trabaja como profesionistas (59%), el resto como empleado o comerciante. La situación de dominio, como la llama Erickson (1984), cuando la posición de clase de la familia está determinada por el trabajo del cónyuge y éste es lo más importante para el sostenimiento

<sup>33</sup> La diferencia proporcional de 4% entre hombres y mujeres –48% alumnos y 52% alumnas respectivamente– no es estadísticamente significativa (P'0.05).

y desarrollo familiar. Mientras que la madre, la mayoría de las veces, permanece como ama de casa y cuando trabaja, lo hace como profesionalista. Aquí las mujeres asumen su rol de género, en general realizan las tareas y funciones que la sociedad les ha asignado de acuerdo con su sexo, y no sólo eso, sino la idea de subordinación que subyace.

Cuando la madre y el padre son profesionistas existe la posibilidad de influir positivamente en el desempeño del estudiante dado el estereotipo laboral de los padres y/o el mayor apoyo escolar que tendría por parte de la madre cuando está en casa. Según el Banco Mundial (2005), la educación de las mujeres sirve para reducir las desigualdades de género y para mejorar las condiciones de vida en general. Las mujeres tienen mayor autonomía, tienen mejores oportunidades de participación y colaboran de manera diferente tanto en cuestiones de educación como de salud familiar. El cuadro que a continuación se presenta muestra las ocupaciones de los padres del sector socioeconómico alto.

**Cuadro 4.18**  
**Ocupación de los padres**

Ocupación del padre			Ocupación de la madre		
	Frec	%		Frec	%
Profesionista	16	59	Ama de casa	15	56
Otro	5	19	Profesionista	6	22
Empleado	3	11	Otro	2	7
Comerciante	3	11	Trabajadora doméstica	1	4
			Maestra	1	4
			Secretaria	1	4
			Comerciante	1	4
Total	27	100	Total	27	100

Elaboración propia.

Las expectativas de estudio de las mujeres son profesiones, principalmente, en medicina, sociales o humanidades. Por parte de los hombres: ingeniería, medicina o sociales. No obstante, las mejores condiciones, las mujeres continúan inclinándose por carreras de servicio y salud como lo muestra el cuadro subsiguiente.

**Cuadro 4.19**

<b>Expectativas de estudio</b>					
<b>Mujeres</b>	<b>Frec</b>	<b>%</b>	<b>Hombres</b>	<b>Frec</b>	<b>%</b>
Biológicas y salud	5	36	Ingeniería	4	31
Sociales	5	36	Biológicas y salud	4	31
Humanidades, arte	2	14	Sociales	2	15
No sabe	1	7	No sabe	1	8
Ingeniería	1	7	Humanidades, arte	1	8
			Piloto	1	8
Total	14	100	Total	13	100

Elaboración propia.

Según la perspectiva de las mujeres de secundaria de nivel socioeconómico alto, la principal función que tienen los padres en la casa es ver la televisión, comprar la comida o arreglar el auto, lo es también para los hombres, agregando que juega con los hijos. “La ideología patriarcal considera que el padre es el hombre pleno, el adulto que trabaja, que organiza la sociedad y dirige el trabajo, la sociedad y el Estado. Su calidad de padres se suma entonces a los atributos masculinos patriarcales y le otorga el poder de quien trasciende mediante los hijos, en quienes se perpetúa y sobre quienes se ejerce, a nombre del poder, la dirección y el dominio en la cotidianidad” (Lagarde, 1990:375)

Tanto hombres como mujeres de este estrato socioeconómico consideran que la principal función de la madre es arreglar la casa, y cocinar. “Ser madre y ser esposa consiste



para las mujeres en vivir de acuerdo con las normas que expresan su ser-para y de-otros, realizar actividades de reproducción y tener relaciones de servidumbre voluntaria, tanto con el deber encarnado en los otros como con el poder en sus más variadas manifestaciones” (Lagarde, 1990:363).

Las actividades que más les gusta realizar a las mujeres son aquellas que generan un beneficio en su persona: hacer deporte, leer, pero también las que les brinda distracción y esparcimiento: ir a fiestas, bailar o convivir con la familia, así como ir al cine y ver la televisión. Los hombres, por su parte, prefieren el esparcimiento y la diversión: ir al cine, hacer deporte, ver la televisión o ir a fiestas; en último término consideran como actividad la lectura.

Los valores más importantes para las mujeres de este estrato son ser inteligentes, guapas y hacendosas; ser ordenadas, dinámicas y atrevidas son menos relevantes para ellas. Al contrario, para los hombres es muy relevante ser inteligentes, ordenados y atrevidos, y menos importante ser hacendoso, guapo y dinámico.

Ambos géneros consideran que el deporte de hombres es el fútbol; para el caso de las mujeres es más variado, principalmente voleibol, natación, tenis y danza. Las actividades deportivas están asociadas a las diferencias genéricas, a la regulación y control de cuerpo, a la construcción de la feminidad y masculinidad. “En el caso de los chicos, su meta consiste en desarrollar la fuerza; en el caso de las chicas, en suscitar sus encantos” (Scraton, 1995:35).

Analizando el punto de vista de los jóvenes sobre las profesiones, se observa que las mujeres indican que las actividades de periodismo, abogacía, limpieza, enfermería, medicina y

turismo son profesiones femeninas. Para ellas, la dirección de empresas y la ingeniería son profesiones de hombres. Esto permite dar cuenta de las aspiraciones y perspectiva de las mujeres de este nivel socioeconómico en lo laboral, pues en general se inclinan a las labores humanistas o sociales y consideran que las actividades de dirección y creatividad no son para ellas. Los hombres, por su parte, tienen la misma perspectiva que las mujeres y asignan su función profesional en la dirección, la abogacía y la ingeniería, y consideran como femeninas las funciones humanistas o de limpieza.

Aunque en la actualidad no hay preferencia de género cuando eligen a un representante, en este estrato socioeconómico alto también se detectaron ciertas diferencias entre hombres y mujeres: el liderazgo recae en los alumnos.

Los discursos de las alumnas suponen una interiorización no consciente de la discriminación, según ellas no hay diferencias. Aparece un posible retroceso debido a que están menos preocupadas por la cuestión de la igualdad. Las mujeres se repliegan y ceden el lugar a los hombres, existe una discriminación que se desdibuja bajo el supuesto de que ellas eligen; las barreras para la igualdad en educación son tan sutiles que pasan inadvertidas. Aquí se aprecia el llamado techo de cristal como aquella barrera imperceptible que limita las posibilidades de desarrollo de las mujeres.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Mabel Burín (2003) dice que el techo de cristal es la barrera invisible que impide a las mujeres desarrollarse. Los rasgos de esa barrera son: la asignación tradicional de la crianza de los hijos y las labores domésticas, el predominio de sentimientos afectivos sobre la racionalidad, los estereotipos sobre el ejercicio del poder, aparentemente deciden por sí mismas que no les interesa el poder.

#### 4.4 La perspectiva comparada

Las construcciones genéricas no se forman de manera aislada, el género como categoría relacional interpela con otros discursos y da lugar a distintas conceptualizaciones. El mapeo socioeconómico y cultural se realizó con base en los datos arrojados por el cuestionario que se aplicó al alumnado que aporta datos interesantes en relación con el mundo familiar, que para el caso de México mantiene un peso importante. Como sostiene Alducín (1996), la familia sigue siendo el núcleo de la sociedad y el órgano de satisfacción de necesidades económicas y afectivas.<sup>35</sup>

Con respecto a los padres del alumnado se observan diferencias importantes en el grado de escolaridad que poseen en cada uno de los tres estratos. Se advierte que el nivel socioeconómico está relacionado directamente con la formación educativa de los padres, mientras mayor es el grado educativo promedio de los padres mayor será el nivel socioeconómico –en general–.

Cuando los padres cuentan con menores niveles de escolaridad y pertenecen a los sectores populares las concepciones respecto al género son más tradicionales y presentan más resistencia al cambio. El cuadro siguiente muestra la relación entre el estrato socioeconómico y la escolaridad de los padres.

---

<sup>35</sup> Hoy los debates en torno a la familia y a las familias están abiertos, el reconocimiento de la diversidad abre el abanico de posibilidades. El escenario es complejo, por un lado, el Consejo Nacional de la Publicidad promueve el Día de la Familia desde una perspectiva tradicional y conservadora con una fuerte campaña en los medios. Por otro lado, el *Diario Oficial de la Federación* autoriza las sociedades de convivencia en el Distrito Federal y Coahuila en un ambiente tenso, lleno de impugnaciones por la Iglesia católica y los grupos conservadores.

**Cuadro 4.20**  
**Escolaridad y estrato socioeconómico**

NSE:	Papá			Mamá		
	Marginal	Bajo	Alto	Marginal	Bajo	Alto
No contestó	12%					
Nunca fue a la escuela	64%			13%		
Primaria incompleta	12%			62%		
Primaria		34%	7%		39%	11%
Secundaria		11%			16%	
Prep-técnica	12%	23%	15%	15%	31%	26%
Lic-posgrado		32%	78%		14%	63%
Total	100	100	100	100	100	100

Elaboración propia.

La posición laboral de los padres mejora a medida que aumentan los niveles educativos, ejemplo de ello están los padres del estrato marginal y bajo quienes en su mayoría laboran como obreros, empleados o comerciantes; los padres de estratos altos son, en general, profesionistas; el nivel socioeconómico y educativo de los padres posibilita o no el acceso a recursos y oportunidades educativas de los adolescentes. A pesar de que no se especifica exactamente la actividad laboral de los padres, el alumnado de cada estrato socioeconómico percibe y se enfrenta de manera diferente a las situaciones cotidianas familiares. El alumnado del sector alto posee un capital cultural con un espectro mucho más

amplio y aparece el diseño de alternativas ante las diferentes situaciones que se presentan.<sup>36</sup>

También se advierte que en los estratos marginales y bajos existe mayor indecisión en los jóvenes sobre qué seguir estudiando, pues a pesar de que algunos optan por carreras comunes de largo plazo, se observa el titubeo de otros, y la opción de carreras más cortas como estilista, modelaje, secretariado, por parte de las mujeres y futbolista, por parte de los hombres. Las expectativas de continuar sus estudios están fuertemente vinculadas con las posibilidades económicas que tiene la familia de apoyarlos.

En cuestiones familiares, la forma de cómo se concibe la función del padre y de la madre en la casa es diferente y se acentúa dentro de cada estrato socioeconómico, es decir, la actividad principal de las madres está en el hogar: arreglar la casa, cocinar, lavar, planchar y, en pocas ocasiones, ver la televisión; el peso de cada una de estas funciones va disminuyendo conforme los niveles socioeconómicos son altos. En cambio, la visión que tienen del papá es que solamente se dedica a ver televisión y jugar con los hijos, principalmente en los estratos marginales y bajos. En comprar la comida y arreglar el auto, en estratos más altos. No obstante los matices en los diferentes estratos socioeconómicos, se puede afirmar que en general las labores del hogar y el espacio doméstico continúa siendo el lugar reservado para la mujer al margen de su posición económica y de los estudios

---

<sup>36</sup> El capital cultural según Perreeneoud “constituye la memoria del individuo, sus adquisiciones, la resultante de los aprendizajes que no cesa de efectuar [...] el capital cultural no cesa de transformarse [...] las desigualdades de capital cultural originan desigualdades de aprendizaje escolar” (Perreeneoud, 2001:48).

realizados. La ausencia de un proyecto de vida personal, de desarrollo profesional se obstaculiza frente a las actividades propias de su sexo. En el caso de las madres del nivel socio-económico alto (63%), que cuenta con estudios de licenciatura, menciona Medina y Ortiz: “[...] la instrucción de la madre es una medida del capital cultural del que dispone la familia [...] la madre es la persona consultada por el niño en situaciones de duda o dificultades en la escuela” (Medina y Ortiz, 1999:80).

Lo anterior influye significativamente en las actividades que prefieren las jóvenes de cada estrato. Por ejemplo, las mujeres de estratos marginales optan por permanecer en casa con la familia y estar viendo la televisión. Las del sector bajo se inclinan por actividades de mayor distracción como ir a fiestas, bailar o hacer deporte, y las del sector alto optan por las actividades que les generan un beneficio en su persona como el deporte, leer, y posteriormente aquellas que les brindan distracción y esparcimiento como ir a fiestas, bailar o estar conviviendo con la familia. A continuación se presentan las diferentes actividades que realizan las jóvenes en relación al estrato socioeconómico al que pertenecen.

**Cuadro 4.21**  
**Actividades**

Actividades preferidas	Hombre			Mujer		
	NSE Marginal	NSE Bajo	NSE Alto	NSE Marginal	NSE Bajo	NSE Alto
1	Leer	Ir al cine	Ir al cine	Estar con la familia	Ir a fiestas	Hacer deporte
2	Ir a fiestas	Ver la televisión	Hacer deporte	Ver la televisión	Hacer deporte	Leer
3	Estar con la familia	Ir a fiestas	Ver la televisión	Ir al cine	Estar con la familia	Ir a fiestas
4	Hacer deporte	Hacer deporte	Ir a fiestas	Ir a bailar	Ir al cine	Estar con la familia
5	Ver la televisión	Estar con la familia	Estar con la familia	Actividades domésticas	Ir a bailar	Ir a bailar
6		Leer	Ir a bailar	Ir a fiestas	Ver la televisión	Ir al cine
7		Actividades domésticas	Leer	Leer	Leer	Ver la televisión
8		Ir a bailar	Actividades domésticas	Hacer deporte	Actividades domésticas	Actividades domésticas
9						

Elaboración propia.

La socialización familiar crea diferencias en la transmisión de valores, normas y comportamientos a las nuevas generaciones. La socialización de género aparece asociada a valoraciones, actitudes, comportamientos y representaciones respecto a lo femenino y lo masculino. La percepción de valores de cada nivel socioeconómico es diferente, las mujeres

de niveles marginados dan más importancia a ser ordenada, dinámica y hacendosa –mucho de ello por la preferencia de actividades que realiza en casa–, el ser atrevida y guapa pasa a segundo término. Aquéllas de estrato bajo, dan más jerarquía al ser dinámica, inteligente y atrevida –similar a las preferencias de esparcimiento y diversión menos importancia dan al ser guapas, hacendosas y ordenadas. Las mujeres de estratos altos consideran más relevante ser inteligente y guapa, menos relevante es ser ordenadas, dinámicas y atrevidas.

En el cuadro siguiente se aprecian las diferentes percepciones que existen en los valores entre hombres y mujeres.

**Cuadro 4.22**  
**Percepción de valores de género**

Percepción de valores	Hombre		Mujer			
	NSE Marginal	NSE Bajo	NSE Alto	NSE Marginal	NSE Bajo	NSE Alto
1	atrevido	inteligente	inteligente	ordenada	dinámica	inteligente
2	ordenado	ordenado	ordenado	dinámica	inteligente	guapa
3	dinámico	guapo	atrevido	inteligente	atrevida	hacendosa
4		atrevido	hacendoso	hacendosa	guapa	ordenada
5		dinámico	guapo	guapa	hacendosa	dinámica
6		hacendoso	dinámico	atrevida	ordenada	atrevida

Elaboración propia.

Por su parte, los hombres, en los tres niveles socioeconómicos existe la misma preferencia de valores en orden de importancia. Para ellos, lo más relevante es ser inteligente,



ordenados y atrevidos. Menos importancia dan al ser hacendoso, guapo y dinámico.

La expectativa que tienen ambos géneros en relación a las profesiones concuerda en que las funciones de directivos e ingenieros son vistas como actividades masculinas y aquellas de labor social, humanística, de arte y actividades de limpieza son actividades vistas como femeninas. Estas apreciaciones corresponden con los resultados arrojados en las expectativas de estudio que dan cuenta de que todavía existe una clara segregación entre estudios masculinos y femeninos. Esto remite a revisar la diferente socialización de género recibida en el trayecto de sus vidas. Correl (2001) ilustra cómo las creencias culturales acerca de las diferencias de género influyen desde temprana edad en las decisiones de las carreras profesionales de hombres y mujeres. La elección está sesgada por las construcciones genéricas, por una socialización tradicional que mantiene la división sexual del trabajo.

En síntesis, se puede apreciar que el nivel socioeconómico y cultural de la familia tiene un peso significativo en las expectativas de estudio del alumnado; la posibilidad de dirigirse a estudios universitarios es abierta, mientras que el alumnado de bajos recursos es vulnerable ante los embates económicos, de cara a la posibilidad de continuar con sus estudios. Sin embargo, no se pretende llegar a una visión reduccionista, según la cual origen es destino; es preciso otorgar a la escuela cierto poder de incidir en los cambios. Rama menciona (1996): el capital cultural es mutante, no es algo dado e inmutable para toda la vida, la escuela juega un papel prioritario como generadora de capital cultural.

La igualdad entre los géneros en el ámbito educativo es un largo camino, atraviesa diversos escenarios institucionales, familia, escuela, aula donde los actores sociales como el profesorado, las autoridades educativas, los padres de familia y el alumnado entrecruzan miradas y discursos en la construcción de las relaciones de género. La evidencia muestra que estos cambios han sido lentos y en algunos casos inexistentes, pues revelan una persistente división sexual del trabajo tanto en la esfera familiar, escolar y laboral; es importante mencionar que la reproducción no es un proceso unidireccional ni mecánico, aparecen elementos diferenciadores que abren al reconocimiento de la diversidad, los derechos humanos y la promoción de los valores de igualdad, equidad, autonomía, solidaridad, libertad y justicia en la construcción de una sociedad democrática y equitativa.

La exploración emprendida en las construcciones genéricas en diferentes contextos escolares llevó al reconocimiento de los distintos factores que intervienen en dicho proceso, y a identificar la importancia de la escuela secundaria en el momento actual; esto supone entrar a una reflexión conjunta del recorrido transitado en esta investigación a fin de tejer la red de las relaciones complejas en la trama social.

## REFLEXIONES FINALES

Las desigualdades entre los géneros es el correlato de relaciones sociales que se organizan y jerarquizan bajo el principio de la diferencia sexual. El género como construcción social establece en cada sistema sociocultural las diferencias entre los seres humanos. La educación es un elemento fundamental en la producción, reproducción y/o transformación de los discursos de género. La escuela es el escenario institucional donde los procesos de socialización cobran vida bajo la estructura patriarcal. Los valores de género en la escuela secundaria flotan en el ambiente, se mueven en el andamiaje y provocan incertidumbres ante situaciones inéditas en el ámbito escolar.

En la escuela se reconocen cambios y avances que a su vez cohabitan con elementos tradicionales que aún no trastocan en esencia las prácticas educativas. Plantear transformaciones implica, en un primer momento, el reconocimiento del

problema, desmontar los estereotipos de género y atender las resistencias de los diferentes actores sociales para transitar hacia la construcción de alternativas viables: tal fue el punto nodal de esta investigación.

Las políticas educativas juegan un papel fundamental, sólo en la medida en que se contemplen las condiciones laborales y académicas del profesorado, se podrán implementar estrategias de formación que coadyuven a la democratización del proceso enseñanza aprendizaje en las escuelas.

### **5.1 La educación de las niñas**

La historia de las mujeres ha significado una revolución en la construcción del conocimiento; es analizar con una mirada diferente el acontecer social; es dar la voz a todas aquellas mujeres que fueron silenciadas u olvidadas pero que imprimen un sentido propio a cada momento histórico. La historia de las mujeres es una corriente interdisciplinaria y multidisciplinaria donde el género se introduce como categoría para el análisis de la realidad social, cultural e histórica (Lau, 1998).

Las voces de las mujeres se escuchan desde la diversidad, la pluralidad y la heterogeneidad en un amplio espectro. Visibilizar a las mujeres es un proceso inacabado, el prisma feminista se constituye en una apuesta para explicar la realidad desde otro lugar para construir formas diferentes de convivencia.

Las luchas de las mujeres por ser reconocidas pasa por la forma cómo han sido definidas en el sistema educativo oficial, por los discursos, tanto del Estado como de la Iglesia católica; así, la educación se erige como objeto de disputa

secular. La educación de la mujer como problema social se da en el marco de los cambios económicos, políticos y sociales. Ésta ha sido una dura batalla: abrir los espacios educativos para las mujeres fue punto de discusión después de la Revolución. Posteriormente, la mujer fue caracterizada como sumisa, obediente, espíritu de sacrificio y reina del hogar, la maternidad patriótica era su misión con el fin de consolidar un Estado paternalista. (Arteaga, 2003; Arredondo, 2003; Tunón, 1987; Yurén, 2003).

En las últimas décadas, el sistema educativo mexicano muestra en términos cuantitativos haber logrado la igualdad entre los géneros: las alumnas han alcanzado 50% en casi todos los niveles educativos; las niñas y las mujeres acceden cada vez más a la escuela; las tasas de escolarización en el nivel básico llegan casi a equipararse. La igualdad se encuentra bajo sospecha, hay una igualdad formal, pero ello no se ha traducido en una igualdad real donde mujeres y hombres tengan las mismas posibilidades de desarrollo.

La discusión se sitúa en el proceso educativo, en el camino y la forma que se traza para las niñas y las mujeres en el sistema educativo. Las investigadoras feministas han señalado la importancia de fijar la mirada en las actividades “naturales”, en desafiar lo natural y buscar otras explicaciones, en hacer visibles a las niñas y a las mujeres en las aulas y poner en la mesa de los debates la educación de ellas (Subirats, 1988; Stanley, 1993). Los trabajos de Torres (1992), Altable (1993) establecen una crítica al currículum, a la ordenación y a la organización social y ética de las escuelas y a los estilos y métodos que algunos profesores adoptan. Al igual que los trabajos de Arnot y Weiner (1987) en esta

investigación se muestra cómo la familia y la educación son espacios donde se producen y reproducen los géneros, de ahí la importancia de dar cuenta de la discriminación en la escuela e incluir la temática en la agenda política educativa.

El estudio de Subirats (1988) hace un balance de la mayor interacción del profesorado con los niños, las niñas participan menos. En esa misma dirección, en este trabajo se encontraron diferencias considerables: mayor atención a los alumnos y menor número de palabras dirigidas a las alumnas; se presenta un índice general de sexismo que conlleva a la construcción de la identidad y la autoestima bajo modelos de género tradicionales que se van interiorizando a lo largo de su tránsito por la escuela.

La vida en las aulas, en la mayoría de los casos, reduce las oportunidades de desarrollo, pero como señala Wolpe (1989) no todas las niñas y los niños actúan igual, aquí se encuentra el punto de quiebre y la posibilidad de resistencia ante la reproducción de los estereotipos de género, además de considerar la clase y la raza (Connell, 1987) o el capital cultural (Bourdieu, 1997). Las diferentes categorías que se entrecruzan son fuente de contradicción y de tensión con posibilidades de cambio para las niñas y las mujeres.

La participación de las mujeres en la enseñanza lleva a confirmar la feminización de la docencia en el nivel básico. Dicha feminización implica la jerarquía de saberes, de puestos administrativos, diferencias salariales y de valoración social (Acker, 1994; San Román, 1998, Rovira y Tomé, 1993). Para esta investigación los datos arrojados no cambian mucho, en el caso de las cuestiones salariales, la ley establece el mismo salario para hombres y mujeres. Sin embargo, los

hombres tienen más posibilidades de obtener más horas de docencia o de trabajar por las tardes en virtud de que no se encargan de las labores domésticas.

El currículum desde la perspectiva de género según Espín (2002), debe plantear un currículum equilibrado como elemento fundamental en la búsqueda de la equidad de género; en relación a este punto en México hay mucho por hacer para llegar a una transformación del currículum con perspectiva de género en la escuela secundaria. Arnot (1997) sitúa la discusión en el plano de la educación y la formación ciudadana, elemento que señala en dirección correcta de acuerdo con los presupuestos que se han planteado en esta investigación. La formación de la ciudadanía paritaria es un dispositivo fundamental en la construcción de la democracia, las mujeres pasan de una participación formal a una real y la igualdad de oportunidades abre un abanico de posibilidades para todos los géneros. El camino hacia la igualdad real implica un largo trecho que recorrer, es una lucha constante contra la discriminación hacia las niñas y las mujeres y el reconocimiento de lo femenino como otra forma de ser y sentir.

## **5.2 La inequidad de género en las aulas**

Una de las aportaciones de este trabajo es brindar alguna luz sobre el análisis de la práctica docente y los estudios de género, como una referencia útil para reflexionar y construir iniciativas relacionadas con los horizontes posibles del quehacer educativo en México. En esa amplitud de miradas, el profesorado es un actor fundamental para lograr una educación más igualitaria, que visibilice a las mujeres y posibi-

lite a todos los actores participar en la construcción de una sociedad democrática sustentada en los valores de equidad y respeto a la diferencia.

El análisis de la práctica docente puede fortalecer la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sea ésta por raza, sexo, religión, clase social o etnia. En ese contexto, un primer paso del profesorado para el cambio de actitudes será tomar conciencia del sexismo presente en las aulas, no obstante que sus manifestaciones sean inconscientes. No se pretende, entonces, responsabilizar a la escuela de todos los males sociales, pero ella no puede escapar a su misión de incidir en la conformación de una sociedad donde la justicia se exprese también en equidad de género.

En síntesis, lo que muestra la investigación es que se trata fundamentalmente de una discriminación invisible, que si analizamos los mensajes educativos, es posible percatarse de los mecanismos de discriminación. El profesorado establece modelos masculinos y femeninos contruidos a lo largo de su historia personal y profesional y los reconstruyen en la vida escolar cotidiana.

En general se aprecia en el profesorado una falta de sensibilidad y conocimiento acerca de los valores de género, la equidad de género no aparece en su discurso, y tampoco mostraron ningún interés por la temática. La discriminación sexista en la escuela se ve como algo natural que forma parte de las normas de la vida cotidiana escolar, existe ceguera ante el sexismo en la escuela. Esto hace necesario abrir el abanico de posibilidades de formación y generar debates en torno a dicha problemática. En esa perspectiva, el trabajo



con el profesorado es una cuestión ineludible de la agenda educativa.

La travesía por las escuelas significó momentos de apertura y tensión; en la medida en que se incursionaba en ellas se reconoció que se trataba de un fenómeno por demás complejo. Las características geográficas y sociales de cada espacio educativo enmarcaron los discursos y las prácticas de los actores; esto permitió descifrar rupturas y continuidades en las construcciones genéricas.

Las coordenadas geográficas de las escuelas llevaron a la ubicación del alumnado por nivel socioeconómico. Estos escenarios, sumados a una mirada educativo-cultural a la familia –condiciones generales de vida, ocupación y escolaridad de los padres, tipo de vivienda y composición del hogar–, dieron un acercamiento al capital cultural familiar y facilitaron identificar el despliegue de elementos en los procesos de construcciones genéricas. Los resultados de los cuestionarios mostraron que los comportamientos son diversos: en ocasiones se reproducen los estereotipos de género de manera tajante y en otros momentos se distancian de tales arquetipos; se mueven y construyen diferentes posibilidades de acuerdo con sus condiciones económicas y con el bagaje cultural de los sujetos.

El alumnado de la escuela privada expresó que sus padres tienen un nivel educativo por lo menos de licenciatura, son profesionistas liberales o empleados de mandos medios; el nivel socioeconómico, de acuerdo con la información recabada, es alto, y las expectativas de continuar con estudios universitarios están presentes y es más probable que lo consigan. En síntesis, sus padres cuentan con un ca-

pital cultural y económico que los acompaña en su trayectoria escolar; para ellos la escuela en general es el vehículo de acceso a conocimientos útiles para su posterior inserción en el mercado laboral; así, lograr ascenso económico y movilidad social. En relación con las cuestiones de género, en el caso de las alumnas hay una búsqueda de la autonomía desde distintos lugares, pero en su mayoría se encaminan a carreras tradicionalmente femeninas. Aquí, es necesario romper el llamado techo de cristal, trabajar en la construcción de proyectos de vida y abrir las posibilidades a otras profesiones, dado que cuentan con todos los recursos para hacerlo. Por su parte, los alumnos continúan proyectando sus expectativas educativas dentro de las carreras conocidas como masculinas. La cultura androcéntrica permea el ámbito familiar y escolar, la relación entre los géneros apunta hacia la búsqueda de la equidad, pero subyacen patrones de conducta conservadores.

Las y los estudiantes de la escuela de Iztapalapa están anclados en las concepciones tradicionales de los estereotipos de género: existe poco interés de su parte por continuar sus estudios. En el caso de las alumnas, se acentúa una visión basada en la costumbre, la inmediatez es el eje de sus expectativas educativas. Existe una brecha profunda entre la institución escolar y las posibilidades de las familias que marca un distanciamiento cultural difícil de salvar. Esto conlleva en muchos de los casos al fracaso escolar como único escenario posible. La socialización e interiorización de los estereotipos de género femenino actúan mediante un alto grado de ajuste a la norma y al desarrollo de estilos de vida eminentemente familiar. Existe una adhesión a las normas y

valores socialmente preestablecidos para las mujeres. Ante este panorama, es preciso trascender la visión reduccionista: origen es destino; y recordar que el capital cultural no es algo acabado, que es mutante como lo llama Rama (1996). Es preciso articular un trabajo colectivo entre escuela y comunidad, crear espacios de construcción de conocimiento para transformar las relaciones de género: dar la voz a todas las personas y ofrecer estrategias de organización participativa para la construcción de un proyecto colectivo de comunidades de aprendizaje.

El alumnado de la escuela pública de Tlalpan, en su mayoría pertenece a un sector de bajos recursos; son hijas e hijos de empleados y obreros con escolaridad de primaria y secundaria. El alumnado de esta escuela recibe diversos apoyos, la escuela brinda un capital educativo amplio, continuamente tienen la presencia de personal tanto de la SEP como de la Delegación Política en proyectos alternativos. Existe una alianza entre la escuela y la comunidad que ha generado en los alumnos un capital cultural, tanto objetivado como institucionalizado. Las familias han dado su voto de confianza a la escuela y cooperan en las diversas actividades; se coloca a la institución como dispositivo para mejorar sus condiciones de vida y, de este modo, aparece la construcción de las aspiraciones educativas como posibilidad de movilidad social. El alumnado cuenta, en fin, con un panorama mucho más amplio que permite pensar en movimientos en las construcciones genéricas.

Una constante en las tres escuelas es que, pese a las diferencias socioeconómicas y culturales, el estudiantado considera a la escuela como medio para tener mejores con-

diciones de vida; el discurso de las oportunidades laborales y sociales aparece de manera recurrente. Sin embargo, en el caso de Iztapalapa se muestra poco interés por continuar estudiando.

Las expectativas profesionales dan cuenta de una asimetría polarizada según su nivel socioeconómico. El alumnado de mayores recursos dispone de muchos más elementos para afrontar los requerimientos escolares y dibujar una trayectoria escolar mientras que los sectores marginales viven una ruptura entre la escuela y la familia no existen vasos comunicantes que generen alternativas ante los embates sociales. Las expectativas profesionales también están marcadas por las fronteras del género: las alumnas señalan como preferencias las llamadas carreras feminizadas, entre otras las áreas sociales y medicina, en tanto que los alumnos se inclinan por cuestiones científicas. La dicotomía estereotipada muestra una ausencia de formación en la búsqueda de la equidad de género, tanto en las familias como en las escuelas. En definitiva, los modelos masculinos y femeninos se han construido a lo largo de su historia personal y se reconstruyen en la vida escolar cotidiana.

La realidad es diversa, en escuelas geográficamente distintas con un alumnado heterogéneo las visiones del padre y de la madre cumplen con los estereotipos femenino y masculino tradicionales. La vida familiar en esencia poco o nada ha cambiado en relación con este tema: probablemente algunos aspectos se han sofisticado, pero el fondo es el mismo. En todo momento la imagen de la madre está relacionada con las actividades domésticas, ama de casa y la del padre se vincula a su papel de proveedor. En síntesis, el alumnado

interioriza una imagen de familia, de madre y padre que cumple con los estereotipos tradicionales que sólo podrá desmontar en la medida que cuestione y tenga una postura crítica. No obstante, los avances logrados en la incorporación de las mujeres en los diferentes espacios, pareciera ser que estos cambios no han venido acompañados de nuevos modelos de relaciones sociales entre los géneros. El modelo de feminidad tradicional se ha trastocado, hay avances que favorecen la ruptura de estereotipos, pero, las construcciones genéricas aparecen estructuradas sobre la base de la masculinidad hegemónica que prevalece y se interioriza en la vida cotidiana tanto familiar como escolar. Es preciso dar paso al reconocimiento de las masculinidades y feminidades como parte de la realidad social globalizada.

La compleja relación en la triada escuelas-familias-género muestra un escenario heterogéneo, donde convergen un sinnúmero de elementos. Las familias aparecen como espacios de tiempo y entretenimiento, la casa es el lugar donde más permanecen y donde prevalece una relación afectiva, las trayectorias escolares están estrechamente vinculadas a los aspectos familiares y a las construcciones genéricas tradicionales, en tanto que las escuelas cuentan con un profesorado con concepciones sexistas y con un nulo interés en la equidad de género. Las formas de discriminación en el ámbito escolar se desdibujan, se tornan más sutiles, menos evidentes, por ello resulta complejo hablar del sexismo en la escuela. Es necesario repensar lo obvio, desentrañar aquello que está oculto y reconocer que las implicaciones de la discriminación de género en la educación van más allá de las calificaciones, afectan la construcción de la personalidad

de los individuos. Las consecuencias del sexismo educativo han de buscarse en la interiorización de pautas de género diferenciadas que se traducen en distintos tipos de expectativas y la jerarquización de los sujetos.

### **5.3 Últimas palabras**

Los estudios en género y educación son una apuesta y un reto. Una apuesta en el sentido de posibilidad de comprender el mundo y sus vicisitudes desde otro lugar que no sea únicamente la mirada masculina, la lógica universal y la supuesta neutralidad. Es un reto porque es un desafío que tiene diferentes dimensiones, que va más allá del aula y de la escuela, es el reto a la construcción de una ciudadanía democrática en un mundo global.

La escuela es un eslabón más en la trama social, las prácticas cotidianas de la escuela están marcadas por las etiquetas del género. Explorar los mecanismos mediante los cuales se fragua una concepción de género en la escuela secundaria permitió reconocer las diferentes formas de discriminación sexista que se esconden en el sistema educativo. Las configuraciones de las relaciones de género en el aula evidenciaron cómo las expectativas que tiene el profesorado influyen en el alumnado, la organización de la clase y de la vida cotidiana en las aulas gira en torno a la dualidad genérica. No importa que en sus respuestas digan que se mantienen al margen de los estereotipos de género.

En esa perspectiva, la educación en valores exige a la escuela la construcción de un proyecto escolar que, más allá de mero documento burocrático, funja como proceso generador de nuevas formas de trabajo, esto es, de formación y

sensibilización ante esta problemática del sexismo que lleve a decisiones más democráticas y las escuelas abran sus puertas a la comunidad. Socializar normas y valores para la vida en común es el camino hacia una verdadera educación en valores. Esto se traduciría en una nueva gestión escolar, una organización curricular más integradora y menos centrada en las disciplinas. Por tanto, capaz de ofrecer respuestas a las nuevas situaciones dentro y fuera de la escuela; supone escuchar las diferentes voces, abrir espacios de discusión y debates de todo aquello que hasta hoy se presenta como valores únicos y universales, con el fin de construir una cultura incluyente con reconocimiento de las diferencias.

La democratización del proceso enseñanza-aprendizaje es un asunto irresuelto que tiene implicaciones en la política educativa. Es necesario incorporar la perspectiva de género como argumentación no sólo teórica, sino también vivencial y analítica, como elemento fundamental de justicia social en la construcción de una ciudadanía paritaria, que lleve a reconocimiento de las diferencias genéricas y, al mismo tiempo, potenciar el desarrollo de la persona para garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo.

La educación secundaria juega un papel prioritario en la formación de valores de una sociedad democrática, porque contribuye a elevar el potencial de participación ciudadana a través de la formación en cambios de actitud y conducta del alumnado en virtud de que éste se encuentra en la adolescencia y es una etapa fundamental en la constitución de la identidad. Es necesario, en la escuela secundaria, explicitar los valores que la comunidad educativa considera como mínimos para una convivencia cívica y responsable

en una sociedad democrática: los valores laicos de justicia, igualdad, tolerancia, solidaridad y equidad.

La construcción de comunidades de aprendizajes se encaminan, no sólo sobre los contenidos curriculares, sino también sobre los aspectos organizativos de la escuela y las condiciones laborales del profesorado (Cámara, 2004). La complejidad de la situación no debe paralizar el quehacer educativo, sino motivar un proceso de diálogo para la producción de un proyecto que, como tal, se viva día a día en cada una de las aulas y las escuelas. La reforma curricular de la escuela secundaria implica la puesta en juego de una serie de competencias ciudadanas que lleve al reconocimiento de derechos y deberes, a la construcción de una ciudadanía donde el currículum no sexista conduzca a formas diferentes de aproximación a la realidad y ofrezca diversas formas de ser mujeres y hombres.

La formación inicial y permanente del profesorado es clave para transformar las relaciones entre los géneros en el aula. Reconocer el problema es el primer paso para dar la voz a todos los integrantes de un grupo, brindar las mismas oportunidades de participación y fomentar la toma de decisiones que permita avanzar en la igualdad de oportunidades. Las políticas educativas deben tomar en cuenta los diversos factores para establecer las líneas de acción pertinentes para abatir la discriminación de género en las escuelas.

La tarea pendiente es abrir la reflexión y el debate con todos los actores sociales; sólo en la medida en que se compartan experiencias y conocimientos, se puede avanzar en la lucha contra el sexismo. La construcción de una sociedad democrática implica, entre otras cosas, la equidad entre los



géneros, justicia social, inclusión y tolerancia para llegar a una ciudadanía plena con igualdad de oportunidades reales.

El escenario complejo de la escuela secundaria lleva a reconocer la práctica docente y las relaciones de género en el marco de la diversidad y pluralidad como parte del entramado social en el sistema educativo. Hoy la escuela secundaria enfrenta grandes retos, entre otros, dotar al alumnado de una formación ciudadana que los conduzca a ser ciudadanos autónomos, capaces de entender el mundo y de intervenir en él. La formación cívica y ética juega un papel fundamental en este proceso, no sólo como un espacio curricular, sino como parte de la construcción de un proyecto escolar conjunto que dé vida a la formación en valores y a la transformación de las relaciones genéricas dentro de un espectro mucho más amplio y profundo en la comunidad escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, J., "Gender differences and Anti-School Boys", *Sociological Review*, vol. 37, núm. 1, 1989.
- Abric, Jean Claude, *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, 2001.
- Acker, Sandra, "Women and Teaching: a Semi-Detached Sociology of a Semiprofession", en S. Walker y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press, 1983.
- , *Teachers, Gender & Careers*, Lewes, Falmer Press, 1989.
- , *Género y educación*, Madrid, Narcea, 1995.
- Alario Trigueros, Teresa y Carmen García Colmenares, *Persona, género y educación*, Salamanca, Amarú Ediciones, 1997.
- Alducín, Enrique, *Los valores de los mexicanos*, México, Fomento Cultural Banamex, 1986.
- Altable, Ch., "La coeducación sentimental", en Ramos García (comp.), *El camino hacia una escuela coeducativa*, Sevilla, Morón, 1993.

- Alvarado, María de Lourdes, *La educación "Superior" femenina en el México del siglo XIX*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés, 2004.
- Amoros, Celia, *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona, Anthropos, 1985.
- , *Feminismo: igualdad y diferencia*, México, PUEG-UNAM, 1994.
- , *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*, Madrid, Cátedra, 1997.
- Anyon, J., "Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-role Ideologies", en S. Walker y L. Barton (comp.), *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press, 1983.
- Apple, Michael, *Ideología y currículo*. Madrid, Akal, 1979-1986.
- , *Educación y poder*, Madrid, Akal, 1987.
- , *Maestros y textos*, Madrid, Paidós, 1989.
- Archer, J., "Childhood gender roles: Social context and organization en H. Mc Gurk, *Childhood social development*, Chicago, Lawrence Associates Publishers, 1992.
- Arjona Sánchez, Carmen, *Valores y género en el proyecto del centro*, Málaga, Imprenta Montes, 1999.
- Arnaut, Albert, *Historia de una profesión*, México, SEP, 1998.
- Arnot, Madeleine, "Culture and Political Economy: Dual Perspectives in the Sociology of Women's Education", *Educational Analysis*, vol. 3, núm. 1, 1981.
- , *Current developments in the sociology of women's education*. British Journal of sociology of Education, 1985.
- , "Feminismo y educación democrática", en *Volver a pensar la educación*, Congreso Internacional de Didáctica, vol. 1, Madrid, Morata, 1995, pp. 307-326.

- y Weiner, *Gender and education Study Guide*, Londres, Open University, 1987.
- , *Gendered Citizenship: new found perspectives on education and citizenship*, *British Educational Research Journal*, 23, Londres, 1997.
- Arredondo, María Adelina, *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, México, UPN/Porrúa, 2003.
- , “Federalismo, centralismo y educación secundaria en México durante la segunda mitad del siglo XIX”, Documento presentado en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la educación, México, 2003.
- Arteaga Castillo, Belinda, *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*, México, UPN, 1994.
- , *A gritos y sombrerazos*, México, UPN/Porrúa, 2002.
- , “Las mujeres y su educación en los gobiernos de Lázaro Cárdenas y Ávila Camacho, 1934-1946”, en María Adelina Arredondo, *Obedecer, servir y resistir*, México, UPN/Porrúa, 2003.
- Askew, Sue y Carol Ross, *Los chicos no lloran*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Baker, N. L., Prejudice, en J. Worell (ed.), *Encyclopedia of women and gender. Sex similarities and differences, and the impact of society on gender*, vol. 2, San Diego, CA, Academic Press, 2001.
- Ball, Stephen, *La micropolítica de la escuela*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Bandura, A., *Pensamiento y acción*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.
- Barba, José Bonifacio, *Educación para los derechos humanos*, México, FCE, 1997.

- Barberá, E., "Estereotipos de género. Construcción de las imágenes de las mujeres y los varones", en J. Fernández (coord.), *Género y sociedad*, Madrid, Pirámide, 1998.
- Barbieri, Teresita de, "Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género", en: Laura Guzmán y Gilda Pacheco (comps.), *Estudios básicos de derechos humanos IV*, 1996.
- y Orlandina de Oliveira, "Nuevos sujetos sociales: La presencia política de las mujeres en América Latina", en *Nueva Antropología*, núm. 8, México, UAM/Conaculta, 1986.
- Baudelot, C. y R. Establet, *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1987.
- Bartolomé Pina, Margarita (coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, Madrid, Narcea, 2002.
- Bartra, Eli (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*, México, UAM-X, 1998.
- Beauchamp, G. A., *Teoría curricular*, México, Itaca, 1981.
- Beauvoir, Simone, *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1949.
- Belausteguigoita, Marisa y Araceli Mingo (editoras), *Géneros prófugos*, México, Paidós, 1999.
- Beltrán, Alma, *Estudio sobre la familia española*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1987.
- Beltrán, E. y Sánchez, D. (coords.), *Las ciudadanas y lo político*, Madrid, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, 1996.
- Berger, P y Luckman, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1986.
- Bertely Busquets, María, *Conociendo nuestras escuelas*, México, Paidós, 2000.
- Bernstein, B., *Clases, códigos y control*, vol. 2, Madrid, Akal, 1988.

- Bertussi, Guadalupe Teresinha, "Los valores y la moral en la escuela", en *Educación y sociedad*, vol. 19, núm. 62, México, Campinas, 1998.
- Blanco, Nieves, *Educación en femenino y en masculino*, Madrid, Universidad de Andalucía/Akal, 2001.
- Bogardus, *Stereotypes versus sociotypes*, Social Review, Nueva Cork, 1950.
- Bolaños Martínez, Raúl, "Orígenes de la educación pública en México", en F. Solana, *Historia de la educación pública en México*, México, FCE, 1981.
- Bonal, Xavier, *Sociología de la educación*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Bonilla, Elisa, "Reforma y calidad de la educación básica: el papel del currículo y de los materiales didácticos en la adquisición de las competencias básicas", en SEP. *Memoria del quehacer educativo. 1995-2000*, tomo I, México, SEP, 2000.
- Bourcet, C., "Self-evaluation and school adaptation", en *Adolescente, European Journal, Psychology of education*, Londres, Hillsdate, LEA, 1998.
- Boudelot, C. y Establet, R., *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1987.
- Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI Editores, 1997.
- , *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Bourdieu y Passeron, J. C., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.
- Bourdieu y Loïc J. D. Wacquant, *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.
- Bowles, S. y Gintis, H., *Schooling in Capitalist American*, Nueva York, Basic Books, 1976.

- Blumenfeld, P., y otros, "The formation and role of Self Perceptions of Ability in Elementary Classrooms", en W. Doyle y T.L. Good (comps.), *Focus on Teaching*, Chicago, The University of Chicago Press, 1982.
- Brading, David, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México, Era, 1988.
- Browne, N. y P. France, *Hacia una educación infantil no sexista*, Madrid, Morata, 1988.
- Burín, Mabel, *El techo de cristal en la carrera laboral de las mujeres*, México, UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Ciencias y Humanidades, 2003.
- Caballero, Arquímedes y Salvador Medrano, "El segundo período de Torres Bodet 1958-1964", en F. Solana, *Historia de la educación pública en México*, México, FCE, 1981.
- Cámara, Gabriel et al., *Comunidad de aprendizaje*, México, Siglo XXI Editores, 2004.
- Campero Cuenca, María del Carmen (comp.), *Abriendo espacios*, México, UPN, 1999.
- Castellanos, Camilo y Rocío Lozano Riveros, "Lineamientos curriculares en la constitución política y la democracia. Orientaciones para la formulación de los currículos en constitución política y democracia", en *Sala de lectura. Educación en valores*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional-dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico/Grupo de Investigación Pedagógica, 1998.
- Clarricoates, K., "The importance of Beeing Ernest. Emm, Tom, Jane. The perception and Categorization of Gender Deviation in Primary Schools", en R. Deem (comp.), *Schooling for Women's Work*, Londres, Routledge y Kegan Paul, 1980.

- Cohen, I., "Teoría de la estructuración y praxis social", en Anthony Giddens y Tuyrner, *La teoría social hoy*, México, Alianza Editorial/Conaculta, 1990.
- Cohen, I., *Teoría de la estructuración*, México, UAM-Iztapalapa, 1996.
- Coleman, J. C., *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Morata, 1980.
- Coll, César, *Psicología y currículo*, México, Paidós, 1987.
- Collins, R., *La sociedad credencialista*, Madrid, Akal, 1989.
- Connell, R., *Gender and Power*, California, Stanford University Press, 1987.
- , *Masculinities*, Oxford, Polity Press, 1995.
- , *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata, 1997.
- , *Masculinidades*, México, PUEG, 2003.
- Connoly, Paul, "Young Children's Voices on Boy/Girlfriends and (Hetero) Sexuality: A critically Reflexive Account of the role of an Adult, Male Research" in *Voices in Gender and Education*, Second Internacional Conference, University of Warwick, 1999.
- Cook, T. D. y Ch. S. Reichardt, *Métodos cualitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986.
- Correl, J. Séller, "Gender and the career choice", en *American Journal of Sociology*, vol. 106, Chicago, University of Chicago, 2001.
- Corsaro, William A., *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press Thousan Oaks, California London, 1985.
- Cortina, Regina, "La educación de la mujer en Latinoamérica. La profesión de la enseñanza en México", en *Estudios de Sociología*, vol.13, núm. 39, septiembre-diciembre, México, 1995.
- , *Líderes y construcción del poder. Las maestras y el SNTE*, México, Santillana, 2003.



- Cunnison, S., "Gender Joking in the Staffroom" S. Acker (comp.), *Teachers, Gender and Careers*, Lewes, Falmer Press, 1989.
- Chapp, María Esther y Alicia Itati Palermo, *Autoridad y roles sexuales en la familia y la escuela*, Argentina, Centro Editor de América Latina, 1994.
- Chávez Carapia, Julia del Carmen, *Perspectiva de género*, México, Plaza y Valdés/UNAM-Trabajo Social, 2004.
- Checa, S., *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*, Buenos Aires, Paidós, 2003.
- David, M., "Women, family and education", en Acker, Word, *Handbook of education*, Londres, Bogan, 1984.
- Davies, L., "Gender, Resistance and Power", en S. W, y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press, 1983.
- Delamont, S., *Sex Roles and the School*, Londres, Methun, 1980.
- Delgado Ballesteros, Gabriela, "La problemática de los estudios de género en la relación educativa" en Patricia Bedolla *et. al.*, *Estudios de género y feminismo II*, México, Fontamara, 1993.
- , "Influencias de género en las relaciones dentro del aula", en Patricia Bedolla, *op. cit*, México, Fontamara, 1993.
- , "Educación y género" en Ma. Berteley Busquets (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo II, México, COMIECESU, 2003.
- Delgado, Gabriela y M. Mata, "¿Sólo hay un género neutro en la educación?", en *Acta Sociológica*, núm. 16, enero-abril, México, 1996.
- Delors, Jacques *et al.*, *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, México, Correo de la UNESCO, 1997.

- Denman, C. y Jesús Haro (comp.), *Por los rincones*, Hermosillo, El Colegio de Sonora, 2000.
- Denzin, N. y Lincon, "Introduction. Entering the field of Qualitative Research", en *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1994.
- Dillabough, Jo-Anne, "The Study of Gendered Identities and Experiences in Education: A 'simple' or 'provocative' Question or Method?", en *Voices in Gender and Education*, Second International Conference, University of Warwick, 1999.
- Duby Georges y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres*, Madrid, Taurus, 2000.
- Durkheim, E., "Representaciones individuales y representaciones", en *Educación como socialización*, Salamanca, Sígueme, 1898/1986.
- Dutt, Shushmita, "Choosing a Better tomorrow: The role of training and education in the agenda for change" en *Voices in Gender and education*, Second International Conference, 1999.
- Edwards, D. y Mercer N., *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*, Madrid, Paidós, 1988.
- Efrón, R., "Las dimensiones de la problemática adolescente. Subjetividad y adolescencia", en I. Konterllnik y C. Jacinto (comps.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, UNICEF, 1996.
- Eggleston, J., *Sociología del currículo*, México, Troquel, 1980.
- Eisenstein, Zillah, *Patriarcado capitalista y feminismo socialista*, México, Siglo XXI Editores, 1980.
- Elizondo Huerta, Aurora, *La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?* México, UPN, 2000.
- Engels, Federico, *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1977.

- Erickson, E., *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Paidós, 1968.
- , *Sociedad y adolescencia*, México, Siglo XXI Editores, 1972.
- Erickson, R., "Social, class of men, women and families", *Sociology*, 18, 4, pp. 500-514, 1984.
- Espín, J. V. y otros, "Análisi d'estereotips i biaixos sexistes a la publicitat". Informe d'investigació, Barcelona, Institut Cántala de la Dona, 2002.
- , Ciudadanía paritaria, en Soriano Ayala, Encarnación (coord), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*, Madrid, La Muralla, 2003.
- Esteve J. M., *El malestar docente*, Barcelona, Paidós, 1994.
- , Franco y J. Vera, *Los profesores ante el cambio social*, México, Anthropos-UPN, 1995.
- Ezpeleta, J., *La escuela y los maestros entre el supuesto y la deducción*, Cuadernos de investigación educativa núm. 20, México, DIE-CINVESTAV, 1986.
- y Elsie Rockwell, "Escuela y clases subalternas", en Ibarrola, M. y E. Rockwell (eds.), *Educación y clases populares en América Latina*, México, DIE, 1985.
- Fainholc, Beatriz, *Hacia una escuela no sexista*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- Feingold, A., "Gender, differences in personality: A meta-analysis", en *Psychological Bulletin*, 116, 429-456, 1994.
- Fernández, Ana María, *La invención de la niña*, Buenos Aires, UNICEF, 1993.
- Fernández Enguita, Mariano, *El trabajo doméstico: cualificación y formas de aprendizaje*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.
- , *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel, 1989.
- , *Juntos pero no revueltos*, Madrid, Visor, 1990.

- , “La bellas y la bestia. Un estudio sobre el género y la interacción en el aula”. *Educación y sociedad*, núm. 6, 1990a.
- Fierro, Cecilia et al., *Más allá del salón de clases*, México, CEE, 1995.
- , *Transformando la práctica docente*, México, Paidós, 1999.
- , *Mirar la práctica docente desde los valores*, México, Gedisa/ Universidad Iberoamericana/León, 2003.
- Firestone, Sh., *The dialectic of sex*, Nueva York, Bantam Books, 1970.
- Fischman, Gustavo, *Imagining Teachers: rethinking gender dynamics in the classroom*, Oxford, Rowman and Littlefield, 2000.
- , “Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género”, en *Revista electrónica de investigación educativa*, 2005.
- Fize, Michel, *¿Adolescencia en crisis?*, México, Siglo XXI Editores, 2001.
- Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Madrid, La piqueta, 1979.
- Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI Editores, 1994.
- French, Jane y Peter French, “Desequilibrios por razón de género en la enseñanza primaria: un informe sobre la interacción”, en Peter Woods y Martyn Hammerley (comps.), *Género, cultura y etnia en la escuela*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Friedman, B., *La mística de la feminidad*, Madrid, Júcar, 1974.
- Fuentes Molinar, Olac, “Enseñanza media básica en México, 1970-1976”, en *Cuadernos Políticos* 15, 1978.
- , “Educación pública y sociedad”, en González Casanova, P. y E. Florescano (eds.), *México hoy*, México, Siglo XXI Editores, 1982.
- , *Educación y política en México*, México, Nueva Imagen, 1983.

- , “La educación secundaria: cambios y perspectivas”, en *La educación secundaria, cambios y perspectivas*, México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 1996, pp. 51-62.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves, *La escuela que queremos*, México, SEP/Amorrortu, 1999.
- Galván, Luz Elena, *La educación superior de la mujer en México (1876-1940)*, México, CIESAS, 1985.
- , “Historias de mujeres que ingresaron a los estudios superiores, 1876-1940”, en María Adelina Arredondo, *Obedecer, servir y resistir*, México, UPN/Porrúa, 2003.
- Gannaway, H., “Comprender la escuela” en Stubbs, M., *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos Tau, 1978.
- Garza, Tomás, “Las diferencias entre los géneros: un problema abierto”, en *Boletín Ceneval*, núm. 4, enero-febrero, 2004.
- Garreta, N. y P. Careaga, *Modelos femenino y masculino en los textos EGB*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1987.
- Gaviria, J. L., “El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria”, en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 23, 1994.
- Giddens, Anthony, *Sociología*, Madrid, Alianza Editorial, 1991.
- , *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.
- , *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu, 1997.
- Giddens, Anthony y Turner *et al.*, *La Teoría social hoy*, México, Alianza editorial/Conaculta, 1990.
- Gimeno Sacristán, José, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.
- , *La transición a la educación secundaria*, Madrid, Morata, 1996.

- , *La enseñanza y la educación pública*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal, 2001.
- y Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983.
- Giroux, H. A., *Ideology, culture and the process of Schooling*, Filadelfia, Temple U.P., 1981.
- , *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI Editores, 1992.
- Goetz J. P. y M. D. LeCompte., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.
- Gómez, María Rubí, “Educación y discriminación”, en *Revista Fem*, año 20, núm. 162, septiembre, México, 1996, pp. 9-12.
- González Jiménez, Rosa María (coord.), *Construyendo la diversidad*, México, UPN/Porrúa, 2000.
- , “Evaluación de estudiantes de secundaria en matemáticas. Estudio transversal con enfoque de género”, en E. Tuñón, *Género y educación en México, Centroamérica y El Caribe*, México, Ecosur, 2001.
- , Míguez P., M. P.; Torriz, A.; Parga, L.; Luna, M., “Estrategias educativas para la igualdad de oportunidades de alumnas y alumnos de escuela básica y media superior”, en *La Tarea*, núm. 47, junio, México, 2001.
- González Suárez, Mirta, *El sexismo en la educación*, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 1992.
- , “Del sexismo a la igualdad de oportunidades en la educación” en Lourdes Fernández Ruiz (coord.), *Género, valores y sociedad*, Barcelona, Octaedro/OEI, 2005.
- Guerrero, A., “Sociología del profesorado”, en M. A. García de León y otros (comps.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova, 1993.

- Guevara Niebla, Gilberto, *La educación socialista en México*, México, SEP/El Caballito, 1985.
- , *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- , “La educación moral en México”, en González, J. y J. Landa (comps.), *Los valores humanos en México*, México, Siglo XXI Editores/UNAM, 1997.
- , “Laicismo y Educación en la Historia de México” en *Revista Educación 2001*, núm. 133, junio, 2006.
- Grugeon, Elizabeth, “Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo”, en Peter Woods y Martyn Hammerley, *op. cit.* Barcelona, Paidós, 1994.
- Guzmán, V. y Irigoín, M. E., *Módulo de Formación para la Ciudadanía*, Montevideo, Cinterfor, 2000.
- Hargreaves, Andy, *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.
- , *Replantear el cambio educativo*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- , A., L. Earl y J. Ryan, *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, México, BAM/SEP-Octaedro, 2000.
- Hartman, Heide, *Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo*, Zona Abierta, núm. 24, 1980, pp. 82-90.
- Heller, Agnes, *Historia y vida cotidiana*, México, Grijalbo, 1970.
- , *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1977.
- Henriques-Mueller, M. E. y J. Yunes, “Adolescencia: equivocaciones y esperanzas”, en *Género, mujer y desarrollo en las Américas*, Washington, OPS, 1993.
- Hernández Aguilar, María Josefina, *Programa de Actividades para la enseñanza de los derechos humanos de las niñas en el nivel preescolar*, México, UPN, 2000.

- Hernández, Fernando y Juana María Sancho, *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Hernández Hernández, Martha, *El desarrollo del género en la infancia: casas de cuidado diario como espacio formativo*, México, UNAM/ENEP-Iztacala-1997.
- Heward Christine, and Bunwaree Sheila, *Gender, Education and Development: Beyond Access to Empowerment*, Zed books Ltd London y New York, 1999.
- Hyde J., *Female, adolescent y development*, Denver, Psychology Press, 1994.
- Hymes, D., *Introduction, Functions of Languages in the classroom*, Courthey B. Cazden, P. John and D. Hymes (eds.), Teacher College Press, New York, 1972.
- Imbernon, Francisco, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Grao, 2002.
- Imaz, C., Martínez y Gómez, *¿Y el costo de la ignorancia?*, México, Grupo Parlamentario, Partido de la Revolución Democrática, H. Cámara de Diputados LVI Legislatura, 1996.
- Jackson, P.H., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991.
- Jiménez Alarcón, Concepción, *La escuela Nacional de Maestros*, México, SEP, 1987.
- Jodelet, Dense, "La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría", en Moscovici, *Psicología social II*, Barcelona, Paidós, 1986.
- Kelly, A., y otros, *Gender Roles at Home and School*, British Journal of Sociology of Education, vol. 3, núm. 3, 1982.
- Kemmis, S., *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1986.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R., *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona, Octaedro, 1999.



- Kite, M., "Gender stereotypes", en J. Worell (ed.). *Enciclopedia of women and gender. Sex similarities and differences, and the impact of society on gender* (vol. 1, pp. 561-570). San Diego, CA, Academic Press, 2001.
- Kohlberg, L. y Higgins, A., "Continuities and discontinuities of childhood and adult, development revisited again", en Kohlberg, L. *The psychology of moral development*, San Francisco, Harper and Row, 1984.
- Kollontai, Alejandra, *La mujer nueva y la moral sexual*, México, Juan Pablo Editores, 1972.
- Krauskopf, Diana, "Cambios de paradigmas y participación política. Los jóvenes ante la ciudadanía", en *Revista de Estudios sobre juventud*, año 4, núm. 11, abril-junio, México, 2000.
- Lagarde, Marcela, *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM, 1990.
- , *Género y feminismo*, Madrid, horas y HORAS la editorial, 1996.
- Lamas, Marta, "La antropología feminista y la categoría de género", en *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, México, vol. VIII, núm. 30, noviembre, UAM/Conaculta, 1986.
- , *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Miguel Ángel Porrúa/PUEG, 1996.
- , *Cuerpo: diferencia sexual y género*, México, Taurus, 2002.
- , "Fragmentos de una autocrítica", en Griselda Gutiérrez Castañeda (coord.), *Feminismo en México*, México, UNAM-PUEG, 2002a.
- , *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*, Taurus, 2006.
- Latapí, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1980.

- Latapí Sarre, Pablo (ed.), "Un siglo de educación nacional", en *Un siglo de educación en México*, vol. I, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- , *La moral regresa a la escuela: Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, Plaza y Valdés/UNAM-CESU, 1999.
- , *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Lau, Ana, *La nueva ola del feminismo*, México, Planeta, 1987.
- , "La historia de las mujeres, una historia social o una historia de género", en G. Von Wobeser (coord.), *Cincuenta años de investigación histórica en México.*, UNAM-Universidad de Guanajuato, 1998.
- Lauretis de, Teresa, "Las tecnologías del género", en Carmen Ramos (comp.), *El género en perspectivas*, México, UAM- I, 1991.
- , "Estudios feministas/estudios críticos, problemas; conceptos y contexto", en Carmen Ramos (comp.), *El género en perspectiva. De la dominación universal a la representación múltiple*, México, UAM-I, 1991.
- Lesko, Nancy, "Sujetos de la ciencia: el concepto de los adolescentes como "el otro" en la investigación etnográfica", en Mario Rueda y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, UNAM, 1992.
- Levinson, Bradley, *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, México, Santillana, 2002.
- , "Hopes and challenges for the new civil education in México: Toward a democratic citizen without adjectives", en *International Journal of Educational Development* 24, 2004.

- , Foley, Holland, “The Cultural production of the educated person: An introduction”, en Levinson, B.A. *et al.* (eds.). *The Cultural Production of the educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, State University of New York Press, Albany, 1996.
- Lippman, W., *Public opinion*, Nueva York, Harcourt and Brace, 1922.
- Lomas, Carlos, *Iguales o diferentes*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Lomnitz, Larissa, *Cómo sobreviven los marginados*, México, Siglo XXI Editores, 1975.
- López, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas*, México, CIESAS, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo, 2001.
- Lourau, René, *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1975.
- Luke, C. (comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Barcelona, Morata, 1999.
- Macías, J., “Identity in adolescente” en J. Adelson (ed). *Handbook of adolescent psychology*, Nueva York, Wiley, 1980.
- , “The empirical study of ego identity”, en H. A. Bosmar, T, L, G. Graafsma, H. D. Grotevant y D. J. De Levita (eds.), *Identity and development*, Londres, 1994.
- Maquiavelo, Nicolás, *El Príncipe*, Barcelona, Altaza, 1988/1513.
- Marcia, J., “Identity in adolescence” en Adelson, J., *Handbook of adolescent psychology*, New York, Wiley, 1980.
- Martin, J., “Gender, education and the new millennium”, en M. Cole (ed.), *Education, Equality and Human Rights*, London, Routledge Falmer, 2000.
- Martínez Benlloch, T., “El sexo como variable sujeto: aportaciones desde la psicología diferencial”, en Fernández (coord), *Género y sociedad*, Madrid, Pirámide, 1998.

- Masson *et al.*, *Estadística para administración y economía*, Ed. Alfaomega-IPN, 10a. edición, 2002.
- McRobbie, A. C., "Working class Girls and the Culture of Femininity", en *Women's Studies Group, Women Take Issue: Aspects of Women's Subordination*, Londres, Hutchinson, 1978.
- Mead, Margaret "Sex and temperament in three primitive societies" (1935), en M. Kimmel y A. Aronson, *The Gendered Society Reader*, Nueva York/Oxford, Oxford University Press, 2000.
- Medina, Gabriel, *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, 2000.
- Medina Melgarejo, Patricia, *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario?* México, UPN/Plaza y Valdés, 2000.
- Mejía Zúñiga, Raúl, "La escuela que surge de la Revolución", en F. Solana, F. *et al.* (eds.). *Historia de la educación pública en México*, México, FCE, 1981.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos, 1986.
- , *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos, 1988.
- , *Las enseñanzas de la historia de la educación en México*, México, Universidad Iberoamericana, 1999.
- Messner y Sabo, *Sport, men, and the gender order*, Champaign, Human, Kinetics Books, 1990.
- Mill, J. S. y Taylor, *La sujeción de la mujer*, Barcelona, Península, 1973.
- Millet, Kate, *Sexual politics*, Nueva York, Doubleday, 1970.
- , *Política sexual*, Madrid, Cátedra, 1995.
- Montes de Oca Nava, Elvia, "Gabriela Mistral. Lectura para mujeres" en María Adelina Arredondo, *op. cit.*, México, UPN/Porrúa, 2003.

- Moreno, A., “La adolescencia: perspectivas teóricas”, en J. A. García Madruga y P. Lacasa (eds.). *Psicología evolutiva*. Vol. II. Madrid, UNED, 1990.
- y Cristina del Barrio, *La experiencia adolescente. La búsqueda de un lugar en el mundo*, Buenos Aires, Argentina, 2000.
- Moreno, Montserrat, *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona, Icaria, 1986.
- , “Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante”, en Busquets, *Temas transversales*, Madrid, Santillana/Aula XXI, 1993.
- Moreno Moreno, Prudenciano, *Formación, actualización y práctica docente*, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2006.
- , “Crítica de la política gubernamental para la educación básica en el sexenio 2000-2006”, en Alejandro Carmona *et al.*, *Las políticas educativas en México*, Barcelona-México, Ediciones Pomares-UPN, 2007.
- Moreno, Salvador y Kalbtk, “El porfiriato”, en F. Solana, *Historia de la educación pública en México*, México, FCE, 1998.
- Morgade, Graciela, *El determinante de género en la escuela primaria*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1992.
- Moscovici, Serge, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, 1986.
- Munro, Petra, *Subject to fiction: women teachers' life history narratives and the cultural politics of resistance*, Buckingham, Open UP, 1998.
- Namo de Mello, Guimar, “Mujer y profesionista”, en Elsie Rockwell (comp.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP/El Caballito, 1985.

- Navarro, Yolanda, "La secundaria general", en *La educación secundaria: Cambios y perspectiva*, en IEEPO (ed.), Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 1996.
- Nespor, Jan, "Tangled up in school: Politics, Space, Bodies, and Signs" in *The Educational Process*, London Publishers Mahwah, 1997.
- Ornelas, Carlos, "La educación técnica y la ideología de la Revolución Mexicana", en Graciela Lechuga (ed.), *La ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1984.
- , *El sistema educativo mexicano*, México, FCE, 1995.
- , "La cobertura de la educación básica" en Latapí, *Un siglo de educación en México*, México, FCE, 1998.
- Ortega, Salazar Sylvia *et al.*, "Pensando en la educación de los adolescentes", en *Revista educación 2001*, año XII, número 134, julio 2006, México.
- Ortner, Sherry, "Is Female to Male as Nature is to culture?", en Michelle Zimbalist Rosaldo y Louise Lamphere (eds.), *Woman, Culture and Society*, Stanford University Press, Stanford, 1974.
- Palacios, J. *et al.*, *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- y Carretero, M., *Psicología Evolutiva, desarrollo cognitivo y social del niño*, Madrid, Editorial Alianza, 1984.
- Palencia, Mercedes, "Espacios e identidades: ingreso de profesoras a preescolar", en *La Ventana*, vol. 12, diciembre, México, pp. 47-176, 2000.
- Parga Romero, Lucila, *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de primaria*, México, Plaza y Valdés/UPN, 2002.
- Parsons, T., *El sistema social*, Madrid, Alianza Editorial, 1982.

- Pateman, C., "Críticas feministas a la dicotomía público/privado", en Castells, C., *Perspectivas feministas en teoría política*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Peña, Guillermo de la, "Educación y cultura en el México del siglo xx", en Latapí, Pablo (ed.). *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 43-83.
- Pérez Cervera, J., "Ser mujer en Latinoamérica", en C. Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 69-82.
- Perrenoud, Ph., *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1990.
- Pico, Isabel, *Machismo y educación en Puerto Rico*, Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, 1979.
- Popkewitz, Th., *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.
- Puig Rovira, Joseph Ma. y Miguel Martínez Martín, *Educación moral y democracia*, Barcelona, Alertes, 1989.
- Quiroz, Rafael, *El maestro y el saber especializado*, México, DIE, 1987.
- , *Reforma de la educación secundaria en México: currículum y prácticas de enseñanza*, México, Cero en Conducta, 1999.
- , "Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria", en *Infancia y Aprendizaje* 55, México, 1991.
- , "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", en *Nueva Antropología* 12, México, UAM/Conaculta, 1992.
- , "Del plan de estudios a las aulas", en Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, *La educación secundaria: cambios y perspectivas*, Oaxaca, IEEPO, 1996.

- , “La reforma curricular de la escuela secundaria en México”, en Labastida, Martín J. *et al.* (eds.). *Educación, ciencia y tecnología: los nuevos desafíos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.
- , *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*, Tesis de doctorado, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, 2000.
- , “La educación secundaria en México al inicio del siglo XXI”, en *Revista Educación 2001*, año VI, núm. 70, marzo, México, 2001.
- , “La Reforma a la escuela secundaria”, en *La Jornada*, 18 de junio, México, 2004.
- Ragin, C. y D. Zares, *Theory and Method in Comparative Research: Two Strategies*, en *Social Forces*, 1983.
- Ramírez, Rafael, *La enseñanza del civismo*, México, SEP, 1950.
- Ramos, Carmen (coord.), *El género en perspectiva. De la dominación universal a la representación múltiple*, México, UAM-X, 1991.
- , *Género e historia*, México, Instituto Mora y UAM, 1992.
- Ramos García, Joaquín (coord.), *El camino hacia una escuela coeducativa*, Sevilla, Kikiriki-Cooperación Educativa, 2002.
- Ravelo, Patricia, “En busca de nuevos paradigmas: algunas reflexiones en torno de la categoría de género”, en *Acta Sociológica*, núm.16, enero-abril, México, UNAM, 1996.
- Rivas Palacios, José Ignacio, *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?*, Málaga, Aljibe, 2000.
- Rivera Garretas, María Milagros, *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y la teoría feminista*, Barcelona, Icaria Editorial, 1994.
- Robinson, K. H., “Class-Room Discipline, Power, Resistance and Gender. A look at Teacher Perspectives”, en *Gender and Education*, vol. 4, núm. 3, Londres, 1992.



- Rovira M y A. Tomé, *Una profesión femenina*, Cuadernos de coeducación 4, Instituto de Ciencias de la educación, Barcelona, 1993.
- Rockwell, E., "Etnografía y teoría en la investigación educativa" en *Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, 1986.
- , *La escuela cotidiana*, México, FCE, 1995.
- y J. Ezpeleta, *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*, México, DIE-Cinvestav-IPN, 1983.
- y Ruth Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1986.
- y Mercado, "La práctica docente y la formación de maestros" en *Investigación en la escuela*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1988.
- Roig, M., *Mujeres en busca de un nuevo humanismo*, Barcelona, Aula Abierta Salvat, 1981.
- Rousseau, J., *El Emilio*, México, Porrúa, 1978.
- Rosaldo, Michelle Z., "Woman, Culture and Society: a Theoretical Overview" en Michelle Zimbalist Rosaldo y Louise Lamphere (eds.), *Woman, Culture and Society*, Stanford University Press, Stanford, 1974.
- Rovira, M., *La enseñanza, una profesión femenina*, Cuadernos para la Coeducación, vol. 4, Bellaterra, ICE de la UAB, 1993.
- Rubin, Gayle, "El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo", en *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, México, vol. III, núm. 30, noviembre 1986, pp. 95-146.
- Sacristán Lucas, Ana, "Apuntes críticos sobre feminismo y educación" en *Volver a pensar la educación*, Congreso Internacional de Didáctica, vol. 1, Barcelona, Morata, 1995, pp. 294-306.

- Salazar Rojas, Diego, "Adolescencia, cultura y salud" en *La salud del adolescente y del joven*, Washington, OPS, Publicación científica núm. 552, 1995.
- Salinas, Gisela, *Las maestras de primaria, una visión antropológica de su vida cotidiana y de su trabajo docente*, Tesis de licenciatura, México, ENAH, 1988.
- Sancho, J. M., *Los profesores y el currículum*, Barcelona: ICE/Horsori, 1990.
- Sandoval Flores, Etelvina, "Condición femenina valoración social y autovaloración del trabajo docente", en *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, 1992.
- , *La trama de la escuela secundaria*, México, UPN/Plaza y Valdés, 2000.
- San Román, S., *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización en España*, Barcelona, Ariel Practicum, 1998.
- Santos del Real, Annette, *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*, tesis de doctorado, México, Universidad, Autónoma de Aguascalientes, 2000.
- Santos Guerra, Miguel, *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Barcelona, Graó, 2000.
- Sarah, E., "Teachers and Students in the Classroom: an Examination of Classroom Interaction" en D. Spender y E. Sarah (comps.), *Learning to Lose: Sexism and education*, Londres, The Women's Press, 1980.
- Sartori, Giovanni, *La comparación en las Ciencias Sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1994.
- Schawab, J. J., "The practical a language for curriculum", en *School Review*, núm. 78, 1969, pp.1-24.
- Scott, W. Joan, "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en James S. Amelag y Mary Nash [ed], *Historia y Género:*

- Las Mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Madrid, Ediciones Alfons el Magnánim/Institutió Valencia, 1990.
- Scraton, Sheila, *Educación física de las niñas*, Madrid, Morata, 1995.
- Schmelkes, Sylvia, *La calidad en la educación primaria*, México, FCE, 1997.
- Secada W. G., E. Fennema y L. B. Adajian (comps.), *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*, Madrid, Morata, 1997.
- Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001.
- , Planes y programas de estudio. Educación básica. Secundaria, México, 1993.
- , *Programas de estudio comentados, Formación cívica y ética*, México, SEP, 1999.
- , *Formación cívica y ética, educación secundaria: libro para el maestro*, México, SEP, 2000.
- , *Reforma integral de la escuela secundaria*, México, SEP, 2003.
- , *Acuerdo para la Reforma a la escuela secundaria*, México, SEP, 2006.
- Siim, B., *Gender and Citizenship*, Cambridge, University Press, 2000.
- Solana, F. et al. (eds.), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE, 1981.
- Soriano Ayala, Encarnación (coord.), *Diversidad etnia y cultura en las aulas*, Madrid, La Muralla, 2003.
- Sotelo Inclán, Jesús, en F. Solana, *Historia de la educación pública en México*, México, FCE, 1998.
- Spear, M. G., "Teacher's attitudes towards Girls & Technology", en J. White y otros (comps.), *Girls Friendly Schooling*, Londres, Routledge, 1985.

- Spender, Dale y Elizabeth Sarah, *Aprender a perder*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Stake, R. E., *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata, 1998.
- Stanley, Julia, "El sexo y la alumna tranquila", en Peter Woods y Martyn Hammersley, *op. cit.*, 1986, pp. 49-63.
- Stanworth, M., "Girls on the Margins: a study of gender divisions in the classroom", en Arnot y G. Weiner (comps.), *Gender Under Scrutiny*, Londres, The Open University Press, 1987.
- Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1985.
- Stubbs, M. y S. Delamont, *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-Tau, 1978.
- Subirats, Marina y Amparo Tomé, *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona-Instituto de Ciencias de la Educación, 1992.
- y Cristina Bruller, *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer, Serie Estudios, núm. 19, 1992, pp. 11-28 y 137-148.
- , "Género y escuela", en C. Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Taboada, Eva, "Educación y lucha ideológica en el México pos-revolucionario", en Ibarrola, María de y E. Rockwell (eds.), *Educación y clases populares en América Latina*, México, DIE, 1985.
- Taifel, H., *Social psychology and social reality*, Londres, Academia Press, 1977.

- Tamboukou, María, "The paradox of being a woman teacher", en *Gender and education*, vol. 12, núm. 4, Londres, Carfax Publishing Lid, 2000.
- Tarres, María Luisa (coord.), *Género y cultura en América latina*, México, El Colegio de México, 1998.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Tedesco, J.C., Introducción. Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores, en C. Braslavsky, *La Educación Secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Argentina, IIPE-Editorial Santillana, 2001.
- Teixeira, Adla Betsaida Martins, *The domestication of primary school teaching: a Braziliann study case*, Londres, University of London Institute of Education, 1998.
- Tiramonti, Guillermina, *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- Tome, Amparo, "La construcción de las identidades masculinas y femeninas en el aula", en Nieves Blanco, *op.cit.*, 2001, p. 87-115.
- , "Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención)", en C. Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Torres, Jurjo, *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1991.
- Torres, Rosa María, *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, México, SEP (Biblioteca del Normalista), 1998.
- Tristán, Flora, *Feminismo y utopía. Unión obrera*, Barcelona, Fontamara, 1977.

- Tronco, Martha, *La discriminación de la mujer: El sexismo en los libros de texto gratuitos*, España, Universidad de Salamanca, 1994.
- Tudela, Victoria, Ávila H. et al., "La elección de la carrera desde una perspectiva de género", en *Premio ANUIES 1998*, Categoría de ensayos, México, ANUIES, 1998, pp.13-40.
- Tubert, Silvia, *Del sexo al género, Los equívocos de un concepto*, Ediciones Cátedra Universitat de Valencia Instituto de la mujer, 2003.
- Tuñón, Julia, *Mujeres en México*, México, Conaculta, 1998.
- Turner, Frederick, *La dinámica del nacionalismo mexicano*, México, Grijalbo, 1975.
- Tyler, R., *Principios básicos del currículum*, Buenos Aires, Troquel, 1949/73.
- Vázquez Domínguez, Norma, "El género y los estilos narrativos en las historias de los niños y niñas preescolares", en *Sexología*, vol. 6, núm. 2, México, 2000.
- Vázquez, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1975.
- Velasco, Raúl, "La mujer en puestos de gestión universitaria", en *GénEros*, vol. 8, núm. 22, octubre, México, 2000, pp. 36-39.
- Villoro, Luis, "¿Crisis del Estado-nación?", en González, J. y J. Landa (comps.). *Los valores humanos en México*, México, Siglo XXI Editores/UNAM, 1997, pp. 251-260.
- Walden, R. y Walkerdine, V., *Girls and Mathematics: The early years*, Londres, Institute of Education, University of London, 1982.
- Walker y Barton (comp.), *Gender, class and education*, Lewes Falmer Press, 1983.
- Weber, Max, *Economía y sociedad*, México, FCE, 1987.
- Weiler, K., "Freire and Feminist Pedagogy of Difference", en *Harvard Educational Review*, vol.16, núm. 1, 1991.

- Weiler, K., *Women Teaching for change. Gender, class and power*, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, 1988.
- Willis, P., *Learning to Labour: how working class kids get working class job*. (1977), Sussex, Saxon house, Teakfield Ltd. ( trad. Cast.: *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1988).
- Wolpe, J, *The practice behavior therapy*, New York, Peganous Press, 1982.
- Woods, Meter, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós, 1993.
- y Hammerley, *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Wollstonecraft, M, *Vindicación de los derechos de la mujer*, Madrid, Cátedra Feminismos, 1792, 1996.
- Word bank, *Expanding opportunities and building competencies for young people*, Washington D. C., The World Bank, 2005.
- Ynclán, Gabriela (comp.), *Todo por hacer*, México CIECE, 2002.
- y Elvia Zúñiga Lázaro, *En busca de dragones*, México, Castellanos editores/CIECE, 2005.
- , “La consulta a la RIES”, en *El Reforma*, 15 agosto, México, 2005.
- Young, I. M., “Vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal”, en C. Castells (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Young, Michael, “Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado”, en Monique Landesman (comp.), *Currículum, racionalidad y conocimiento*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988.
- Yurén, Camarena María Teresa, “¿Para qué educar a las mujeres? Una reflexión sobre las políticas educativas del siglo XIX”, en Arredondo, *op. cit.*, México, UPN-Porrúa, 2003.

- , *La asignatura "formación cívica y ética en la secundaria general, técnica y telesecundaria". Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*, México, SEP, 2004.
- , "Ciudadanía, democracia y moralidad. La difícil construcción de la personalidad sociomoral en el mundo actual", en Inés Castro, *Educación y ciudadanía*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés, 2006.
- Yus, Rafael, *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*, Barcelona, Graó, 1996.
- Zapata, Emma, Verónica Vázquez y P. Alberti (coord.), *Género feminismo y educación superior. Una visión institucional*, México, Área de género mujer rural, Colegio de Posgraduados en Ciencias Agrícolas, México/COP/The British Council/MIAC/ANUIES, 2000.
- Zorrilla, M., "Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2002, 4 (2).<http://redie.ens.uabc.mx/v014no2/contenido-zorrilla.html>.

### **Páginas electrónicas**

[www.ceneval.edu.mx](http://www.ceneval.edu.mx)

[www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx)

[www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

### **Hemerografía**

*La Jornada*, "La reforma a la escuela secundaria", 18-05-2004.

*Reforma*, "La consulta a la RIES", México, 15-08-2005.



# ANEXOS



# ANEXO I

## GUÍA DE ENTREVISTA AL PROFESORADO

Nombre de la escuela \_\_\_\_\_

### • *Datos personales*

Sexo \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_

Estado civil \_\_\_\_\_

### • *Formación y experiencia profesional*

¿Cuál es la especialización que tiene? \_\_\_\_\_

¿De qué institución es egresado? \_\_\_\_\_

¿Por qué trabaja en escuela secundaria? \_\_\_\_\_

¿Se dedica a otra actividad? \_\_\_\_\_

¿Cuántos años ha trabajado en escuela secundaria? \_\_\_\_\_

¿Ha tomado cursos de actualización? \_\_\_\_\_

¿Cuántas horas tiene asignadas? \_\_\_\_\_

¿Todas en la misma escuela? \_\_\_\_\_

¿Todas en la misma asignatura? \_\_\_\_\_

¿Cómo fue que le asignaron la materia de Formación cívica y ética? \_\_\_\_\_

¿Qué grados atiende? \_\_\_\_\_

¿Considera que en los programas de la asignatura de FCE hay continuidad? \_\_\_\_\_

¿Utiliza materiales de apoyo? \_\_\_\_\_

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

¿Qué estrategias de aprendizaje utiliza? \_\_\_\_\_

¿Los contenidos que se presentan son pertinentes? \_\_\_\_\_

¿Qué obstáculos se presentan con más frecuencia? \_\_\_\_\_

¿Cuáles son los valores que enfatiza? \_\_\_\_\_

¿Cuáles son los referentes teóricos en que se apoya? \_\_\_\_\_

¿Cómo evalúa? \_\_\_\_\_

¿Cada cuándo? \_\_\_\_\_

¿El alumnado de 3er. grado se ha apropiado de los valores en relación a los de 1º? \_\_\_\_\_

¿Ha participado en curso de formación de valores? \_\_\_\_\_

¿Cuál es el papel del docente en la formación de valores?

¿Considera que hay actividades diferenciadas entre chicas y chicos? \_\_\_\_\_

¿Cuáles y por qué? \_\_\_\_\_

¿Hay diferencias entre los valores de las alumnas y los alumnos? \_\_\_\_\_

¿Hay diferencias en relación a la orientación vocacional? \_\_\_\_\_

¿Quién obtiene mejores calificaciones? \_\_\_\_\_

¿A qué se debe? \_\_\_\_\_

¿Quiénes participan más? \_\_\_\_\_

¿Quiénes toman más la palabra? \_\_\_\_\_

¿Quiénes presentan conducta de liderazgo? \_\_\_\_\_

¿Quién arremete a quién? \_\_\_\_\_

¿Quiénes son más agresivos? \_\_\_\_\_

¿Quién establece las reglas en el salón de clase? \_\_\_\_\_

¿Qué pasa si se violenta la regla? \_\_\_\_\_

¿Considera el tema de género relevante en la asignatura?

\_\_\_\_\_

¿Ha tomado algún curso en relación a la perspectiva de género? \_\_\_\_\_

¿Las actividades en la asignatura de FCE propician una mejor convivencia entre el alumnado?

Si o no ¿por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO 2

### CUESTIONARIO AL PROFESORADO

Estimadas maestras y maestros solicitamos su cooperación.  
Por favor:

Rodear con un círculo el número que más se adapte a su forma de pensar en cada afirmación, según esta escala:

1. TOTALMENTE EN DESACUERDO
2. EN DESACUERDO
3. INDECISIÓN
4. DE ACUERDO
5. TOTALMENTE DE ACUERDO

1. La discriminación sexista es de origen genético.	1 2 3 4 5
2. Las características biológicas de cada uno de los sexos no son determinantes discriminatorias.	1 2 3 4 5
3. La conquista de los espacios públicos es únicamente tarea de mujeres.	1 2 3 4 5
4. Los hombres han sido más creativos que las mujeres.	1 2 3 4 5
5. Las mujeres son menos creativas que los hombres.	1 2 3 4 5
6. Mujer y responsabilidad son conceptos antagónicos.	1 2 3 4 5
7. Los hombres no desarrollan valores femeninos por miedo a la pérdida de su identidad sexual.	1 2 3 4 5
8. Si tuviera una hija le recomendaría que no jugara con coches.	1 2 3 4 5
9. Me siento enojada/o con las mujeres que se quejan de que la sociedad es injusta con ellas.	1 2 3 4 5

10. Nuestra sociedad pone demasiado énfasis en la belleza de las mujeres.	1 2 3 4 5
11. La maternidad es una de las mejores formas de realización de la mujer.	1 2 3 4 5
12. Los hombres reaccionan por naturaleza con más decisión que las mujeres.	1 2 3 4 5
13. Las mujeres utilizan más la intuición y menos la razón que los hombres.	1 2 3 4 5
14. La culpa de la desigualdad o la discriminación la tienen actualmente las propias mujeres.	1 2 3 4 5
15. Me molestan las mujeres con aspecto o atuendos masculinos.	1 2 3 4 5
16. Los hombres pueden ser tan sensibles, afectivos y ordenados como las mujeres.	1 2 3 4 5
21. Un hombre está perfectamente capacitado para responsabilizarse del trabajo doméstico.	1 2 3 4 5
22. Una mujer no debería aceptar un trabajo si hay un cabeza de familia que lo necesita.	1 2 3 4 5
23. Los hombres son por naturaleza mejores que las mujeres en cuestiones mecánicas.	1 2 3 4 5
24. Los hombres son instintivamente más competitivos que las mujeres.	1 2 3 4 5
25. Las mujeres están mejor dotadas que los hombres para criar a los bebés y cuidar de la infancia.	1 2 3 4 5
26. Las mujeres nunca han estado marginadas, porque siempre mandaron en las casas-	1 2 3 4 5
27. Dispuestas a ello, las mujeres resultan más malvadas que los hombres.	1 2 3 4 5
28. Los hombres son más agresivos que las mujeres.	1 2 3 4 5
29. Las mujeres son más sensibles que los hombres.	1 2 3 4 5
30. Las mujeres son más aptas para el cuidado de los hijos.	1 2 3 4 5

31. La escuela mixta propicia la igualdad.	1 2 3 4 5
32. El sexismo es una práctica que tiende a desaparecer en nuestra sociedad.	1 2 3 4 5
33. La igualdad de oportunidades es aceptada hoy por la mayoría de las personas.	1 2 3 4 5

NOTA . Este cuestionario fue tomado y adaptado de: Arjona Sánchez, Carmen *et al.* *Valores y género en el proyecto del Centro*, Málaga, Imprenta Montes, 1999.

Para una valoración los ítems se dividen entre sexistas y no sexistas.

Son sexistas los números: 1,3,4,6,8,9,11,13,14,15,16,17,18,19,22,25,26,29,30,32.

Son no sexistas: 2, 10, 12, 20, 21, 23, 3



## ANEXO 3

### CUESTIONARIO

Este cuestionario es muy importante. Por favor contesta claramente.

1. Nombre de la escuela \_\_\_\_\_
2. Grado \_\_\_\_\_
3. Sexo  
 Femenino       Masculino
4. Edad \_\_\_\_\_
5. ¿Con quién vives?  
 Padre - madre y hermanos   
 Madre y hermanos   
 Abuelos   
 Padre y hermanos   
 Otros \_\_\_\_\_
6. ¿El lugar donde vives cuántas piezas tiene?  
 (sala, cocina, baño, recámaras)
7. ¿En el lugar donde vives cuántos focos hay? \_\_\_\_\_
8. ¿En tu casa tienes computadora?  
 Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

9. ¿Tienes teléfono en tu casa?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

10. ¿Cuál es el último año o grado que estudió tu papá?

Nunca fue a la escuela	<input type="checkbox"/>	Primaria	<input type="checkbox"/>
Primaria incompleta	<input type="checkbox"/>	Secundaria	<input type="checkbox"/>
Secundaria incompleta	<input type="checkbox"/>	Preparatoria	<input type="checkbox"/>
Técnico	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Normal	<input type="checkbox"/>	Posgrado	<input type="checkbox"/>

11. ¿A qué se dedica tu papa?

Obrero \_\_\_\_\_ Maestro \_\_\_\_\_ Comerciante \_\_\_\_\_  
Empleado \_\_\_\_\_ Funcionario \_\_\_\_\_ Profesionista \_\_\_\_\_  
Otro \_\_\_\_\_

12. ¿Cuál es el último año o grado que estudió tu mamá?

Nunca fue a la escuela	<input type="checkbox"/>	Primaria	<input type="checkbox"/>
Primaria incompleta	<input type="checkbox"/>	Secundaria	<input type="checkbox"/>
Secundaria incompleta	<input type="checkbox"/>	Preparatoria	<input type="checkbox"/>
Técnico	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Normal	<input type="checkbox"/>	Posgrado	<input type="checkbox"/>

13. ¿A qué se dedica tu mamá?

Ama de casa	<input type="checkbox"/>	Maestra	<input type="checkbox"/>
Comerciante	<input type="checkbox"/>	Trabajadora doméstica	<input type="checkbox"/>
Secretaria	<input type="checkbox"/>	Profesionista	<input type="checkbox"/>

Otro \_\_\_\_\_

14. ¿Te gustaría seguir estudiando?

Sí  por qué \_\_\_\_\_  
No  por qué \_\_\_\_\_

15. En caso de que tu respuesta anterior sea afirmativa  
 ¿Qué te gustaría estudiar? \_\_\_\_\_  
 ¿Por qué? \_\_\_\_\_

16. Marca con una cruz las actividades que más realiza tu papá en casa:

lava la ropa	__	ve televisión	__
arregla el auto	__	cocina	__
compra la comida	__	juega con las	
	__	hijas e hijos	__

17. Marca con una cruz la actividades que más realiza tu mamá en casa:

estudiar	__	lava	__
ver televisión	__	planchar	__
arregla la casa	__	cocina	__

18. Enumera de mayor (8) a menor (1) las actividades que más te gustan:

Ver televisión	<input type="checkbox"/>
Ir al cine	<input type="checkbox"/>
Leer	<input type="checkbox"/>
Ir a fiestas	<input type="checkbox"/>
Con la familia	<input type="checkbox"/>
Quehacer doméstico	<input type="checkbox"/>
Deportes	<input type="checkbox"/>
Bailar	<input type="checkbox"/>
Otras _____	

19. Ordena los siguientes valores de mayor (6) a menor (1) importancia.

Persona ordenada \_\_\_\_ Persona dinámica \_\_\_\_  
Persona hacendosa \_\_\_\_ Persona inteligente \_\_\_\_  
Persona atrevida \_\_\_\_ Persona guapa \_\_\_\_

20. Asigna un deporte a las siguientes personas.

Juan, de 15 años \_\_\_\_\_  
Carmen, de 13 años \_\_\_\_\_

21. Escribe una H, una M o ambas al lado de cada una de las profesiones, según creas que corresponde a un hombre, una mujer o ambas.

Dirección de empresas \_\_\_\_ Medicina \_\_\_\_  
Periodismo \_\_\_\_ Enfermería \_\_\_\_  
Abogacía \_\_\_\_ Ingeniería \_\_\_\_  
Persona de limpieza \_\_\_\_ Turismo \_\_\_\_

22. Cuando eliges representante de grupo prefieres:

1. Un chavo \_\_\_\_\_
2. Una chava \_\_\_\_\_
3. Es igual \_\_\_\_\_

23. ¿Crees que hay juegos masculinos y femeninos?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Por qué \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Muchas gracias por tu colaboración.*



Esta primera edición de *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir en noviembre de 2008 en los talleres gráficos de XXXXXXXXXXXX.

El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.