REVISTA ENTRE MAESTR@S

59/60

El juego dramático como estrategia de intervención ante la violencia doméstica y su impacto en preescolares
Luisa María Espinoza Hernández
Ana Laura Lara López

¿Hombres de verdad? La dictadura del patriarcado y la invisibilidad de otras maneras de ser hombres
Carlos Lomas

Una mirada de género al patio de recreo en una escuela primaria
Karina Alejandra Castillo Leal
María del Pilar Miguez Hernández

Construcción de género en la infancia. Una experiencia compartida
Julia Maricela Torres Esperón
Isabel Álvarez Solorza

Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 16/17 núm. 59/60 invierno 2016/primavera 2017
ISSN 1405-8774

Guía para autores

Entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente maestros de educación básica y educación superior, especialistas cuyos trabajos de investigación o intervención están vinculados a ámbitos educativos a nivel preescolar, primaria y secundaria; así mismo las producciones de los niños y los jóvenes son contribuciones relevantes para las páginas de la revista.

Los temas

Los temas de los artículos que aquí se presentan tienen como propósito dar a conocer la complejidad del aula y de la escuela, de problematizarlas, y descubrir acontecimientos significativos para los maestros de educación básica.

Características de los textos publicables

1. Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas *desde* o *sobre* la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, entre otros, acerca de la educación básica y la formación de maestros.
2. Los textos deben tener una extensión de 12 cuartillas para las secciones *Desde el aula, Para el consejo técnico, Hojas de papel que vuelan y Redes;* para las secciones *Desde los mesabancos* y *Encuentario*, la extensión deberá ser de tres a cinco cuartillas; en el caso de *Para practicar*, la extensión deberá ser de ocho cuartillas; y en *Para la biblioteca* y *Aprendiendo a través del cine,* serán máximo dos cuartillas.
3. Cada cuartilla deberá tener 3 cm de márgenes laterales y 2.5 cm de márgenes superior e inferior. El texto deberá estar escrito en fuente Times New Roman a 12 puntos con interlineado de 1.5.
4. Los trabajos deberán acompañarse de:

   a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras) y nombre del autor.
   b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo o particular, correo electrónico).

5. Los originales habrán de presentarse:

   a) Procesados en computadora. El autor deberá entregar un archivo digital (en Word) que indique título, autor y todos los señalamientos del caso para su lectura.
   b) Legibles, sin marcas, añadidos o modificaciones al margen.
   c) Tabla de abreviaturas o siglas al final del texto.
   d) Las referencias bibliográficas deberán elaborarse de acuerdo con las normas establecidas en el *Manual de Publicaciones* de la American Psychological Association (APA).
   e) Las fotografías, gráficas e ilustraciones que acompañen al texto deberán ser de alta calidad y contraste adecuado, con el pie o referencia pertinente, e indicar dentro del texto el lugar donde deben incluirse. Es obligatorio que los autores proporcionen ilustraciones, fotografías o imágenes susceptibles de ser utilizadas como complemento informativo para sus artículos. Es indispensable que el autor informe si las imágenes enviadas requieren incluir algún crédito o solicitar permiso para su publicación. Todas las imágenes utilizadas deberán presentarse en formato EPS, TIF o JPEG con una resolución mínima de 300 dpi (deben pesar más de 700 kb). No deberán insertarse imágenes en archivos de Word.
   f) Las palabras, frases o señalamientos especiales únicamente deberán resaltarse en cursivas (itálicas).
   g) En el caso de reseñas o presentación de libros o revistas, se deberá acompañar el texto con una fotografía o un archivo digital de buena calidad de la portada de la publicación señalada.

6. Para entregar sus trabajos, los autores pueden dirigirse a la siguiente dirección electrónica: *entremaestrosupn@gmail.com*

Indicaciones generales

Una vez aceptado el texto para su publicación no se admitirá modificación alguna al original.

El autor es el único responsable de la veracidad y honestidad de los contenidos de su trabajo.

Los textos incluidos en **Entre maestr@s** pueden ser publicados en otros medios previo permiso expresado por escrito y haciendo referencia explícita de la fuente.

Los números de la revista en versión digital pueden descargarse de manera gratuita en el link: *editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/entre-maestr-s*

SECCIONES

Ejercer el derecho a la lectura es tan importante como el de tomar un lápiz, un bolígrafo o un teclado para expresar las ideas y las emociones que nos envuelven. Por eso, **entre maestr@s** abre sus páginas no sólo para que la explores, sino para que te lances también a la aventura de escribir.

Las secciones que contiene la revista seguramente te darán pistas para tu participación. Estas secciones están pensadas como espacios para suscitar la reflexión, el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

DESDE EL AULA

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestras y maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación o animación en la escuela y en sus aulas.

DESDE LOS MESABANCOS

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niñas, niños y los y las jóvenes de educación básica, y que son resultado del trabajo desarrollado en el aula.

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

En esta sección hallarás artículos de fondo, escritos por docentes o especialistas. Su propósito es el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

ENCUENTARIO

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros lugares desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, etcétera.

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Aquí se comparten experiencias y análisis pedagógicos de docentes o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

PARA LA BIBLIOTECA Y APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

En estas secciones se reseñan libros y películas que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente, y también se abren al mundo de la novela universal y, en particular, la iberoamericana.

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

entre maestr@s abre un espacio más para el intercambio de las palabras de las y los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

PARA PRACTICAR

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestras o maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

DIRECTORIO UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos
Rector

Mónica Angélica Calvo López
Secretaria Académica

Romel Cervantes Angeles
Secretario Administrativo

Alejandra Javier Jacuinde
Directora de Planeación

Martha Isela García Peregrina
Directora de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Xóchitl Leticia Moreno Fernández
Directora de Unidades UPN

Alejandro Gallardo Cano
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Mayela Crisóstomo Alcántara
Subdirectora de Fomento Editorial

Coordinadores de Área Académica
Lucila Parga Romero
1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Jorge Tirzo Gómez
2. Diversidad e Interculturalidad

Pedro Bollás García
3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Carlos Ramírez Sámano
4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Iván Rodolfo Escalante Herrera
5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

REVISTA ENTRE MAESTR@S

Directora
María del Carmen Ruiz Nakasone

Codirección
María del Pilar Miguez Fernández

Asistente de dirección
Anabel López López
Angélica Jiménez Robles

COMITÉ EDITORIAL

Josette Jolibert (Francia)
Rafael Porlán (España)
Carlos Lomas (España)
Amparo Tusón (España)
Pilar Unda (Colombia)
Martha Cárdenas (Colombia)
Gloria Rincón (Colombia)
Blanca Bojacá (Colombia)
Lili Ochoa (Argentina)
Daniel Suárez (Argentina)
Gregorio Hernández Zamora (México)
Roberto I. Pulido Ochoa (México)
Jorge Alberto Chona Portillo (México)

Consejo Editorial
Ma. Guadalupe Correa Soto
Teodora Olimpia González Basurto
María Luz López Morales
Marco Esteban Mendoza Rodríguez
Diana Violeta Solares Pineda
Martha Patricia Ruiz Nakazone
Angélica Jiménez Robles
Rigoberto González Nicolás
Jesús Arriaga Morales
Elizabeth Camacho González
María de Jesús López Cervantes
Linda Vanessa Correa Nava
Lucerito Rosales Martínez
Alba Liliana Amaro García
Armando Ruiz Contreras
Lucina García García
Gerardo Ortiz Moncada
Martha Gómez Gómez
Anabel López López

Colaboradores
Profesores de la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México

Diseño gráfico y portada
Margarita Morales Sánchez

Formación
Margarita Morales Sánchez
María Eugenia Hernández Arriola

Diseño de encarte, formación y diagramación
Margarita Morales Sánchez

Traducción de resúmenes
César Makhlouf Akl
Gerardo Ortiz Moncada

Fotografía
Autores de los artículos
Alba Liliana Amaro García
Marco Esteban Mendoza Rodríguez

Edición
Armando Ruiz Contreras

Revista entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco 24, col. Héroes de Padierna, CP 14200, Tlalpan, Ciudad de México, tel. 5630 97 00.
www.upn.mx

Descarga de manera gratuita los números de la **Revista entre maestr@s en**: *editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/entre-maestr-s*

Revista entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Publicación digital a partir de 2013.
Núm. 59-60, invierno 2016-primavera 2017.
Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor 04-2013-071814033500-203.
Número de certificado de licitud de título en trámite.
Número de certificado de licitud de contenido en trámite.
ISSN 1405-8774. Editor responsable: Alejandro Gallardo Cano.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad de los autores.

DESDE EL AULA

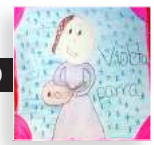
Construyendo un nuevo camino con y para alumnas y alumnos de sexto de primaria 6
Gloria Berenice Maldonado Castañeda

Género en el aula: "1, 2, 3, vamos a aprender en la igualdad" 14
Laura Lizbeth Hernández Crescencio

¿Violencia engendra violencia? 22
Irma R. Pérez Varela

El juego dramático como estrategia de intervención ante la violencia doméstica y su impacto en preescolares 28
Luisa María Espinosa Hernández, Ana Laura Lara López

Formación musical y género: actividades en cuarto grado de educación primaria 40
María Guadalupe Reyes Hernández, María del Pilar Miguez Fernández



DESDE LOS MESABANCOS

Poemas, canciones, cuentos… 52

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

Discriminación en el patio de recreo de dos escuelas primarias en la Ciudad de México 56
María de Lourdes Sánchez Velázquez, María de Lourdes Salazar Silva, Angélica Jiménez Robles

¿Qué significa hablar de política sexual masculina en el patio escolar de secundaria? 68
Ana Laura Lara López

Campos profesionales sexualizados. La era femenina en educación 78
Jorge García Villanueva, Claudia Ivonne Hernández Ramírez, Daniel Moreno García

Una mirada de género al patio de recreo en una escuela primaria 90
Karina Alejandra Castillo Leal, María del Pilar Miguez Fernández

Género y educación en políticas públicas: debates desde el análisis político del discurso y sentidos docentes
Mónica García Contreras 102

ENCUENTARIO

El Dereck
Marco Esteban Mendoza Rodríguez 114

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

¿Hombres de verdad?
Carlos Lomas 116

REDES

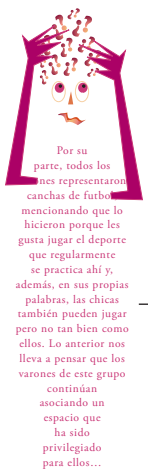
Construcción de género en la infancia. Una experiencia compartida
Julia Maricela Torres Esperón, Isabel Álvarez-Solorza 132

PARA LA BIBLIOTECA

La identidad masculina en los jóvenes: una mirada
Daniel Moreno García 140

CARTAS DEL LECTOR

Georgina Jiménez Robles 142



PARA PRACTICAR

Los espacios de trabajo divididos por cuestiones de género
Un análisis desde una propuesta didáctica
Gloria Berenice Maldonado Castañeda, Acacia Toriz Pérez

EDITORIAL

El contenido de este número responde a la preocupación de reflexionar sobre la equidad de género en la escuela, aportar propuestas de intervención para su desarrollo en un ambiente de convivencia y construir pedagogías para promover la igualdad de género en ambientes escolares.

Gloria Berenice Maldonado relata la experiencia del proyecto donde los niños desarrollaron habilidades lingüísticas y favorecieron la convivencia pacífica sin importar el género. Laura Lizbeth Hernández presenta una actividad de un grupo de tercer año de educación primaria para desarrollar la igualdad de género en la escuela. Luisa María Espinosa y Ana Laura Lara aportan al profesorado del nivel preescolar la perspectiva de género para intervenir a través del juego dramático contra la violencia hacia mujeres, niñas y niños. María Guadalupe Reyes y María del Pilar Miguez abordan con un enfoque de género la subrepresentación y el bajo reconocimiento de las mujeres en la música. Irma R. Pérez presenta una experiencia en el aula para tratar el tema de la violencia de género en el salón de clases.

En la sección Desde los mesabancos, estudiantes de dos escuelas públicas de educación primaria muestran su imaginación en la escritura de poemas, canciones, cuentos, en un diálogo sobre sus heroínas y héroes en la vida diaria.

Por su parte, Karina Alejandra Castillo y María del Pilar Miguez analizan las actividades, las interacciones y el uso de espacios y recursos en el patio escolar durante el recreo en estudiantes de quinto grado de una escuela primaria. Ana Laura Lara ilustra cómo la política sexual masculina y las estructuras de prestigio juvenil, en el patio de la escuela secundaria, promueven relaciones de poder y subordinación de las estudiantes respecto de sus pares varones. Jorge García, Claudia Ivonne Hernández y Daniel Moreno analizan la percepción del profesorado y alumnado de una escuela de nivel superior en relación con la formación en la docencia, desde una perspectiva de género. María de Lourdes Sánchez, María de Lourdes Salazar y Angélica Jiménez presentan el tema de discriminación en dos escuelas primarias de la Ciudad de México, una de jornada ampliada al sur de la ciudad y otra de tiempo completo al norte. Mónica García hace un análisis general de políticas en género y educación en el ámbito internacional y nacional de los últimos años.

Carlos Lomas realiza una revisión y actualización de sus trabajos sobre la construcción cultural de las identidades de género y sobre la coeducación. Hace referencia a diferentes posturas de autoras y autores sobre el tema. Julia Maricela Torres e Isabel Álvarez-Solorza presentan una investigación-acción multicéntrica que aborda el tema de género desde el ámbito escolar. El proyecto fue liderado por la Red Cubana de Enfermería en Salud Infantil (ENSI-Cuba).

En la sección Para practicar se analizan los espacios de trabajo divididos por cuestiones de género desde una propuesta didáctica.

Marco Esteban Mendoza nos comparte el cuento *El Dereck*. Daniel Moreno García reseña el libro *La identidad masculina en los jó*venes: una mirada donde se muestra una visión sobre las identidades genéricas de los hombres jóvenes en México.

Por último, Guadalupe Luna nos invita a disfrutar de la cinta *Billy Elliot,* en la que podemos apreciar la importancia de aceptar y disfrutar de las capacidades que nos distinguen y nos hacen únicos dentro de toda una gama de la diversidad.@

María del Carmen Ruíz Nakasone
entremaestrosupn@gmail.com

Construyendo un nuevo camino con y para alumnas y alumnos de sexto de primaria

*Gloria Berenice Maldonado Castañeda**
romeotri2@hotmail.com

Transformar la práctica que realizo consiste en construir puentes entre lo que hago en el aula y los nuevos retos educativos que se presentan y que responden a los actuales enfoques de la educación, así como en la incorporación de estrategias didácticas significativas y el desarrollo de nuevas competencias profesionales que implican un proceso de actualización. Este último pasa por un necesario análisis del trabajo cotidiano y, desde luego, por el planteamiento y resolución de nuevas situaciones-problema que deben resolverse en el aula, en este caso, tras detectar que una de las problemáticas que se enfrentaba con el grupo eran las riñas y los ataques que se presentaban entre alumnas y alumnos, muchas de las ocasiones por el simple hecho de pertenecer a un género y no cumplir con los estereotipos que se le atribuyen.

Ante lo cual, de acuerdo con Galván (2009), los docentes necesitamos desarrollar habilidades para observar, analizar, manejar referentes teóricos y asumir actitudes investigativas; en este proceso, los maestros dirigimos y acompañamos a los niños, atendiendo y respondiendo a sus necesidades, esto con el fin de innovar y llegar al cambio de la práctica educativa.

La finalidad de la propuesta no fue únicamente desarrollar las habilidades lingüísticas, sino como practicantes de la lengua escrita, para lo cual la escuela debe funcionar como una micro comunidad de lectores y escritores, con el fin de que los estudiantes tengan la oportunidad de repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento (Lerner, 2001).

Aunado con lo anterior, se buscó que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje estuvieran presentes elementos que permitieran una convivencia pacífica, entendiéndola como la capacidad de vivir juntos respetándonos y consensuando las normas básicas (Furlán, 2013),

* Profesora de educación primaria. Trabaja en la escuela República de Islandia, delegación Venustiano Carranza, Ciudad de México. Estudiante de la Especialidad de Género en Educación de la UPN Ajusco.

de tal manera que se reconozca que no importa si se es mujer u hombre, lo esencial es lograr una comunicación de ideas, inquietudes y molestias, con libertad. Para lo cual fue indispensable que reconocieran los cambios que estaban sufriendo como adolescentes, contribuir en el desarrollo de su autoestima, así como visualizarse en un futuro a mediano y largo plazo.

Con esta propuesta se buscó construir las bases sobre las cuales los alumnos cimentaran su futuro, para que puedan comprender mejor su entorno y transformarlo, pues el conocimiento es poder y si ellos conocen tienen el poder de cambiar, pues pueden expresar sus emociones y entender por qué les suceden determinadas situaciones.

El trabajo se desarrolló a partir de una metodología de proyecto, ya que esto favorece, entre otras cosas: la vinculación de las actividades escolares a la vida real, los alumnos son los protagonistas de su proceso de aprendizaje, se promueve el trabajo colaborativo, lo que permite que el grupo se vea y viva como un todo, capaz de resolver situaciones problemáticas (Zabala, 1995).

Una vez que se tuvo delimitada la problemática, se llevó a cabo una asamblea con el fin de socializar aquellos temas de su interés, elaborando el siguiente cronograma de actividades.

Cronograma de sesiones

Nombre de la sesión	Número de sesión
Metas volando	1
Mi libro de emociones y recuerdos	2
Lanzamiento hacia el futuro	3
Cuido el planeta para poder vivir en él	4
Calidad de vida	5
Cuando sea grande seré…	6
Carta a mí mismo	7

La propuesta diseñada e implementada con el grupo de sexto de primaria, bajo la metodología de proyecto, estuvo encaminada no sólo a desarrollar habilidades lingüísticas, sino también a favorecer la convivencia pacífica sin importar el género, ya que en la etapa en la que se encuentran los estudiantes, es necesario que comiencen el reconocimiento de los cambios que están experimentando, con el objetivo de que visualicen que en la escuela pueden encontrar las bases para empezar a vislumbrar un futuro.
Palabras clave: proyecto, convivencia pacífica, trabajo colaborativo, habilidades lingüísticas, futuro.

The proposal designed and implemented in a sixth elementary-school grade, through project methodology, was biased not only on developing linguistic abilities, but also on promoting peaceful coexistence no matter gender. Thus, it is necessary for them –according to the stage they are in- to start recognizing those changes they are passing by, the aim is to visualize the fact that they may find at school the bases towards the future.

A continuación se presenta la secuencia de actividades del proyecto

Mi proyecto de vida es…		
Aprendizajes esperados	**Actividad**	**Producto**
Español • Comunica ideas, sentimientos y sucesos a otros a través de cartas. • Adapta el lenguaje para dirigirse a destinatarios conocidos. • Jerarquiza información en un texto a partir de criterios establecidos. • Organiza un texto por secciones temáticas. *Ciencias naturales* • Practica acciones de consumo sustentable con base en la valoración de su importancia en la mejora de las condiciones naturales del ambiente y la calidad de vida. *Geografía* • Reconoce factores que inciden en la calidad de vida de la población en el mundo. *Formación cívica y ética* • Analiza críticamente las causas e implicaciones de problemas sociales. • Propone estrategias de organización y participación ante condiciones sociales desfavorables o situaciones que ponen en riesgo la integridad personal y colectiva. • Formula metas personales y prevé consecuencias de sus decisiones y acciones.	• Preguntar a los alumnos si saben lo que es un proyecto de vida, anotar todas las posibles respuestas en el pizarrón. • Leer las páginas 35 y 36 de su libro de Formación cívica y ética que tratan acerca del proyecto de vida, con base en esto escribir qué piensan hacer en cada etapa de su vida. • Todos los alumnos identifican una meta general que a ellos les gustaría realizar dentro de los próximos meses. • Escriben esa meta en un papel, para hacer un avión, al cual guardarán para revisarlo más adelante. • Elaborar una línea del tiempo personal con algunos de los principales acontecimientos de su vida, señalando algunas de las acciones que les gustaría realizar en un futuro próximo, por ejemplo, al terminar la primaria e iniciar la secundaria. • Proyectan la línea hacia el futuro e incluyen asuntos como el estudio, recreación, familia, deporte: ¿qué me gustaría hacer, aprender?, ¿cómo puedo lograr lo que quiero?, ¿quién me puede ayudar para alcanzar mis metas?, ¿qué acciones concretas puedo comprometerme a realizar? • Identificar que en ocasiones tienen que aplazar necesidades y deseos presentes por los efectos que los mismos tienen en nuestra persona o en los demás. • Comentar la importancia de identificar las acciones que nos permiten alcanzar metas personales y compartirlas. • Socializar las líneas del tiempo. • Cada alumno tendrá el material para formar su libro de emociones, en el cual escribirán cuando se sienten felices, tristes, con miedo, satisfechos… • Se socializará el libro. • Dialogar con el grupo acerca de los recuerdos que tienen de cuando llegaron a la primaria. • Reunirse por equipos para dialogar con respecto a las secciones que puede tener su álbum de recuerdos, los acuerdos se socializarán. • Se recabarán los materiales para la conformación del álbum. • Cada alumno se encargará de una sección, para lo cual debe describir o narrar un acontecimiento acorde. • Proceder a la conformación del álbum. • Presentar el álbum.	• Línea del tiempo personal • Álbum de recuerdos de primaria • Álbum de emociones

Mi proyecto de vida es…		
Aprendizajes esperados	**Actividad**	**Producto**
	• Envolver un reloj y meterlo en una caja. • Juntar a los alumnos y decirles que tenemos una máquina del tiempo en la caja que puede llevarlos 20 años hacia el futuro. • Indicarles que cierren los ojos y se imaginen que están viajando en el futuro, realizar las siguientes preguntas: – ¿Cuántos años tienes? – ¿Cómo estás? – ¿Dónde vives? – Cuéntame algo sobre tu familia. – ¿Qué clase de trabajo haces? – ¿Cómo es la gente que te rodea? – ¿Qué inventos nuevos hay? • Las respuestas serán escritas y socializadas, para reflexionar acerca de cómo cada uno de ellos puede lograr vivir lo que se imaginaron si realiza desde hoy acciones para disminuir los problemas sociales. • Realizar un recorrido en la zona aledaña a la escuela y reconocer los principales problemas ambientales que afectan la zona: basura, contaminación del agua, aire, suelo, así como problemas sociales como: drogadicción, prostitución, pobreza, violencia intrafamiliar. • Con base en lo visto y después de realizar una investigación del tema que les interesó, elaborar un folleto. • Socializar el trabajo ante el grupo. • Invitar al grupo a comentar sus ideas con respecto a las interacciones entre los componentes del ambiente y cómo éste se modifica.	• Escrito con respuesta a las preguntas planteadas • Folleto (problema social o ambiental)
	• Investigar acerca de los siguientes temas: calentamiento global, cambio climático, extinción de ciertas especies, entre otros temas que están afectando a nuestro planeta, los cuales pueden afectar su vida futura. • Solicitar al grupo que investiguen y analicen experiencias relacionadas con el consumo responsable. • La información será presentada en Power Point.	• Presentación en Power Point del tema “Consumo responsable”
	• Solicitar a los alumnos que expliquen lo que significa calidad de vida y den ejemplos de ello. • Revisar información de distintos indicadores de calidad de vida. • Localizar los niveles de calidad de vida de México y explicar por qué creen que pertenecen a dicho nivel. • Leer “Carta escrita en el año 2050”, reflexionar con respecto al contenido.	• Carta para mejorar la calidad de vida del país y cuidar el planeta

Mi proyecto de vida es…		
Aprendizajes esperados	**Actividad**	**Producto**
	• De manera individual elaborar una carta dirigida a la población para que realicen acciones para mejorar la calidad de vida del país y cuidar el planeta. Se realizarán los borradores necesarios, hasta tener la versión final. • Socializar las cartas. • Leer la descripción de una de las profesiones u oficios que contiene el libro, después preguntarles a qué tipo de actividad se refiere la descripción. Repetir un par de veces el ejercicio y al final presentar los datos del libro, como son: título, autor, ilustrador, editorial y más información que permita reconocerlo. • Comentar sobre la importancia de las actividades que ellos realizan en la escuela, en casa y en su tiempo libre. • Organizar al grupo en pequeños equipos, de tal forma que puedan escribir e ilustrar las actividades que realizan. • Recopilar las hojas con las actividades en un libro que pueden titular, por ejemplo Cuando soy niño soy… • En una ficha de manera individual escribirán la descripción de la profesión u oficio que desean desempeñar cuando sean adultos. • Cada alumno leerá su descripción y el resto del grupo tratará de adivinar. • Reflexionar con respecto a lo que deben hacer para lograr esa meta. • Realizar un recuento de todas las actividades realizadas a lo largo de los tres proyectos. • Indicarles que con base en lo revisado y de acuerdo con sus reflexiones, escriban una carta dirigida a ellos mismos, en la cual escriban cómo ven el mundo actualmente, cómo se imaginan que será en unos años, las acciones que realizan para mejorar sus condiciones de vida, así como las metas que se plantean para el futuro y finalmente cómo se ven en el futuro. • Las cartas serán revisadas entre compañeros, para realizar las correcciones pertinentes. • Se socializarán las versiones finales de las cartas.	• Libro Cuando soy niño soy… • Descripción de profesión u oficio • Carta a mí mismo

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROYECTO MI PROYECTO DE VIDA ES…

Los objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

- Identificar y poner en práctica actividades que contribuyan al mejoramiento de su calidad de vida, con base en la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas, la toma de decisiones en beneficio de su salud y ambiente para estructurar su proyecto de vida.
- Reconocer y valorar sus características y potencialidades como seres humanos, al apreciar y respetar la diversidad de capacidades en los otros para saber trabajar en equipo.

- Comprender el significado de los cambios en sus cuerpos como parte del concepto que desarrollan sobre sí mismos, considerando aspectos que les identifican y diferencian con otras personas, para fortalecer su autoestima y reflejarla tanto en su vida escolar como en la vida cotidiana.

El proyecto comenzó con la socialización de las ideas por parte de los alumnos con respecto a lo que creen que es un proyecto de vida, coincidiendo en que es cómo se ven en el futuro, el trabajo que desean desempeñar cuando sean adultos, si desean casarse, tener hijos o no. Aquí fue interesante darme cuenta que los chichos que provienen de una familia constituida por ambos padres desean lo mismo, mientras que los que sólo viven con uno de ellos no tienen interés en casarse. Todos coincidieron en querer tener una casa, auto y un trabajo que les permita tener una situación económica desahogada, la mayoría no muestra interés por cursar una carrera universitaria, mencionaron que les interesa tener un negocio o desarrollar un oficio.

Durante esta charla me percaté de la importancia de hablar y escucharse, ya que en el aula en ocasiones no se da el tiempo suficiente a la enseñanza de las habilidades orales, pues se privilegia la enseñanza de la lengua escrita, cuando la oral es la que la antecede, además puedo reflexionar que esto puede ser la causa de que es recurrente el hecho de que no expresen en el aula sus ideas con claridad, ya sea por timidez o por falta de un léxico que les permita explicitar sus pensamientos con las palabras adecuadas, pero al realizar actividades en donde escuchan lo que el otro dice se puede avanzar en el desarrollo de habilidades orales, sobre todo cuando se tratan en clase temas de interés.

Posterior a la lectura del libro de Formación cívica y ética donde se trata el tema proyecto de vida, el cual se leyó de manera grupal, utilizando la estrategia de lectura de inferencia, de manera individual escribieron lo que piensan hacer en cada etapa de su vida, lo más próximo fue estudiar la secundaria, algunos se visualizan en la preparatoria con un novio (a), en la edad adulta desean trabajar para poder comprarse todas las cosas que ahora desean y no pueden tener como un buen celular, ropa, tenis y viajar. Esta actividad no les resultó difícil ya que escribieron acerca de algo que les interesó, que tiene que ver con su vida.

Llegó el tiempo de elegir una meta general que a ellas y ellos de manera individual les gustaría realizar dentro de los próximos meses, después de un rato de meditación sobre ésta, y de dialogar en colectivo, coincidieron que lo importante es ser feliz, para lo cual pondrán todo su esfuerzo por lograrlo.

Durante la elaboración de la línea del tiempo, mostraron entusiasmo ya que al grupo en general le gusta estar en movimiento, además sintieron interés por compartir aspectos de su vida y que los demás conocieran otra parte de su vida. Cuando llegó el momento de socializar el trabajo terminado, algunos mencionaron que tienen interés por aprender a tocar algún instrumento, en algún momento de su vida se visualizan viviendo solos. Algo de lo que llamó mi atención durante las presentaciones fue que consideran que aquellas personas que pueden ayudarles a alcanzar sus metas son su familia ya sea: padres, hermanos, tíos, abuelos o cualquier otro pariente, esto demuestra que, a pesar de que en ocasiones se muestran rebeldes, agresivos e intolerantes a seguir reglas, y llegaron a comentar ante ciertas situaciones que su familia les molesta porque los regañan o no les permiten hacer cosas que consideran negativas, dentro de ellos saben que lo hacen por su bien, y que nadie los va a apoyar de manera incondicional como ellos.

La actividad de elaborar el libro de las emociones les resultó un tanto complicado, ya que aún presentaban cierta dificultad para expresar sus emociones, particularmente al escribir cosas positivas de ellos mismos, principalmente los hombres, lo cual se puede relacionar con la idea un tanto arraigada con respecto a cómo se da la socialización de los hombres, a los cuales se les reprime que muestren sus emociones, ya que de acuerdo con estereotipos de masculinidad los

"hombres de verdad" no muestran sus sentimientos, ya que eso es de mujeres.

La socialización de estos trabajos no implicó mayor problema para ellos, ya que el hablar ante sus compañeros no fue una cuestión que representara un conflicto, en lo que se necesitaba trabajar es que en su discurso se dijera todo lo que deseaban expresar, ya que en ocasiones no encontraban las palabras para hacerlo. Pero en este caso que era hablar de ellos lo pudieron hacer con soltura y fluidez.

La conformación del álbum de recuerdos de la primaria fue un tanto problemática, ya que si bien todas y todos se integraron a esta actividad, dentro de los equipos siguieron presentándose discordias en relación a que uno quería asumir el poder y mandar a los demás, o el hecho de que no rescataban sus capacidades para explotarlas y así cada quien de acuerdo con estas podría aportar algo valioso; por el contrario intentaban ponerse de acuerdo para que cada quien realizara algo mediante asignación de tareas, lo que muestra la falta de trabajo colaborativo; lo que les importaba era terminar el trabajo, más que socializar, y compartir experiencias. Esto es desafortunado, ya que muestra que uno de los propósitos no se cumplió que fue potenciar el trabajo colaborativo, el cual es entendido como aquellos procesos intencionales de un grupo para alcanzar objetivos específicos, generando herramientas para una labor productiva.

Una de las actividades que los llevó a tomar conciencia acerca de los problemas que enfrenta nuestro país y por lo tanto su comunidad, fue la investigación que realizaron sobre el tema, ya que esto les permitió consultar diversas fuentes, para encontrar información la cual compartir con el grupo mediante un folleto, para esto se pusieron de manifiesto las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar, pero sobre todo la capacidad de extraer información importante para compartir y así poder redactar con sus palabras textos que no sólo contengan información, sino también su opinión y puntos de vista.

Sería interesante observar qué tanto tomaron conciencia acerca del cuidado que deben tener de su entorno, lo cual puede ser valorado a partir de las medidas que tomen para su cuidado (esto ya no se podrá constatar, pero creo que se sentaron las bases para ello).

Para la elaboración de cartas fue útil la lectura entre pares, ya que se cuestionaban la coherencia y claridad de las ideas, además se interrogaron entre ellos qué querían decir en ciertas frases, para la ortografía recurrieron a mí o consultaron el diccionario.

Sin lugar a dudas la actividad a la que pusieron más empeño y dedicación fue a la redacción de las cartas a ellos mismos, ya que mostraron interés por escribirlas y más aún porque otros la leyeran, no tuvieron reparo en que otros los leyeran, algunos mencionaron que la guardarían como un recuerdo de la primaria y, sobre todo, del trabajo realizado durante los últimos meses, ya que sería interesante releerla cuando sean adultos, para ver qué tanto habían cumplido con lo que se propusieron.

Finalmente considero que al trabajar temas y experimentar vivencias que contribuyan a una convivencia pacífica, se está apostando a un reconocimiento individual y colectivo, lo que permite vernos como una sociedad heterogénea y global, en la que no importa el género, clase social, etnia, ni ninguna otra distinción social, lo fundamental es reconocernos como seres humanos.@

REFERENCIAS

Furlán, M. Á. (2013). *Violencia escolar y transformación: pautas metodológicas y experiencia institucional.* Buenos Aires, Argentina.

Galván Mora, L. (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente: la apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar.* Barcelona, España: Octaedro.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario.* México: SEP.

Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa: como enseñar*. Barcelona, España: Graó.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

ww.upn.mx

Género en el aula: "1, 2, 3, vamos a aprender en la igualdad"

*Laura Lizbeth Hernández Crescencio**
liz-150@hotmail.com

Presento una propuesta de intervención puesta en práctica que incorpora la temática de género en una institución educativa, la cual fue diseñada y desarrollada durante la realización de los estudios de Especialización de Género en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.[1]

En la institución escolar, la labor docente contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de participar para mejorar la vida propia y de la sociedad, y lo veo de esta manera porque a pesar de las constantes opiniones en contra de la función educativa, he vivido cómo la escuela puede contribuir a cambiar a la sociedad, como mostraré en lo que se refiere a género y que es la razón de este artículo.

La vida diaria en el aula es un todo de significados y significantes, es un lugar donde se llevan a cabo interrelaciones, procesos de enseñanza-aprendizaje, relaciones de poder y situaciones socialmente construidas del deber ser de hombres y mujeres. Desde el momento en que nacemos recibimos una influencia social sobre la manera en que nos desarrollamos personal y socialmente, nos da una manera de ver y de estar en el mundo, en este sentido, la escuela influye en una forma de vivir en el deber ser.

Con el lenguaje aprendemos a dividir todo lo que nos rodea en categorías, pues las palabras son un producto social que llaman a las cosas que son agrupadas en una determinada forma en nuestro pensamiento.

---

* Licenciada en Educación Primaria egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros generación 2009-2013, con Especialidad de Género en Educación por la UPN Ajusco.

[1] El presente documento está basado en el trabajo recepcional que realicé en la especialización (Hernández, 2016). Agradezco a la doctora María del Pilar Miguez Fernández, tutora del trabajo recepcional, por su apoyo en la realización de este escrito, y por su orientación y acompañamiento durante todo el diseño, aplicación y análisis de la propuesta.

Cuando somos bebés aprendemos que existen palabras como mamá y papá que tienen un significado y que aluden a esas personas que nos procrearon y que generalmente están cerca de nosotros, ya que se tiene una relación entre palabra y objeto, los seres humanos nos damos cuenta que existen dicotomías y una de las primeras que conocemos es la de "niñas" y "niños", la cual observamos, escuchamos y vivimos. El idioma, los tratos, los roles, la apariencia, las expectativas, entre otros, nos hacen darnos cuenta de esas diferencias creadas socialmente y nos hacen pertenecer a un grupo que durante toda la vida ha de regir de alguna manera nuestra existencia. Esta diferenciación social se basa en, y mantiene, relaciones de poder. La misma sociedad ha creado un poder y dominio para el sexo masculino atribuyéndole cualidades generalmente consideradas superiores, como la capacidad de gobierno, mientras que al sexo femenino se le atribuyen cualidades asociadas a un sentido de servicio y que generalmente se valoran como inferiores a las consideradas masculinas.

En el tema de género en educación, en la literatura y en mi experiencia docente, he observado que existen elementos sexistas dentro de las instituciones educativas; es notable la falta del manejo de lenguaje incluyente, un trato desigual a los sexos y estereotipos muy marcados de "mujer" y "hombre", por ejemplo, considerar a los hombres más aptos para actividades donde se necesita fuerza o que las mujeres son mejores al preparar alimentos.

Para comprender mejor las situaciones de desigualdad de género en el contexto escolar, podemos considerar que "la escuela como institución y como conjunto de prácticas sociales debe ser vista en sus relaciones integrales con las realidades socioeconómicas y políticas de otras instituciones que controlan la producción, distribución y legitimación del capital económico y cultural en la sociedad dominante" (Giroux, 1992, p. 90). En el contexto de la escuela, como docentes desarrollamos en nuestras aulas un currículum formal establecido como una dosificación de contenidos y un currículum oculto, comprendido este último "como aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y

Se presenta una experiencia de intervención como profesora de educación primaria a cargo de un grupo de tercer año, que consistió en el diseño, la implementación y el análisis de una propuesta didáctica para desarrollar la igualdad de género en la escuela, a partir de la incorporación de la transversalidad de género, considerando principios de coeducación, donde se destaca la convivencia y los valores. Se considera importante trabajar esta temática en edades tempranas para transformar la vida en sociedad.
Palabras clave: intervención, igualdad, género, estrategias, coeducación, transversalidad, educación primaria.

This article deals with a intervention experience as a third elementary school grade teacher, which consisted in the design, implementation and analysis of a didactic proposal for developing gender equality at school. All this takes place throughout gender transversality, considering coeducation principles in which coexistence and values are highlighted. It is important to work on this theme at early stages to transform life in society.

las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas" (Giroux, 1992, p. 72), es decir, un currículum que no es visible completamente pero que se desarrolla en la convivencia y que es el principal promotor de las desigualdades sociales y de la naturalización de las problemáticas, "lo que se necesita es una noción de alienación que señale la forma en que la falta de libertad se reproduce a sí misma en la psique de los seres humanos" (Giroux, 1992, p. 143), esa libertad que al estar ausente nos vuelve reproductores.

COMPARTIENDO MI EXPERIENCIA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOBRE GÉNERO

Para fundamentar mi propuesta, realicé un diagnóstico de problemáticas de género en el aula, en dos instituciones educativas públicas de nivel primaria, de forma consecutiva. Lo anterior se debió a un cambio en mi situación laboral, sin embargo, la similitud de las escuelas permitió dar mayor consistencia a la observación, reflexión e intervención.

Las dos escuelas donde se realizó el diagnóstico están ubicadas en la delegación Gustavo A. Madero en la Ciudad de México, con jornadas de trabajo regular en turno matutino (8-12:30 horas) y de población mixta, que fueron localidades donde desempeñé mi trabajo en diferentes momentos y que permitieron tener un punto de vista más amplio, sobre la cuestión de la reproducción de roles y estereotipos en el aula, en ellas apliqué diversos instrumentos diagnósticos tales como:

a) Dilema moral, que fue trabajado con videos con problemáticas de género tanto con docentes sobre su actuar y la educación como con el alumnado sobre reacciones de personajes en situaciones cotidianas con base en roles y estereotipos.

b) Cuestionarios, aplicados a madres y padres de familia, docentes y alumnado, con el objetivo de conocer concepciones y formas de reproducción de roles y estereotipos en sus contextos, así como las ideas generales que tienen de su propio sexo.

c) Observación de la práctica cotidiana, registrando de manera narrativa situaciones regulares y emergentes que me llamaran la atención por razón de género.

d) Sociogramas sobre preferencias relacionales ente pares (académico, social, afectivo, deportivo y creativo) realizado con el grupo 3° C.

e) Cuestionario de autoevaluación actitudinal tipo Lickert que elaboré para una valoración de los resultados de la propuesta. Los indicadores implican una valoración subjetiva de acuerdo o en desacuerdo con aspectos de género que se habían trabajado previamente de: visibilización de las mujeres, respeto a las diferencias, conciencia sobre estereotipos y autorreconocimiento.

Todo esto me permitió observar que existieron similitudes sobre concepciones de género en las dos instituciones, como el lenguaje no incluyente por parte de docentes, distinción de actividades para hombres y mujeres en la vida cotidiana, como en las clases de educación física donde en los ejercicios de fuerza no se incluye a las mujeres, invisibilización femenina al no tomar en cuenta sus opiniones y acciones, reproducción de un currículum oculto plagado de roles y estereotipos sexistas donde se enseña que existe una dicotomía entre hombres y mujeres que origina una separación e incluso enfrentamiento, entre otros aspectos, pudiendo notar que la escuela reproduce normas, simbolismos, valores, actitudes y comportamientos de la cultura dominante.

De una manera más amplia, podemos decir que "la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como *la* cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros

grupos sociales. La *escuela* legitima de *tal* manera la arbitrariedad cultural" (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 18), y es que tanto la presión y la integración a una sociedad y a un modelo nos hacen tener una carga valorativa que reproducimos y desarrollamos durante la práctica docente, creando y fomentando inconscientemente una violencia simbólica, pues "toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural" (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 25), la violencia simbólica implica que se acepta como válida una situación de opresión por quienes son afectados, en el caso de género principalmente la opresión se da hacia las mujeres.

La propuesta de intervención titulada "1, 2, 3 vamos a aprender en la igualdad", fue diseñada a partir de un diagnóstico que me permitió tener una perspectiva más amplia de problemáticas de género en el aula, ya que como docentes debemos conocer la situación en la que nos encontramos y ver lo que queremos lograr, por lo que desarrollé un conjunto de actividades para la inclusión de género en el aula mediante la metodología de transversalidad y considerando los principios de la coeducación propuestos por el Instituto de la Mujer en España (2008), los cuales son: combatir la discriminación sexista, fomentar la democracia como posibilidad de alcanzar la igualdad, el manejo de lenguaje incluyente, introducir en el currículum formal y oculto la perspectiva de género y la lectura crítica. Incorporé la metodología de transversalidad particularmente a los ejes de educación para la equidad de género y sexualidad, pues es más que el hecho de decir en las escuelas que género es ser mujer o ser hombre.

> Educación del género es algo más que un lenguaje interiorizado acerca de la propia identidad; es también el aprendizaje de una cierta forma de ocupar el espacio y una configuración específica de los "lugares" físicos que habitamos. Aprender el género, a través del largo (y abierto) proceso de socialización, significa la aceptación y naturalización, en tanto discurso normativo, de la feminidad y la masculinidad como identidades diferenciadas (Canarelli e Itarte, 2014, p. 70).

El contexto social en el que se desarrollan los y las alumnas, además del currículo formal y oculto, constituyen una parte sustancial en la formación de una cultura escolar determinada considerando que:

> […] cada sistema de enseñanza institucionalizada debe tener características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a la de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias... la reproducción de una arbitrariedad cultural... cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 26).

Mediante la práctica cotidiana pude observar que la práctica coeducativa, puede trabajar de la mano con la metodología de transversalidad, pues ésta se refiere a la ubicación en planes y programas de estudio de determinados contenidos considerados socialmente relevantes dependiendo del contexto social, por medio de ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal al currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los contenidos de las diferentes asignaturas haciendo un cruce entre la cultura pública y la experiencia del alumnado, ya que, igual que la coeducación, tiene un gran componente actitudinal, de valores y normas, que buscan una formación integral del alumnado, en el espacio de desarrollo de las asignaturas, e impregnan al currículum (formal y oculto), con un planteamiento que es globalizador o interdisciplinar. Se busca en la sociedad:

> […] transmitir valores que la conduzcan a conseguir un tipo de relaciones entre las personas y entre los pueblos que hagan posible la paz, que proporcionen las mismas

> oportunidades a las personas, sea cual sea su sexo, que consigan el mantenimiento de una población sana, que permitan un desarrollo pleno y satisfactorio de la sexualidad, que eviten desastrosos accidentes, que potencien los valores morales y cívicos (Yus, 1996, p. 21).

La intervención se vinculó directamente con las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias naturales, Estudios de mi entidad, Formación cívica y ética, Educación artística y el proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE). Teniendo en su desarrollo seis actividades: El papel de las mujeres en la revolución, Soy mujer, soy hombre… como soy, soy perfecto y perfecta, Visita al zoológico, ¿Quién es mi héroe o heroína?, Teatro de emociones y Carta del año 2035, las que se implementaron del 17 al 26 de noviembre de 2015, trabajando con los ejes transversales de Educación para la equidad de género y para la sexualidad.

Así como las estrategias de:

- Dinámicas de interacción y convivencia entre niñas y niños.
- La transversalidad de valores como el de igualdad y la lucha contra la desigualdad entre hombres y mujeres.
- Dar libertad de elección a las niñas y niños sobre sus actividades sin condicionarles por cuestiones de sexo.
- Enseñar a respetar todas las formas de sexualidad, para evitar prejuicios negativos y faltas de respeto.
- Visibilizar y dar reconocimiento a figuras de mujeres que tuvieron relevancia en algún ámbito de la cultura o la sociedad.
- Apostar por aulas cooperativas y participativas.
- Considerar al alumnado como el protagonista de su proceso de aprendizaje.

Esta experiencia se documentó con la transcripción de registros de audio de diálogos durante las actividades, lo que permitió una mejor descripción del proceso, así como de su análisis con referentes teóricos, acerca del cambio de actitudes –en comparación con el diagnóstico– y de las características de los materiales que se analizaron.

Todo lo anterior y diversas situaciones que sucedieron me dieron elementos para realizar una evaluación que se llevó a cabo en tres momentos.

a) Evaluación inicial o diagnóstica: realizada con el apoyo de instrumentos diagnósticos antes mencionados (dilemas morales, cuestionarios y observación de actividades curriculares realizadas), los cuales me dieron información sobre la situación de la reproducción de los roles y estereotipos en el aula, y me dio la oportunidad de recabar datos y tener mi punto de partida para la intervención, con la finalidad de lograr así un cambio educativo, me ayudó a decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso los resultados pueden ser satisfactorios o no.

b) Evaluación procesual: a lo largo de la aplicación de la propuesta de intervención se llevó a cabo una recogida de datos mediante registro y pequeñas grabaciones de audio, realicé notas sobre algunos argumentos que salieron durante el proceso. En la realización de las actividades, se mostraron cambios en el alumnado, en sus procesos de reflexión y en sus opiniones, que denotan actitudes positivas hacia la igualdad de género, lo cual se reafirmó con los resultados del cuestionario de actitudes aplicado al alumnado.

c) Las actitudes favorables hacia la igualdad de género observadas, me permiten afirmar que la propuesta de intervención cumplió con el propósito establecido al incluir una perspectiva de género en el aula, ya que el alumnado me externó de forma oral y escrita

la relevancia de analizar la realidad y las ideas que reproduce la sociedad.

d) Evaluación final: después de la aplicación de la propuesta, realicé notas de lo que se observaba cotidianamente, encontrando diversas actitudes que tomaron tendientes a la equidad de género: los niños y las niñas expresaban su desacuerdo con algunas normas sociales que ven como negativa cualquier expresión de lo femenino. Por ejemplo, cuando se presentó un bailable regional del estado de Sinaloa pedido por la dirección, al repartir las peinetas a las niñas, un alumno me exigió el poder utilizar una, expresando que yo había enseñado que había igualdad, y donde yo actué aceptando lo antes dicho, permitiendo la utilización de la peineta; el niño en menos de cinco minutos se la quitó y dijo que ya no la quería, posiblemente se trató de una curiosidad.

Así mismo se realizó una actividad de redacción llamada "quien soy", donde el alumnado describió su propia imagen, donde se consideran como personas que sienten, que creen, que se valoran, que tienen sueños y ante todo que tienen derechos iguales y metas por las que van a luchar sin que ser mujeres u hombres sea un impedimento. Lo que hace concluir que realmente se obtuvieron resultados favorables que superaron mis expectativas, pues es un hecho que en la educación primaria se tienen las herramientas para contribuir a cambiar problemáticas sociales y aunque en unos años se tengan experiencias diversas, tengo fe en que el trabajo realizado haya dejado una semillita dentro de cada uno de los infantes para darse cuenta del momento en que se están reproduciendo roles y estereotipos que pueden limitar el desarrollo de las personas y sean capaces de luchar contra ellos y crear una mejor sociedad donde se busque una verdadera equidad de género, no sólo en el discurso.

¿QUÉ RESULTADOS OBTUVE CON MI PROPUESTA Y POR QUÉ LOS DOCENTES DEBERÍAN TRABAJAR CON EL GÉNERO?

El trabajo intervino en la visión que se tiene de género y de las relaciones de poder entre el alumnado al que fue aplicada la propuesta de intervención pedagógica, pero también en mi persona y me ha ayudado a cambiar muchas cosas e ideologías que reproducía sobre el género, en mi lenguaje, la forma de interactuar y en mí misma.

Durante la aplicación de los diagnósticos en las dos instituciones educativas, me pude dar cuenta de la gran influencia social que se tiene sobre las personas para reproducir el deber ser y los roles y estereotipos de género, pude percatarme que los docentes tenemos una enorme responsabilidad al formar a las futuras generaciones, y que en la mayoría de nosotros hay grandes necesidades de capacitación, aunque la cuestión educativa no sólo es responsabilidad de los educadores,

sino que también del Estado y de la sociedad en general, pues no se trata únicamente de que en México se copien planes y programas educativos funcionales de otros países o que la OCDE elabore pruebas estandarizadas y que quiera resultados contundentes como los finlandeses, sino de un compromiso real, pero de todas las partes involucradas, es decir, se necesita una concientización global como sociedad, como entes multidimensionales y que tienen una historia, que viven, sienten, son… y que reproducen paradigmas, que tienen un beneficio para algunas personas y que por eso se siguen reproduciendo.

El ser docente y ver todo lo anterior, te hace reflexionar sobre lo que haces y lo que eres como persona, cambia visiones y hace ver que somos parte de un sistema escolar. Ahora bien, al aplicar la propuesta de intervención también se notaron cuestiones en los educandos que en diversos momentos crearon conflicto, lo que también ocurrió conmigo, pues previamente al inicio de la intervención me encontraba en un proceso de cuestionamiento y transformación de mis propias posturas y realizando estudios de especialización de Género en Educación.

Fue notable mi cambio de lenguaje, de lo cual se percataron las niñas y los niños, que constantemente me preguntaban y yo hacía hincapié en la visibilización de mujeres y hombres, en mis muestras de desagrado ante algunas expresiones sexistas que el alumnado había naturalizado, todo ello, tuvo eco en sus actitudes, y en el discurso de la igualdad de oportunidades que ellos tomaron como propio y que modificó las relaciones entre pares.

También pude cumplir con el propósito de la integración de género en el aula y observar que al momento de aplicarla, el alumnado ya tenía un discurso y una manera de actuar distinta producto de la fase de diagnóstico, ya que con la convivencia diaria se habían formado patrones de conducta menos diferenciados por sexo y actitudes críticas ante la desigualdad de género.

En el proceso de intervención en el alumnado inició una etapa de confusión entre lo que se sentía y las cosas que pasaban a su alrededor, y los medios de comunicación fueron detonantes, algunas madres y padres se acercaban porque notaban que sus hijas e hijos hablaban de igualdad entre mujeres y hombres al ver la televisión, en los comerciales y en las telenovelas, cosa que no creían común. Considero que la propuesta fue detonante para que los y las alumnas comenzaran a cuestionarse las relaciones desiguales de género, lo que les lleva a observar su mundo de otra manera, no sólo en la escuela, sino también en la familia, en los medios de comunicación y en general en la vida cotidiana, pues el género es parte de nuestras vidas y día a día se puede dar la lucha en contra de situaciones asimétricas socialmente construidas, y gracias al trabajo realizado me pude dar cuenta que la educación es una herramienta de contribución al cambio social y espero realmente que en un futuro mi experiencia pueda ayudar a alguien a arriesgarse y a cambiar esa realidad que no permite una transformación social, pues de poquito en poquito se va haciendo mucho y esos pequeños y pequeñas que llegan a las aulas merecen la oportunidad de decidir y de mejorar su realidad. Esto es el porqué hoy me atreví a compartir mis experiencias en este artículo, pues el cambio se puede desde las aulas y no podemos poner una barrera a lo que se está viviendo o seguir reproduciendo algo que sabemos dentro de nosotros que no debe ser, hay que arriesgarnos y disfrutar lo que hacemos, es observar los ojos de nuestro alumnado y decidirnos a cambiar su futuro, no digo que sea fácil, pero no es imposible.

UN POCO MÁS… LA VOZ DE MIS ALUMNOS Y ALUMNAS

Para concluir quiero mencionar que durante la propuesta viví una de las mejores experiencias profesionales de mi vida y lo poco que plasmé en este texto no es nada en comparación con el trabajo exhaustivo que se realizó, por ello deseo que quien se haya tomado el tiempo de leerme pueda observar los siguientes diálogos y trabajos que se recuperaron

en la propuesta y que sean un aliciente al cambio, pues hablar de igualdad es tomar en cuenta lo que somos. Gracias.

Cristopher, 9 años: "¿Qué es ser bonito o bonita? Para mí es una expresión porque a mí algo me puede gustar y a otra persona no, y así".

Naomi, 9 años: "Yo puedo ser lo que yo quiera, yo tengo los mismos derechos".

Dominic, 8 años: "Yo creo que no está mal que un niño baile ballet, todos podemos hacer todo, a mí me gusta bailar y no por eso dejo de ser yo".

Tare, 8 años: "Mi mamá es una súper heroína porque es bien valiente, es bonita, trabaja mucho, me ama y yo la amo, y es la mejor mamá del mundo".

Emiliano, 9 años: "Este es mi héroe (señalando su dibujo), es mi papá, él trabaja mucho y es muy fuerte, como mi mamá vive en Estados Unidos, mi papá es el que me cuida y me hace de comer, y es bien chido y luego me deja ganar en Minecraft y Helo".

Vanessa, 8 años: "Para mí mi héroe es mi abuelito, viejito pero nos cuida a mí y a mi hermana porque mis papás no están, pero él nos compra todo y nos quiere, y yo lo quiero, es muy bueno, aunque ya no oye".

Yaretzi, 8 años: "Mi familia no está rota, tengo una mamá que trabaja y me cuida mucho, nuestra familia es chiquita, pero nos queremos mucho y salimos adelante".

Estefany, 8 años: "Mi carta para el 2035 dice: Espero que se encuentre bien de salud, fui una de sus alumnas en la escuela Celso Flores, generación 2014-2015… a no hay me equivoque es 2015-2016, bueno le escribo para contarle que terminé mis estudios, me gradué de la escuela naval militar como veterinaria, trabajo mucho, he regresado de un largo viaje y conocí muchos lugares interesantes, hay mucha tecnología y sobre todo le cuento ya no hay basura en las calles, le quisiera contar mucho más pero por el momento es todo. Con cariño Estefany Anaís".

Alicia, 9 años: "Mi carta pa el futuro dice: 25 de noviembre del 2035. Hola compañeros del 3° C, hoy les quiero contar como está el planeta, la verdad está muy sucio, la capa de ozono se rompió y hace mucho calor, los bosques ya no existen, muchos animales ya se extinguieron. En lo personal me gradué de doctora, hay muchas enfermedades nuevas, pero me gusta seguir investigando. Logré descubrir la cura de una enfermedad y eso me da mucha satisfacción, bueno amigos me dio gusto saludarlos, su amiga Alicia Lugo".@

REFERENCIAS

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *La reproducción. Elementos para teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia.

Canarelli, B. e Itarte, R. (2014, noviembre). Construcción de identidades de género en espacios sociales y educativos. Aportaciones desde la pedagogía y la psicología. *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales, III* (6).

Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI.

Hernández, L. L. (2016). La reproducción de roles y estereotipos en el aula, una propuesta de intervención pedagógica en un grupo de tercer año de educación primaria. Trabajo recepcional de Especialización de Género en Educación. México: UPN.

Scott, J (1989). *El problema de la invisibilidad*. En J. Kleinberg (comp.), *Retrievieng women´s history.* París, Francia: UNESCO.

Yus, R. (1996). *Temas transversales. Hacia una nueva escuela.* Madrid, España: Graó.

¿Violencia engendra violencia?

*Irma R. Pérez Varela**
irmapvarela@hotmail.com

El poeta Esquilo, fundador de la tragedia griega, sostenía que "la violencia acostumbra a engendrar la violencia", 25 siglos después la psicología ratifica sus palabras: una víctima de agresión puede llegar a convertirse en un potencial victimario. Por lo anterior, resulta imprescindible detener este ciclo. Sensibilizar en las aulas sobre la violencia puede ser una forma efectiva de salir de ese círculo vicioso.

Si bien la historia de la humanidad es una historia de guerras, la escalada de violencia a la que asistimos a nivel mundial en territorios en los que supuestamente se "vive en paz", es alarmante. Dominar, controlar, agredir o lastimar son actos que se han instalado entre nosotros como una forma normal de convivencia en niños y adultos, que va desde una ofensa verbal hasta el homicidio. Contrarrestar la violencia cotidiana desde el salón de clases parte de identificar qué es una conducta agresiva. Pero más allá de una definición enciclopédica, los estudiantes tendrían que sensibilizarse acerca de la violencia para identificarla y desactivarla a partir de acciones concretas. Por ejemplo, a través de vivenciar una *dinámica de violencia.*[1]

En el sexto grado grupo A de la escuela primaria Sor Juana Inés de la Cruz, ubicada en el municipio de Ecatepec, se abordó el tema de la violencia a partir de la elaboración de un cómic de Acciones en contra del acoso sexual callejero (ASC). A continuación, se narra la experiencia

* Es egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación por la UNAM. Tiene una especialidad en Sexología Educativa por Imesex, así como diversos cursos y talleres de promoción de la lectura por IBBY-México y Conaculta. Maestra de Español en nivel bachillerato, secundaria y primaria.

[1] Una dinámica es un medio que permite incentivar procesos de participación, expresión e integración que implica una forma de aprendizaje más vivencial. Se desarrolla en comunión con otras personas y, por tanto, con otras realidades, en ello estriba su riqueza.

y se describe la dinámica vivencial El autorretrato,[2] la cual se trabajó para que los chicos se concienciaran acerca de esta problemática en particular, pero que puede ser utilizada en el aula al abordar las diversas formas de violencia.

CONOCIMIENTOS Y EMOCIONES= APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Como respuesta a la pregunta ¿quién trajo información sobre la violencia?, unas 15 manos se levantaron. Menos de la mitad del grupo cumplió con la consigna de investigar. A partir de la información traída, principalmente de internet, se elaboró su definición grupal de lo que era la violencia: "Uso de la fuerza para dominar o lastimar a propósito a alguien".

Los chicos también encontraron que la violencia adopta diferentes maneras de expresión. En el manual "Amor es sin violencia",[3] documento que llevé para su consulta en el aula, se identificaron cinco tipos: Violencia verbal, Violencia psicoemocional, Violencia económica, Violencia física, Violencia sexual y Violencia de género. Se conformaron equipos y a cada uno se le asignó un tipo de violencia, del que harían una lista de acciones que la describían. Si bien en un principio no lograban diferenciar uno de otro porque no son mutuamente excluyentes, es decir, se puede manifestar más de uno de diferentes maneras, finalmente los chicos consiguieron identificar sus particularidades.

1. *Violencia verbal*: palabras altisonantes, gritos, amenazas, "piropos".
2. *Violencia psicoemocional*: amenazas constantes que te hacen inseguro (a), prohibiciones que te aíslan de otras personas, palabras que te hacen sentir menos.
3. *Violencia económica:* dependencia económica de una pareja violenta, abandono de los hijos, restricción o condicionamiento del dinero como forma de control.

La violencia que padecemos como sociedad puede ser contrarrestada desde el salón de clases. A continuación, se expone una experiencia en el aula que puede servir de guía para abordar el tema, en este caso, de la violencia de género.
Palabras clave: violencia, género, acoso sexual, vivencial.

The violence that we suffer as a society can be counteracted from the classroom. The following is an experience in the classroom that can serve as a guide to address the issue, in this case, gender violence.

[2] Dinámica adaptada del taller Prevención del abuso infantil impartido por la PGR (1995).
[3] *Amor es sin violencia, Manual de capacitación*, Gobierno del Distrito Federal, México, 2002.

4. *Violencia física:* agresiones corporales que van desde un golpe hasta el uso de armas.
5. *Violencia sexual:* conductas sexuales hacia una persona sin su consentimiento, como la violación, el acoso sexual y los piropos.
6. *Violencia de género:* daño físico, verbal, emocional o sexual a mujeres u hombres por sólo el hecho de serlo.

Esta actividad sirvió de preámbulo para delimitar el tipo específico de violencia sobre el cual trabajaríamos en el proyecto: El acoso sexual callejero (ASC) que, con excepción de la violencia económica, involucra todas las formas de violencia.

EL AUTORRETRATO

La segunda sesión comenzó con la realización de autorretratos, mismos que, a modo de galería, se pegaron en el salón. Se pidió que sus dibujos fueran su copia fiel, que quedaran guapas y guapos. Es importante destacar que el cuidado y detalle que pusieron a sus dibujos estuvo más directamente relacionado con su autoimagen (si se sienten atractivos o no) que con su destreza como dibujantes. Incluso hubo niñas a las que casi obligué porque no querían hacer un dibujo de sí mismas debido a que se sentían feas.

Esta actividad da pie para hablar de imagen corporal y de cómo ésta obedece al canon que dictan los medios de comunicación. Se propició la reflexión del papel de la televisión y la publicidad como instigadoras para que la mujer sea tratada igual que a un objeto, el cual los hombres pueden "usar" o "tener", conclusiones a las que llegaron mediante el análisis de un espectacular que anunciaba una marca de cerveza.[4]

Toda esta disertación aterrizó en el tema del acoso sexual callejero (ASC). Se trató como consecuencia de la educación machista que vivimos y consumimos a diario. Se expusieron el significado y las características del ASC, retomando los conceptos de la violencia vistos en la clase anterior*: El acoso sexual callejero es un tipo de violencia física y verbal de una persona desconocida* (no hay una relación entre la víctima y su agresor) *hacia una mujer, en la mayoría de los casos*.

[4] Cartel de campaña publicitaria "Es fácil ser hombre" elaborada por la agencia Olabuenaga para la cervecería Cuauhtémoc Moctezuma en el año 2013.

Posteriormente se proyectó el video: *¿Qué harías si fueras testigo de ASC?*[5] Un experimento social en el que un camarógrafo graba las reacciones de los pasajeros del *metro* ante una situación de acoso sexual protagonizada por dos actores (acosada y acosador). Las personas respondieron ayudando a la chica, protegiéndola e incluso tratando de llevar al supuesto agresor ante la policía. Al término del video, en plenaria, el grupo se mostró a favor y contento de la reacción de la gente. Fue entonces que se vislumbraron posibles soluciones para detener el ASC. La más importante: ¡la víctima tendría que hacerle frente!

DESPUÉS DEL RECREO

Al regresar del receso, los niños encontraron sus autorretratos rotos y tirados en el suelo. Yo, que me había quedado en el salón de clases, pude observar sus caras de sorpresa conforme iban entrando. Después, la incredulidad del primer momento dio paso a las preguntas. Si yo había sido la única persona que se había quedado en el aula, sin lugar a dudas era la responsable de aquella atrocidad. Entonces me cuestionaron ¿por qué? Como no contestaba y sólo los observaba, comenzaron a responderse ellos mismos en voz alta; unos con tristeza: "Hicimos nuestro mejor esfuerzo"; otros con enojo: "Éramos nosotros", "no tenía derecho". Entonces caminé sobre los dibujos una y otra vez. Algunos chicos se mostraron molestos. Uno incluso dijo que quería que ya no volviera, pero otros empezaron a justificar mi acción: Lo hizo porque "mi dibujo estaba feo"; "no traje la tarea"; "a veces no le hacemos caso y se enojó". Una niña se encogió de hombros y dijo que no le importaba. Entonces fui yo quien les preguntó: ¿por qué creen que lo hice? Y aunque algunos dijeron que "por malvada", la mayoría no sabía el porqué.

Fue entonces cuando les mostré sus dibujos sanos y salvos, y les expliqué cómo durante el recreo hice copia de algunos para romperlos, rayarlos y tirarlos al suelo antes de que regresaran del descanso. Al conocer esta información, pude percibir en todo el grupo una grata sensación de alivio. Se pusieron muy contentos al ver sus dibujos intactos y algunos se mostraron sorprendidos ante el parecido de mis dibujos y por no haberse dado cuenta de que los destrozados eran sólo copias.

La idea, expliqué, es que sintieran lo que una víctima de ASC experimenta cuando la agreden:

[5] "Experimento social para registrar reacciones ante casos de acoso en el metro", Mensajeros urbanos, 2016.

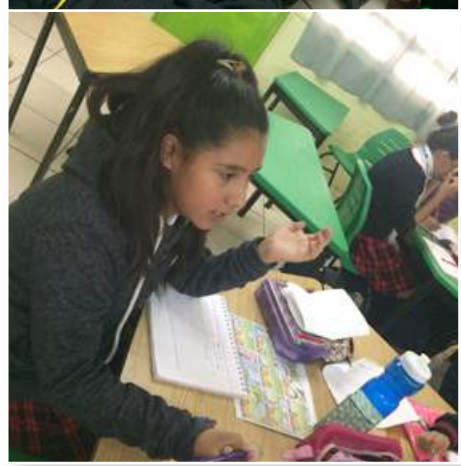
- No entiende por qué sucede.
- En ocasiones cree, equivocadamente, que ella es quien propicia la acción violenta del agresor.
- Y aunque siente enojo, muchas veces no hace nada o no sabe qué hacer porque todo acto violento incluye una relación de desigualdad de poder, es decir, el que violenta tiene o cree tener poder sobre el otro.

En este ejemplo yo violenté su persona a través de sus dibujos, continué, pero como soy la maestra ustedes se sentían intimidados para reclamarme ¿o no? —34 cabezas asintieron— ¿Pudieron hacerle frente a la agresora? —esta vez las cabezas negaron—. En el caso del ASC socialmente a los hombres se les ha "otorgado" poder sobre las mujeres. *No es sencillo enfrentar una agresión, y más aún si es de tipo sexual.*

Entonces les pedí escribir una palabra que expresara lo que sintieron al ver su dibujo roto. Uno por uno leyó su palabra en voz alta, siendo las que más se repitieron tristeza, enojo, miedo y temor. Les dije que no olvidáramos ese sentimiento al momento de hacer nuestros cómics.

EL CÓMIC

Para la realización del cómic el grupo trabajó en equipos. Se proyectó y comentó una lista de las *Prácticas consideradas ASC:*[6] *"Piropos", silbidos, besos, bocinazos, jadeos y otros ruidos, gestos obscenos, comentarios sexuales, fotografías y grabaciones —no consentidas— con connotación sexual, tocamientos, persecución, masturbación y exhibicionismo.* A continuación, el grupo trabajó en equipo en la elaboración de un cuadro de doble entrada en el que se expusieron posibles *Acciones o soluciones para contrarrestar.*



Entre los mismos chicos se resolvieron dudas sobre términos como masturbación y exhibicionismo. En muy poco tiempo surgieron soluciones muy creativas, como portar un silbato para hacerlo sonar en caso necesario, llamar la atención de la gente, denunciar, utilizar cámaras de vigilancia; cada equipo seleccionó una de las acciones y a partir de esa idea realizaron por equipos un cómic de cuatro viñetas. Originalmente cada viñeta se dibujó en tamaño carta, con el formato a cuatro cartas los cómics quedarían suficientemente grandes para ser admirados en las paredes de la escuela. Adicionalmente se realizaron los distintos cómics del grupo en

[6] Tomada del portal Observatorio Contra el Acoso Callejero de Chile *https://www.ocac.cl/el-observatorio/*

tamaño carta, se fotocopiaron y entregaron a los padres de familia a la salida de clases.

La dinámica *El autorretrato* es una forma acotada y segura de acercar al estudiante a su realidad social y no sólo a un contenido académico aislado. En conjunto con las actividades didácticas, permite incentivar procesos de participación, expresión e integración favoreciendo un aprendizaje en donde, a partir de la vivencia, se propicia el reconocimiento del otro con otra realidad. Al enfrentar a los chicos a situaciones controladas que involucran conocimientos y emociones se pretende que el conocimiento adquirido traspase los muros escolares. Podríamos entonces modificar un tanto el principio de Esquilo: *No necesariamente la violencia engendra violencia.@*

REFERENCIAS

Amor es sin violencia, Manual de capacitación, Gobierno del Distrito federal, México, 2002.

Experimento social para registrar reacciones ante casos de acoso en el metro. Mensajeros urbanos, 2016. Recuperado de *https://www.youtube.com/watch?v=LkhL6-ThBow*

¿Qué prácticas son consideradas ASC? *Observatorio contra el Acoso Callejero*, 2015. Recuperado de *https://www.ocac.cl/que-es/*

El juego dramático como estrategia de intervención ante la violencia doméstica y su impacto en preescolares[1]

*Luisa María Espinosa Hernández***
luisamar_72@yahoo.com.mx

*Ana Laura Lara López****
alara@upn.mx

INTRODUCCIÓN

El interés por trabajar esta propuesta surgió a partir del diagnóstico de la profesora Espinosa Hernández, educadora con más de nueve años de experiencia en el nivel, interesada en el impacto de la violencia doméstica en los niños de su grupo escolar en un jardín de niños ubicado en Iztapalapa, donde se presenta como una constante que las madres de familia, niños y niñas vivan en un ambiente de violencia con repercusiones en su conducta y que denota una necesidad educativa factible de intervenir en el aula de preescolar. A fin de ello, los propósitos para desarrollar esta propuesta fueron que las niñas y los niños tuvieran un espacio de expresión de sus sentimientos, vivencias y necesidades, esto a través del juego dramático para elaborar y expresar en grupo su afectación y vivencias. También el dar a conocer a las madres y padres de familia, mediante un proyecto de intervención a partir del trabajo con el grupo de preescolares, los efectos tan negativos que tiene la violencia que viven los hijos (as) en los hogares que la padecen. A partir de lo anterior, se presenta aquí un modelo de prevención-acción para modificar esta realidad, el cual consideramos que puede ser utilizado tal cual o bien adaptado por el profesorado del nivel que enfrente una necesidad educativa semejante.

---

[1] Este documento es producto del trabajo recepcional desarrollado por Luisa María Espinosa Hernández, para la obtención de diploma en el Programa de Especialización en Estudios de Género en Educación de la UPN Ajusco. Durante la realización de este proyecto de intervención, la profesora Espinosa Hernández estuvo como educadora a cargo del grupo de preescolares en que se desarrolló esta propuesta.

** Egresada de la Licenciatura en Educación Preescolar, a la fecha es directora desde hace ocho años en el jardín de niños Voluntariado Nacional, de jornada ampliada, ubicado en la delegación Álvaro Obregón.

*** Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav. Maestra y especialista en Estudios de la Mujer y de Género por la UAM Xochimilco y PIEM-Colmex. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Especialización de Género en Educación de la UPN Ajusco.

El juego dramático es una de las muchas estrategias que se trabajan en el nivel preescolar como medio de expresión de necesidades, sentimientos, vivencias e inquietudes de los niños y las niñas; este juego se puede dar como actividad libre, espontánea o como un proyecto de trabajo calendarizado dentro del ciclo escolar, con sus respectivas etapas: inicio, desarrollo y conclusión. Esta propuesta de trabajo es factible de ser implementada a lo largo del año escolar por cualquier educadora o profesor (a) que tengan un grupo con niños y niñas con un nivel de madurez que les permita expresarse libremente. Lo importante es el entusiasmo y las ganas de trabajar sobre este tema, complejo e importante. Y que cada profesor valore conforme a las necesidades de su grupo y con flexibilidad los tiempos que utilizará en cada etapa según las características y contexto particular de su aplicación.

La violencia intrafamiliar que se expresa en el ámbito privado y en sí la violencia de género (la que viven las mujeres tanto en ámbito público como privado, tan sólo por el hecho de ser mujeres) es muy difícil de detectar, sobre todo porque se le ha justificado por muchas y falsas razones desde ámbitos diversos, por ejemplo: económicas, psicológicas, culturales, sociales, genéticas y, más aún, es difícil detectarla cuando las afectadas no la denuncian, la aceptan y sobre todo la reproducen con sus hijas e hijos, quienes por lo general expresan su afectación en el jardín de niños. Además la desinformación que tienen las personas les impide también tomar decisiones para transformar sus relaciones, por ello es importante que autoridades y profesorado del nivel preescolar proporcionen a las madres de familia la información necesaria sobre las instituciones que las puedan apoyar, los servicios que les puedan brindar. En la experiencia de intervención que aquí presentamos el proyecto se inició con el grupo desde el primer semestre del ciclo escolar y al cierre de éste se obtuvo complementariamente el apoyo del Centro Integral de Apoyo a la Mujer (CIAM) y la Unidad de Atención y Prevención de la Violencia Familiar (UAPVIF) de la delegación Iztapalapa, quienes proporcionaron una plática y también la alternativa de

Este artículo ilustra el aporte de la perspectiva de género al profesorado del nivel preescolar para intervenir a través del juego dramático en la violencia hacia mujeres, niñas y niños. Esta violencia se presenta tanto en el ámbito privado como en el público, con repercusiones en el comportamiento y desempeño del alumnado en las aulas. Plantea una necesidad educativa que involucra al profesorado y autoridades del nivel. Se aporta aquí un ejemplo útil de intervención educativa como estrategia para el profesorado en la gestión y manejo de esta problemática en el aula.
Palabras clave: juego dramático, nivel preescolar, gestión de la violencia en el aula, género, violencia doméstica, violencia contra mujeres, niñas y niños.

This article illustrates gender perspective inputs into preschool teachers to intervene through dramatic play into violence towards women and children. This violence is displayed in public and private environments, impacting students' performance in the classrooms. This article sets on and educative need involving preschool teachers and their authorities. A useful example of educative intervention is showed as a strategy for teachers involved in this issue management inside the classroom.

que a solicitud se programen talleres para trabajar con la población vulnerada por este grave problema.

Este artículo está estructurado en tres apartados: el primero expone un marco conceptual básico que permite al lector tener una visión muy general sobre el tema de la violencia, cuáles son sus causas y consecuencias de ésta, así como la necesidad de hacer valer los derechos de las mujeres, niñas y niños. El segundo apartado describe el marco contextual de la comunidad educativa a la que va dirigida esta propuesta de intervención, cómo está estructurada y en qué consiste el juego dramático, cómo se trabaja, así como las etapas que hay que seguir para poder implementarlo, tiempos y materiales que se necesitan. Se presenta en cuadro anexo el guión del cuento *Alto a la violencia,* el cual está construido en forma de fábula, para que sea más fácil de dramatizar para los niños (as), ya que en caso de que estén viviendo una situación de violencia parecida a la del cuento, el uso de personajes animales permite que no se sientan evidenciados y expresen por este medio lo que no pueden decir abierta y directamente.

Por último, a manera de reflexiones finales se presentan los resultados de la aplicación de la propuesta, evaluando los obstáculos que se presentaron así como los aciertos y logros que se tuvieron.

LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR. UN PROBLEMA CON REPERCUSIONES PARA EL PREESCOLAR

Hablar de violencia intrafamiliar es un tema sumamente complejo, sobre todo difícil de manejar, ya que desde hace mucho tiempo atrás se ha visto como algo normal y hasta podría decirse que en algunos marcos culturales se aprecia y aplica de "manera legítima" por el *pater familias,* en el ámbito privado, como si fuera un comportamiento necesario para la regulación y corrección del comportamiento. Pero en realidad la violencia intrafamiliar es un problema que empobrece las relaciones en la familia; hay desunión e incluso provoca ambientes donde no se respetan los derechos humanos. Por lo general, las principales personas afectadas son las mujeres, las niñas y niños. Aunque en el círculo de la violencia la víctima puede llegar a ser victimario y viceversa. Este problema sigue afectando a las familias a pesar de la publicación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida sin Violencia.[2] Más allá de la norma escrita, la violencia es un problema grave cuya consecuencia extrema se expresa en las cifras de feminicidios que se dan en nuestro país, aunado a la prevalencia del abuso de poder avalado en una sociedad sexista, donde se le atribuye el rol de inferioridad y subordinación a la mujer respecto de su esposo o compañero. A partir de esa justificación las consecuencias que pueden sufrir las mujeres y sus hijas (os) son muchas, van desde un regaño, ofensa, ocasionarles depresión, incluso hasta llegar a la muerte, y éstas se reflejan, además, en todos los espacios donde la niña y el niño se desenvuelven, principalmente en la escuela.

[2] La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia fue publicada el 1 de febrero de 2007 –tras un largo proceso legislativo–, y ha sido reformada constantemente de acuerdo con la realidad social y las necesidades. La importancia de esta ley radica en que el bien jurídico tutelado es el derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia. Contiene los principios rectores para el acceso de todas las mujeres a una vida libre de violencia que son: La igualdad jurídica entre la mujer y el hombre; El respeto a la dignidad humana de las mujeres; la no discriminación, y la libertad de las mujeres. Define conceptos fundamentales como la violencia contra las mujeres, derechos humanos de las mujeres, perspectiva de género, empoderamiento de las mujeres y misoginea. Es una ley general que definió por primera vez los tipos de violencia, psicológica, física, económica, patrimonial y sexual, para dejar claro que la violencia no necesariamente produce lesiones físicas. Estableció en qué ámbitos de la vida están siendo violentadas las mujeres, definiendo violencia por modalidades: violencia familiar, laboral y docente, comunitaria y violencia institucional. Define el hostigamiento, el acoso sexual y la violencia feminicida, a partir de la cual se tipificará el feminicidio. Incluye la alerta de violencia de género como el conjunto de acciones gubernamentales de emergencia para enfrentar y erradicar la violencia feminicida en un territorio determinado, ya sea ejercida por individuos o por la propia comunidad. Esta ley está disponible en versión digital, emitida por el *Diario Oficial de la Federación* en *http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007*

La violencia es un problema multifactorial. Esta propuesta de intervención parte de concebir a la violencia como una construcción social y cultural que es factible de transformarse mediante la aplicación de elementos de reeducación y concientización de este problema en el grupo social que lo padece. Para su mejor comprensión a continuación se describen los conceptos fundamentales del tema.

Entendemos como violencia al "daño o sufrimiento físico o emocional de una persona perpetrado por otra" (Berumen, 2003, p. 26). Existen diferentes tipos de violencia entre los que encontramos:

- Violencia emocional. Daños a las emociones, autoestima.
- Violencia verbal. Son los insultos, amenazas e intimidaciones.
- Violencia física. Son los golpes de todo tipo.
- Violencia psicológica. Daño que se imprime en la psique y subjetividad de quienes la padecen.
- Violencia económica y patrimonial. Abuso y carencia infringida, que niega a la persona violentada los recursos básicos: materiales, económicos y de bienestar para su subsistencia y mantenimiento de la vida.

Como se puede ver, esos tipos de violencia casi siempre lo reciben las mujeres y las niñas, por lo que se define como *violencia de género* a todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o puede tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual, económico, patrimonial o psicológico para la mujer, así como amenazas, privación de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada (Barragán, 2001, p. 202).

Para Corsi (2003, p. 17), la violencia de género se refiere a todas las formas mediante las cuales se intenta perpetuar el sistema de jerarquías, impuesto por la cultura patriarcal. Se trata de una violencia estructural que se dirige hacia las mujeres con objeto

de mantener o incrementar su subordinación al género masculino hegemónico. Y es que el género es una construcción social que puede variar de una época y cultura a otra, prescribe los papeles o roles que son atribuibles a los individuos a partir del reconocimiento de su anatomía sexual y su adscripción como femenina o masculino. Así, la sociedad produce y reproduce estereotipos de género que entenderemos como formas rígidas de comportamiento que determinan lo que es admitido como comportamiento para hombres y mujeres, quien tiene el poder en las relaciones y a quien se le otorga la capacidad para reeducar o corregir en el ámbito de lo privado.

La cultura patriarcal por muchos años ha dado a las mujeres el papel de madres. Éste representa la perfección, abnegación y la renuncia de sí misma y de sus necesidades, por ello la sociedad ha naturalizado que sean sujeto de insultos, golpes, sumisión, como una "estoica" manera que confunde los valores del cuidado y del amor. La maternidad incluso se impone simbólicamente como un modelo ideal de realización femenina a través de los medios de comunicación (televisión, cine, comerciales, entre otros) simulando que ésta es una forma "abnegada" de realización, la más deseable para la reproducción del orden patriarcal a través de costumbres o comportamientos culturalmente aceptados y son parte de la socialización de hombres y mujeres, quienes reproducen lo que se les enseña o viven.

El problema de la violencia ejercida en contra de las mujeres está fundado en las desigualdades de género y en las construcciones culturales donde existe superioridad masculina y obediencia femenina, donde los varones tienen derecho a "disciplinar" y por ello maltratar a las mujeres. Es decir, culturalmente está legitimada por la cultura patriarcal: por ejemplo en algunos hogares los hombres son los que aportan el ingreso económico, ellos establecen las reglas de la casa, reprenden alguna conducta equivoca de los y las hijas; mientras que las mujeres se dedican al hogar y a la educación de los hijos (as). Este comportamiento normado muchas veces se hace extensivo a las familias donde es la mujer quien aporta mayormente el sustento económico, sin que ello transforme su rol de subordinación. En el ámbito público los puestos importantes son de los hombres, ellos mandan y toman decisiones desde la cúpula, mientras que las mujeres ocupan puestos en categorías más bajas suponiendo labores de ayudantía y supervisión de otras mujeres y hombres. Aunado a lo anterior, la violencia se estimula por factores diversos como son el desempleo, el alcoholismo, el nivel de estudio y problemas psicológicos que se puedan presentar. Aunque es muy cierto que la violencia no distingue sexo, religión, edad, nivel económico, ni países del llamado primer mundo.

Además, algunos autores asumen que cuando un niño o una niña han sido maltratados en la infancia, aumenta la probabilidad de que cuando crezca reproduzca estos patrones, por ello las propias experiencias agresivas en la infancia son otra causa de la violencia de género. Como señala Jorge Corsi (2003, p. 29), "la violencia es en gran parte una conducta aprendida y una de las primeras oportunidades en las que un individuo observa y aprende la violencia es en el hogar". Asimismo, él considera que hay causas múltiples como: el ambiente en el que se desarrolla, falta de programas de prevención, ausencia de una política de Estado, falta continuidad de los programas, entre otras.

Ante lo anterior, no debemos caer en el error de victimizar a las mujeres ante esta problemática, de la cual ellas son también actoras y responsables de su sometimiento. Incluso, en el llamado círculo de la violencia las madres pueden pasar de víctimas al rol de victimarias junto con el padre de familia, por lo que podemos afirmar que la violencia de género trae consigo el maltrato infantil, todo esto se vive en casa y quienes la viven con mayor impacto son las niñas y niños. Algunos factores que inciden son:

- El tiempo que pasa la madre con sus hijos.
- La problemática ocupacional de la madre.
- La problemática conyugal.
- Aspectos educativos en la forma de educar a los hijos (as).
- Condiciones económicas.
- La violencia que vive la madre.

La principal consecuencia o efecto que observará el educador en las pequeñas y pequeños es que existe un porcentaje alto de que reproduzcan en el Jardín lo que viven en su relación familiar. Otro gran riesgo es la probabilidad de que los menores maltratados o testigos de violencia hacia sus madres sean a su vez adultos maltratadores en el hogar o violentos en el medio social, ya que es el comportamiento que habrán interiorizado como normal en un proceso de socialización primaria.

Los principales maltratos que sufren las niñas y los niños son:

- Físico (golpes).
- Omisión de cuidados y abandono.
- Maltrato emocional.
- Negligencia.
- Abuso sexual.
- Explotación laboral.
- Explotación sexual comercial.

Los principales efectos o síntomas que provoca la violencia en el niño y la niña es la modificación de su

conducta, que va desde ser una persona deprimida. En virtud de que las consecuencias de la misma son irreversibles, es imperativo el tratar de coadyuvar al cambio de esta realidad a través de propuestas de intervención educativa como la que exponemos a continuación.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN "ALTO A LA VIOLENCIA DOMÉSTICA"

Con el propósito de dar flexibilidad al trabajo de las docentes, desde hace algunos años se ha dejado a libre elección de las educadoras la metodología a trabajar dentro de las aulas, tomando en cuenta las características y necesidades de las niñas y niños que se encuentran a su cargo en ese momento. La metodología del trabajo por proyectos es la que recomendamos aquí con fundamento en el desarrollo de esta propuesta de intervención, pues responde al principio globalizador que considera el desarrollo infantil como proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman son: afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales, que dependen uno del otro, el niño se relaciona con su entorno natural y social desde una perspectiva totalizadora, en la cual la realidad se le presenta en forma global (SEP, 1992, p. 17). Definimos al proyecto como una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una actividad concreta. Como en este caso es el problema de la violencia doméstica. Y lo más importante es que debe responder principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hacer posible la atención a las exigencias del desarrollo de las y los preescolares en todos los aspectos (SEP, 1992, p. 18).

Los proyectos no tienen un tiempo determinado, el mismo ritmo de trabajo del grupo, sus intereses y propia organización, van a determinar que puede ser desde una semana hasta un tiempo más prolongado, teniendo cuidado de no perderse y permite a la profesora estar siempre atenta a los intereses de las niñas y de los niños. El desarrollo de un proyecto comprende las siguientes etapas:

- Surgimiento. Que va relacionado con los momentos de búsqueda y experimentación de los niños y niñas y sobre todo en detectar las necesidades e inquietudes del grupo.
- Elección. Es el momento en que el grupo toma la decisión de trabajar algún tema determinado, se toman acuerdos, respetando las opiniones de cada uno de los niños y niñas.
- Planeación. Aquí de manera conjunta niños (as) y educadora hacen la planeación de lo que va a realizar el grupo plasmándolo en un friso, se prevén materiales, recursos, espacios tiempos, entre otros, así como las investigaciones que se realizan en casa o en otras fuentes.
- Realización. Aquí se elabora todo lo necesario para la realización del proyecto, plasmando diariamente los cambios y las actividades que se van a realizar, dependiendo del proyecto puede ser elaborar disfraces, elaborar escenografías, investigar, entre otros.
- Término y evaluación. Es cuando se concluye el proyecto que puede ser un juego, dramatización, el responder una pregunta…, para posteriormente en plenaria y cuestionando a los niños y niñas se realiza la evaluación individual y grupal, de los logros alcanzados, de lo que hizo falta, de lo que se aprendió, entre otras cosas.

Como podemos ver se requiere de un trabajo en conjunto de la educadora, niños y niñas, padres y madres de familia y, sobre todo, no olvidar que diario en una conversación se lleva a cabo una evaluación de lo realizado durante la mañana de trabajo.

Esta metodología nos permite desarrollar cualquier tema y con él hacer que los niños y niñas experimenten la vivencia de aprendizajes significativos. Por ello es importante trabajar con metodología de proyectos en esta propuesta de intervención.

Las propuestas de intervención permiten incidir en una realidad social que presenta una problemática específica, por tanto no se pretende resolver ni entrometerse en la vida de nadie, sino despertar inquietudes y sobre todo ir concientizando a las madres y padres de familia sobre los efectos negativos que tiene la violencia intrafamiliar y de género en sus hijas (os). La propuesta de intervención a la que hacemos referencia aquí como ejemplo, se aplicó en el nivel preescolar, en un jardín de niños ubicado en la delegación Iztapalapa donde la tesista sustentante de la misma había sido educadora por más de ocho años. Se tomó al grupo de 3º C para la realización del diagnóstico del contexto escolar, así como una exploración general de las condiciones de violencia social y familiar en el entorno del barrio y delegación a través de los datos que aporta el INEGI en sus censos, así como en la Encuesta Nacional de los Hogares (ENH). Se aplicó además un cuestionario tipo encuesta a las madres y padres de familia de este grupo de niños. Los resultados confirmaron que era viable y relevante tratar el tema, y de esta forma se justificó la puesta en marcha de este proyecto a través del juego dramático como una rica vía para que las y los preescolares expresen sus sentimientos hacia una necesidad educativa originada en la problemática que estén viviendo en casa. Así, la propuesta tuvo los siguientes propósitos.

Propósitos específicos

Lograr que las niñas y los niños:

- Expresen, inventen y sean capaces de crear a través del juego dramático situaciones de su vida cotidiana.
- "Participen en actividades de dramatización, representando en forma original diversos personajes" (SEP, 1993, p. 63).
- Tengan oportunidad de expresar lo que vive, siente, gusta y disgusta de su casa.
- "Respeten las características y cualidades de otras personas sin actitudes de discriminación de género, etnia o cualquier rasgo diferenciador" (SEP, 2003, p. 24).
- Que los niños y niñas conozcan sus derechos y responsabilidades.
- Que las madres y padres de familia en tanto público receptor de esta propuesta:
- Se sensibilicen sobre la violencia de género e intrafamiliar.
- Se concienticen sobre el efecto o daño que se da en los niños(as) cuando son víctimas de violencia.

Para llevar a efecto la autorización de esta propuesta se procedió a entregar el siguiente plan general a las autoridades del plantel, quienes dieron su visto bueno para su desarrollo e instrumentación.

INSTRUMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta de intervención aplicada fue la del juego dramático mediante una historia que va relacionada con la violencia hacia las mujeres, que problematiza el cómo lo están viviendo los niños y las niñas, cómo les afecta, el desconocimiento de los niños y niñas y adultos sobre sus derechos y obligaciones en esta materia.

Supone tres etapas: inicio, desarrollo y conclusión. A continuación se desglosará lo que se trabaja en cada una de ellas. El tiempo de duración de cada

etapa de la propuesta no es algo predeterminado, el mismo grupo de niños y niñas lo establecen, por ejemplo: la etapa de inicio se trabaja durante un semestre aproximadamente sin necesidad de tomarlo como un tema o proyecto a trabajar, ya que son actividades de maduración que las realizamos con los alumnos (as) cotidianamente. Las etapas de desarrollo y conclusión se retoman como tema o proyecto y su duración máxima es de 15 días, respetando, claro, el ritmo de trabajo de las niñas y niños del grupo ya que el tiempo puede aumentar o disminuir.

INICIO DEL PROYECTO EN EL AULA Y LA COMUNIDAD ESCOLAR

En la etapa de inicio se plasman una serie de estrategias que nos permiten percatarnos sobre cuál es la realidad social que nos interesa trabajar y, sobre todo, dar las bases a los niños y niñas para que lleguen con la madurez necesaria para trabajar un juego dramático. A continuación se mencionarán las estrategias a seguir:

Se realiza en un primer momento el diagnóstico de la comunidad que se quiere trabajar y está presentando la problemática: primero con observaciones como conversaciones, con las niñas y niños, encuestas, entrevistas entre otros.

Se observará cuáles son las características físicas, cognitivas, psicosociales y de interacción de los niños y niñas, cómo se desenvuelven en el grupo, su conducta, emociones, entre otros signos.

Al conocer al grupo lo importante es crear un ambiente de confianza, aquí el papel del y la docente tiene mucha importancia, ya que es una guía y motivador, sobre todo de escucha y respeto de lo que los pequeños (as) le dicen. A su vez se realizan juegos de socialización. A través de juegos tradicionales (lobo, doña Blanca, la mosca, san Serafín). De competencias, por parejas, o por equipos, se les cuestiona sobre sus gustos o disgustos.

Expresión corporal. Primero con el conocimiento de su cuerpo, de los cuidados e higiene, de sus características, valorando la diversidad que existe en el grupo con el propósito de que haya respeto y equidad.

Expresión de sus emociones. Si está triste, alegre, enojado, llorando, avergonzado o con pena y reconocerlas en los demás, al mismo tiempo se van trabajando los tonos de voz (hablar, cantar, gritar) y que reflexionen sobre el que todos y todas somos capaces de sentir y expresar. *Juegos de mímica.* Donde los pequeños y pequeñas irán adivinando lo que otro grupo de niños (as) están imitando, realizando una clase de competencia, también imitación de animales, personas, elementos de la naturaleza, carros, tranvías, aviones. Por medio de la música, que puede ser clásica o comercial, realizar movimientos con su cuerpo según el ritmo de la música, realizar movimientos de personas (abuelos, niño, niña, adulto), animales, objetos, entre otros.

Posteriormente realizar expresiones corporales de personajes que ellos pudieran imaginar. Expresiones de los cuentos: que el niño y niña ya conocen o de los que puedan inventar, realizando lectura de los mismos, que ellos (as) los cuenten. Dramatización de cantos: infantiles que los pequeños y pequeñas ya conozcan (ratón vaquero, caminito de la escuela, rondas…) y otros que no son tan conocidos (grupo cántaro).

Para finalizar esta etapa del trabajo se cuestionará a los niños y niñas sobre lo que les gusta o no de lo que viven en casa. A partir de sus comentarios se les propondrá la escenificación de un cuento, el cual elaborará previamente la educadora (ver guión realizado en el cuadro I). Se les leerá y al finalizar los y las alumnas elegirán el personaje que quieren interpretar, así mismo las modificaciones que quieran hacerle. Una vez terminado esto realizaremos conjuntamente la planeación del juego dramático, tomando en cuenta tiempos, materiales, personajes, entre otros.

A continuación se mencionará con mayor detenimiento lo que en este caso optamos por realizar.

IMPLEMENTACIÓN Y TRABAJO CON LAS Y LOS PREESCOLARES EN GRUPO

Para el desarrollo de esta etapa tomamos como base lo que se realizó en la etapa anterior (diagnóstico, conversaciones con los niños y niñas y observaciones) a partir de ahí se planteó el problema. Los alumnos (as) realizaron investigaciones sobre el tema de violencia, sobre sus derechos y obligaciones y de las actividades que realizan mamá y papá en casa, la información que obtuvieron en casa fue plasmada gráficamente en hojas para que al otro día las explicaran a sus compañeras/os.

De los datos recabados, fue estructurado el argumento del cuento a escenificar. En grupo y tomando en cuenta las características de los personajes y de integrantes del grupo escolar, se eligieron las formas de participación (personajes, elaboración de escenografía y música). Fue importante la participación de todos y cada uno de los miembros en alguna actividad o papel.

Para retomar esta propuesta debe tomarse en cuenta que en esta etapa se realizará lo planeado en el papel bond como: los personajes (osos y animales) elaborarán su caracterización que sería principalmente construir la cara con una venda de yeso, o con un plato de cartón, pintura café, foami café para las orejas (en la elaboración de la máscara se cuenta con el apoyo de un adulto). Escenificación: se elaborará la escenografía de la casa como fondo, por ejemplo, en pellón se dibuja la casa con gises y crayón y los pequeños (as) la pintan, para lo demás de la casa se utilizan objetos en volumen como: cama, mesa, silla, cocina o estufa realizada con una caja de cartón forrada con papel lustre, tele de cartón. El bosque se puede realizar como fondo en pellón e igual que en la casa aparte se realizan árboles con cartulina o caple, papel crepe, china, pintura y se coloca sobre los tarugos (palos de escoba en un bote con cemento), también se pueden realizar flores de foami de colores. Música: un grupo de niñas (os) llevarán diferentes tipos de música y ellos (as) elegirán cuál es la adecuada. Se elaborarán invitaciones para las madres y padres de familia con cartulina de colores, crayón de colores derretido, cocidas por la orilla. Ensayos cada tercer día o como lo determinen las pequeños (as). Todos estos materiales son tan sólo una propuesta, pues las niñas y niños toman la decisión y eligen con qué material se realizará así como el tiempo para realizarlo.

En este caso, por último se escenificó el juego dramático ante los padres y madres de familia titulado "Alto a la violencia", llevado a cabo en el aula de usos múltiples del plantel, previa a dicha presentación junto con las niñas y niños se colocó la escenografía, sillas, delimitación del área en el que se desarrolló el cuento. Se realizó el recibimiento de los asistentes donde algunas niñas (os) dieron a las madres y padres de familia un tríptico a manera de programa que contenía una semblanza de la obra, personajes, bienvenida, la orden del día.

CONCLUSIÓN Y CIERRE DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Esta etapa inició con la presentación del juego dramático, después de ello las madres y padres de familia junto con la docente realizaron una plenaria donde expresaron sus opiniones sobre la obra, y reflexiones sobre las relaciones y vivencias de sus hogares a partir de la pregunta: ¿qué les dejó la obra? Luego de lograr la discusión en un marco de confianza y respeto, se procedió a la realización de un periódico mural sobre el tema de violencia, en conjunto papá, mamá e hijo (a) se colocaron en un punto estratégico donde toda la comunidad educativa lo pudo apreciar. Los materiales requeridos para ello fueron papel bond, plumones, revistas, resistol, entre otros. Y para cerrar, madres, padres y maestros acudieron otro día programado para recibir una plática sobre violencia de género y sobre los derechos humanos y de los niños. Para ello nos apoyó una abogada especialista proporcionada por el CIAM Iztapalapa. Al término de ésta, recabamos a manera de evaluación de todo el proyecto las opiniones y sugerencias de las madres y padres de familia. Otro cierre

fue la evaluación del proyecto entre docentes durante la sesión de Consejo Técnico Consultivo, donde se declaró favorable y positivo haber realizado este proyecto con la participación de madres y padres de familia, por su aporte para la prevención y para la intervención en aquellos casos que afectan al alumnado.

REFLEXIONES FINALES

La aplicación de esta propuesta y del juego dramático como estrategia para la gestión e intervención de la violencia doméstica y de sus repercusiones en las y los preescolares fue positiva y adecuada en virtud de que el niño y la niña, al dramatizar, utilizan la imaginación, creatividad, su cuerpo, capacidad simbólica e inteligencia, a la par de que esta actividad permite expresar sus vivencias, sentimientos, miedos y sobre todo sus necesidades. Hemos mostrado que constituye una ayuda para elaborar todas estas emociones contenidas puesto que la dramatización es el proceso en el cual los objetos y personajes dejan de ser lo que son para representar otra cosa a través de la actuación (canciones, cuentos). Así, por medio del teatro las personas han podido desahogar penas y sufrimientos, manifestar inquietudes, anhelos o ideales en forma directa o por medio de situaciones o personajes supuestos (Moreno, 2002, p. 16). En este caso, para las y los preescolares ha mostrado ser un vehículo importante de expresión y elaboración en grupo y ante sus madres y padres, de sus vivencias y emociones personales en relación con la violencia doméstica y las alternativas que desde sus subjetividades pueden plantear estos/as pequeños/as.

Por otra parte, es importante enfatizar que una de las principales características del niño y niña en edad preescolar es que es lúdico, es decir, su actividad principal es el juego, ellos y ellas aprenden a través del juego. En apoyo a estos procesos, la dramatización se inserta plenamente en el marco del juego simbólico hasta llegar a construir el más genuino de estos juegos, también calificados como juegos de fantasía (Cevera, 1990, p. 143). De manera que la dramatización y el juego dramático están estrechamente relacionados, siendo importantes en el desarrollo de los niños y las niñas para la elaboración de cualquier vivencia traumática o de violencia en alguna de sus formas, ya que les permite reproducir: acciones conocidas y convertirlas en tramas de sus juegos, lo hacen en forma colectiva, con espontaneidad y sin participación del adulto, por lo que invitamos a las y los educadores del nivel preescolar a concebir este medio como una herramienta útil y necesaria en la gestión y manejo de la violencia de género y de sus repercusiones en las aulas.@

REFERENCIAS

Berumen, P. (2003). *La violencia intrafamiliar, un drama cotidiano.* México: Vila Editores.

Corsi, J. (comp.) (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cervera, J. (comp.) (1990). *Enciclopedia de la educación preescolar: metodologías y evaluación* (vols. I y III). México: Santillana.

INEGI (2015). *Hombres y mujeres*. México: INEGI.

Moreno, E. (2002). *Teatro infantil*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

SEP (1992). Programa de Educacion Preescolar. México: SEP.

SEP (1993). Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños. México: SEP.

SEP (2003). Proyecto Fortalecimiento de la Educación Inicial y Preescolar en Iztapalapa. Fase III. El manejo de la violencia en el aula y la escuela. México: SEP / Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, Consejo Técnico Escolar, Educación Inicial y Preescolar.

A continuación se presenta el cuento *Alto a la violencia* como una propuesta que le pueda servir a las educadoras, tal cual o adaptada, para llevarla a cabo con su grupo escolar.

ANEXO

CUADRO I. GUIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO (CUENTO *ALTO A LA VIOLENCIA*)

Narradora: La historia que hoy vas a escuchar sucedió en un bosque, todo parecía estar en armonía, las aves y las mariposas volaban contentas deteniéndose para contemplar los rayos del sol que entraban por entre los árboles. Los conejos grandes y pequeños brincaban de un lado a otro, algunos pumas se asoleaban entre los árboles. El viento soplaba meciendo las ramas de los árboles. Así entre tanta alegría nadie pudo percibir un llanto que reflejaba una profunda tristeza, era la pequeña osa llamada Mimí.

Pero ¿quieren saber qué le pasó a nuestra pequeña amiga? ¡Vamos a ver¡

La osa Mimí se encontraba llorando, ella tenía muchos amigos y amigas entre ellos Lucas el puma, se acercó a ella y la abrazó.

Lucas: ¿Qué te pasa Mimí ¿Por qué lloras?

Mimí: Estoy triste porque mi mamá me regañó.

Lucas: ¿Por qué? ¿Qué no le hiciste caso, o te portaste mal?

Mimí: No lo que pasó es que……

Narradora: Mimí estaba a punto de contarle cuando escuchó una voz que la llamaba y no le quedó de otra que hacer caso.

Mamá osa: Mimí, ¿dónde estás? Eres una desobediente, dije que no anduvieras afuera.

Narradora: La mamá oso la jala del brazo y la mete a la casa. Mimí era la hija pequeña de la familia oso, formada por: papá oso, mamá osa, hermano oso llamado Juanito.

Mamá osa: Apúrate Mimí, pon la mesa que papá va a llegar y tu hermano tiene hambre.

Narradora: Todos los días era lo mismo Mimí y su mamá se quedaban en casa haciendo los quehaceres del hogar, Juanito se iba a la escuela y papá oso a trabajar en el bosque, ese día conforme pasaban las horas, mamá osa se ponía nerviosa y Mimí también. La mamá le gritaba y le pegaba.

Mamá osa: Apúrate eres una "mensa", no sabes hacer nada. Juanito ven a cenar, que no quiero estarte regañando y te comes todo lo que te sirva tu hermana.

Narradora: En esos momentos, ¿qué creen que paso? Se oyó que alguien pateaba la puerta, era papá oso que venía muy enojado y borracho, gruñendo como todos los días. Y mamá osa se ponía muy nerviosa.

Papá oso: Ya llegué, tengo hambre ¡Sírveme inútil!

Mamá osa: Siéntate ya está la cena, niños, siéntense y pórtense bien y no hagan de enojar a su papá.

Papá oso: ¡Qué porquería de comida!

Narradora: El papá oso muy enojado avienta el plato, se levanta de la silla y se dirige hacia la mamá. Los pequeños osos muy espantados se van a la esquina del comedor, se abrazan y lloran por miedo, papá oso toma de los brazos a mamá osa y empieza a zarandearla.

Papá oso: Eres una inútil no sabes hacer nada, tú tienes la culpa de que no quiera estar en la casa, mejor me voy a la sala a ver la televisión y calla a tus hijos.

Narradora: Mamá osa se voltea y ve a sus hijos y les dice:

Mamá osa: ¿Y ustedes qué hacen ahí como mensos? Pónganse a recoger el tiradero y váyanse a dormir (la mamá se pone a lavar los trastes).

Narradora: Los pequeños se fueron a dormir pero no pudieron lograrlo, porque escuchaban cómo papá y mamá discutían se decían groserías y mamá llorando le decía que no le pegara. El cansancio y el llanto hizo que los pequeños se quedaran dormidos. Y al otro día…

Mamá osa: ¿A ver a qué hora se van a levantar? Juanito tienes que ir a la escuela, Mimí apúrate a poner la mesa y a limpiar la casa.

Mimí: ¿Y mi papá? ¿Mamá, qué te pasó en la cara? ¿Te volvió a pegar?

Mamá osa: ¡Qué te importa! Todo esto es por culpa de ustedes, pero me las van a pagar.

Narradora: La mamá toma el cinturón y se dirige a los pequeños pero no les pega. Los pequeños osos muy asustados terminaron sus labores y se fueron, Juanito a la escuela y Mimí a recolectar miel en el bosque, ahí se puso a llorar,

en esos momentos regresaban de la escuela sus amigos de la escuela, la mariposa Lili y Lucas el puma.

Lili y Lucas: A coro: ¿Qué te pasa, porque lloras?

Mimí: Mi papá le pegó a mi mamá y ella se desquita con nosotros, no nos quiere, dice que somos culpables.

Lili: No digas eso, las cachorras y cachorros no somos culpables de los problemas de los adultos, pero ¿qué podemos hacer para ayudarte?

Mimí: Me voy de mi casa, voy al bosque y no regresaré nunca, me quiero morir.

Lili: No, mejor vamos con la señora búho, ella es tan sabia que nos puede ayudar.

Lucas: Yo también voy con ustedes.

Narradora: Las pequeñas y el pequeño cachorro se dirigieron a casa de la señora búho. Como ya era de noche, la mamá osa estaba muy enojada con su hija, pues la miel era para la cena. En esos momentos llegó papá oso y no le importó nada, y empezó a insultar a mamá osa y después se fue a dormir. Juanito lloraba por su hermana. Por otra parte Mimí y sus amigos llegaron a casa de la señora búho y su esposo, les dieron hospedaje pues ya era tarde.

Señora buho: ¿Pero qué hacen tan tarde en el bosque? No deben salir de su casa, solos y mucho menos sin avisar.

Lili: Venimos porque Mimí tiene un problema en casa y ustedes son muy sabios y nos pueden ayudar.

Señor buho: No es necesario que nos cuenten, todo el bosque sabe lo que pasa en la casa de Mimí, hemos hablado con su mamá pero no hace nada, y no podemos intervenir si ella no pide ayuda.

Narradora: Mimí lloraba desconsoladamente mientras sus amigos la abrazaban.

Mimí: Por eso vine, porque no quiero que papá le pegue a mi mamá ni a nosotros, estamos muy tristes y con miedo.

Señora buho: Recuerda pequeña que nosotras las hembras y las cachorras y cachorros, tenemos derechos y uno de ellos es el respeto y a vivir sin violencia, nosotros los vamos a ayudar no te preocupes mañana hablamos con tu mamá.

Narradora: Los pequeños se fueron a dormir. Y al otro día en la casa de la familia oso desde muy temprano se oyeron unos golpes, gritos y llantos. Los animales se acercaron pero no sabían qué hacer, hasta que oyeron…

Mamá osa: ¡Auxilio! ¡Ayúdenme! Suelta a tu hijo ya no le pegues.

Narradora: Los animales del bosque entraron en su ayuda y en esos momentos llegaron la señora búho y su esposo, Lucas, Lili y Mimí. Los animales amarraron a papá oso y éste gruñía.

Señora buho: Mira papá oso no vamos a permitir que le pegues a tu esposa e hijos, ellos tienen derechos y sobre todo a vivir con respeto y sin violencia.

Narradora: Todos los animales le gritaban pues estaban muy enojados por la situación.

Animales: ¡Salvaje! ¡Cómo se atreve!

Narradora: Los cachorros corren a los brazos de su mamá y lloran, mientras ella les pide perdón.

Mamá osa: Mimí, Juanito ¡Perdónenme! Ustedes no son culpables. Todo va a cambiar, tienen que estudiar y ser mejores que yo.

Señora buho: Te vamos a llevar al doctor, no te preocupes mamá osa, nosotros y nosotras te vamos a ayudar y a tus hijos también se van a quedar en la casa, tendrás un buen trabajo y ellos irán a la escuela.

Mamá osa: Yo buscaré ayuda para ya no pegarles a mis cachorros.

Señor y señora buho: Y tú, papá oso, nos tienes que explicar por qué tratas así a tu esposa e hijo e hija, pues no existe ningún pretexto para que les pegues, vas a tener tú y mamá osa que ir a un lugar donde los ayuden y no vuelvan a pegarles a sus hijos.

Narradora: En el bosque todos y todas estaban dispuestas ayudar a la familia oso pero: ¿qué creen que pasó con la familia oso? ¿Qué se merece papá oso? ¿Qué se merece mamá osa? ¿Qué sucedió con mamá osa y sus hijos? ¿Qué final le pondrías a este cuento?

Vamos amigas y amigos, ayúdanos a resolver este problema. Y colorín colorado este cuento aún no ha acabado, nos falta mucho por hacer. ¡Vamos, sí se puede!

¡Y recuerda di no a la violencia y sí a la paz!

Formación musical y género: actividades en cuarto grado de educación primaria*

*María Guadalupe Reyes Hernández***
lupis219902010@hotmail.com

*María del Pilar Miguez Fernández****
pilarm17@gmail.com

GÉNERO Y MÚSICA[1]

La participación de las mujeres en la música ha estado subrepresentada, particularmente en las profesiones musicales de mayor prestigio y remuneración. En algunos aspectos, como los instrumentos que se tocan, hay una tendencia a la distinción por sexo. En la historia, la música de las mujeres ha sido poco difundida y reconocida, por ejemplo, la de las instrumentistas, las directoras y las compositoras. Muchas mujeres que lograron desarrollar su talento musical se enfrentaron a las sociedades de sus épocas (Cabrelles, 2014), en una rama de este arte, reservada para la clase alta.

Ramos (2010) refiere que la musicología feminista, fortalecida a partir de las décadas de los setenta y de los ochenta del siglo XX, se interesó en temas poco tratados: las mujeres compositoras, las intérpretes, el público femenino y las representaciones de género, y ha supuesto un cambio de perspectiva para abordar temas clásicos de la música. También señala que se interesó en las instituciones y las y los formadores, así como en la imagen que se trasmite de las mujeres en los escenarios y en la composición, particularmente en la tercera ola, a partir de los noventa, el interés mayor se da en las significaciones y funciones de la música (UNED, 2010).

---

* La planeación general fue detallada y llevada a la práctica por Guadalupe Reyes, como docente titular del grupo de cuarto grado. Al respecto, Pilar Miguez orientó la planeación en la modalidad de asesoría. Las dos autoras elaboraron conjuntamente y en permanente diálogo todo el artículo.

** Profesora de educación primaria en Tlalpan, Ciudad de México, egresada de la Especialización de Género en Educación (EGE) (2015-2016) UPN Ajusco.

*** Profesora de la UPN Ajusco.

[1] El género es una construcción social, cultural e histórica que establece como uno de sus productos culturales, significados y atributos de diferente orden (psicológico, económico, cultural y jurídico, entre otros), y genera prescripciones de lo que es adecuado o inadecuado para los hombres y para las mujeres. Las diferencias sociales entre hombres y mujeres suelen implicar desigual distribución de poder. En la música como producción y representación cultural están presentes simbologías, mensajes y prácticas de género.

Las mujeres destacaron como célebres cantantes. Para Green (2001), la voz como extensión del cuerpo y dominio de los hombres, fue el medio para la profesión y el reconocimiento público. También participaron en la pedagogía musical en los hogares y conservatorios. Con respecto de la docencia, Marisa Manchado encuentra que al igual que en diferentes campos de las ciencias, la educación elemental es realizada por mujeres mientras que la universitaria por una mayoría de hombres (UNED, 2010).

Aún en la actualidad la mayoría de los hombres tocan los instrumentos de mayor tamaño y peso en comparación con las mujeres, quienes suelen tocar instrumentos más sutiles. Esta distinción está cambiando como señala Ana Vega (UNED, 2010), aunque en algunos aspectos se avanza más lentamente, por ejemplo, puede sorprender ver a mujeres utilizando algunos instrumentos de viento.

La participación femenina en la música ha estado influida por construcciones de género de cada época y cultura. Los atributos que una sociedad confiere a hombres y mujeres se aplican a las actividades musicales. Algunas características masculinas que señala Green (2001) parecen asociadas con la música, como la inventiva y la reproducción del arte que implica creatividad, mientras que lo femenino se vincula con la diligencia, la pasividad, el cuidado de otros y con la prestación de servicios.

Sin embargo, las mujeres han luchado por participar en diferentes campos. En la música pueden llegar a tocar diferentes instrumentos, ser directoras de orquesta, compositoras y ejercer las diferentes profesiones de la música. Hay que señalar que desde épocas antiguas las mujeres se han expresado de diversas maneras relacionadas con la música, por ejemplo, en el canto de cuna a sus hijos/as, en prácticas religiosas y en ambientes informales, y en la confección de ropa y bordados para eventos musicales desarrollando su creatividad.

Alba (2010) comenta que las mujeres cantantes nos hacen "sentir su voz mediante la música" (p. 11), tienen la palabra y comparten sus conocimientos y visiones del mundo.

La música influye en la forma de pensar, hay canciones que discriminan a las mujeres o hacen ver que son

Se aborda la formación musical con un enfoque de género a través de una serie de actividades con estudiantes de cuarto grado de primaria, con María Guadalupe Reyes como docente titular del grupo. El trabajo se inicia con una rápida mirada a la relación entre música y género: la subrepresentación y el bajo reconocimiento de las mujeres en la música, las formas de participación de hombres y mujeres, y la música en la reproducción de la cultura. Posteriormente se enmarca la formación musical en la asignatura Educación artística en el programa de estudios de educación primaria. A partir de lo anterior, se presentan las actividades desarrolladas, donde se trabajan contenidos musicales propuestos en el programa de cuarto grado y contenidos de género que apuntan a la inclusión de niñas y niños en la formación musical, lo que contribuye a combatir estereotipos y desigualdades en la escuela.
Palabras clave: formación artística, género, inclusión, estereotipos, desigualdades.

This article deals with musical formation based on gender perspective through a series of fourth grade activities. This works begins with a brief sight at the relationship within music and gender: the under-representation and low recognition to women in music, the participation of both men and women, as well as the role of music in culture reproduction. Afterwards, music formation is framed in the course of Art Education in elementary school programs. Later on, the activities are presented in which music fourth grade contents and gender contents led to girls and boys inclusion into music formation, thus contributing to tackle with stereotypes and inequality at school.

menos importantes. En el caso del *reggaeton,* Martínez (2014) destaca que en los videos, en los bailes y en las letras de las canciones, las mujeres se muestran subordinadas y como objetos sexuales; retomamos dos ejemplos que cita la autora (p. 66):

> 1, 2, 3, 4... sí es verdad que tú eres guapa, yo te vo' a poner gozar, tú tienes la boca grande, dale, ponte a jugar... (*1, 2, 3, 4. I know you want me,* Pitbull).

> Desnúdate, enséñame tu cuerpo, enamórame, vamos a la cama, sacúdete... no quiero compromisos, sólo quiero travesuras... (*Desnúdate,* Big Metra).

Velásquez (2011) señala que la música conlleva imaginarios sobre saberes culturales y contribuye a consolidar valores y fortalece una forma de comunicación que permite observar la concepción de hombres y mujeres en diferentes contextos. De acuerdo con esta autora, las construcciones de lo femenino y de lo masculino para la música dan marco a la educación formal y no formal. Al estudiar la educación musical en Quibdó-Chocó (Colombia), Velásquez encuentra que influye en comportamientos como los instrumentos que se eligen, el tipo de repertorio musical así como en el tipo de formación, lo que puede llegar a ser conflictivo a nivel simbólico para la participación desde la infancia y la juventud.

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA PRIMARIA

La música tiene un importante valor pedagógico, contribuye a un ambiente de trabajo agradable y propicio para el aprendizaje. Para Lago (2008) la música es tan natural y necesaria como la comunicación y el lenguaje verbal, y participa en procesos cognitivos como la creatividad, la imaginación y la memoria, así como en la satisfacción estética.

Sin embargo, en el currículum de educación primaria, se establece una hora para la asignatura Educación artística, donde la música junto con artes visuales, expresión corporal y danza, y teatro constituyen los cuatro lenguajes artísticos. Aunque también podemos observar que la música puede estar presente en actividades cívicas y sociales de las escuelas, como el canto del himno nacional. También hay que considerar que la intención educativa en el área musical es educar a través de la música y contribuir al desarrollo de aptitudes que favorezcan el desarrollo de las capacidades musicales.

Los lenguajes artísticos se organizan a partir de tres ejes: apreciación, expresión y contextualización, que permiten la orientación de los contenidos y pueden abordarse indistintamente de acuerdo con las necesidades y los intereses del alumnado (SEP, 2011, p. 226).

Cada uno de los cinco bloques del programa reúne aprendizajes esperados y contenidos de los cuatro lenguajes artísticos que no están secuenciados, corresponde al profesorado proponer el abordaje de los contenidos e introducir sus manifestaciones en diferentes culturas (SEP, 2011).

Con respecto del lenguaje musical, se menciona que el alumnado recibe en abundancia estímulos de diversas fuentes (música tradicional, publicidad, internet, entre otros) y que, por tanto, tienen una concepción y actitudes sobre la música, sin embargo, "se requiere una formación que les ayude a comprenderla y les permita transformarla, enriquecerla o adaptarla" (SEP, 2011, p. 229), de acuerdo con sus intereses y necesidades. También se plantea la importancia de la reflexión y la crítica, de la comprensión de los significados culturales, la actitud de valoración y respeto de los demás, de cultivar su disposición para involucrarse.

Los aprendizajes esperados en los cinco bloques comprenden a grandes rasgos: crear unidades melódicas diferenciando sonidos, representar a estos gráficamente en su movimiento, reproducir melodías populares, reconocer la diferencia entre melodía y acompañamiento y la expresión en la práctica musical.

Por medio de la experimentación de las cualidades del sonido, la melodía y el canto, de la elaboración

de instrumentos y de registros de eventos sonoros y de los primeros recursos de las notaciones musicales, los alumnos y las alumnas podrán acercarse a los géneros musicales que han influido en el ser humano, así como identificar o desarrollar preferencias en la música (SEP, 2011).

La educación artística debe dar oportunidad de conocer diferentes lenguajes artísticos en los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos, y en general brindar el conocimiento de las técnicas, los recursos, los materiales y su organización, y la posibilidad de expresarse y comunicarse. Esta educación contribuye al desarrollo de competencias complejas que incluyen la abstracción, el pensamiento crítico y divergente, así como la apropiación de valores.

Por otra parte, en la formación musical, la escuela como institución social, generalmente fortalece roles y estereotipos de género tradicionales, y tiende a transmitir significados que feminizan y masculinizan las profesiones y las prácticas musicales, por ello conviene ampliar las experiencias de alumnas y alumnos en los diferentes campos. En el contexto escolar se reproducen formas sutiles de discriminación en el área musical, a los niños se les asignan instrumentos más rudos como el saxofón y a las niñas instrumentos más ligeros y suaves. También se considera que las niñas son mejores cantando. Los estereotipos son muy marcados por las concepciones que se han ido creando de generación en generación. El currículum de la escuela primaria en la música, por un lado, puede conllevar concepciones y prácticas sexistas, pero, por otro, la formación musical puede utilizarse como un recurso favorable para tratar temas de género.

ACTIVIDADES MUSICALES CON UN ENFOQUE DE GÉNERO EN CUARTO GRADO

Se presentan cuatro actividades[2] realizadas con un grupo de cuarto grado, para el abordaje de los contenidos y objetivos de la asignatura Educación artística con un enfoque de género. El grupo está conformado por 35 estudiantes, 17 niñas y 18 niños. Las actividades contribuyeron a combatir estereotipos y la visión androcéntrica en la enseñanza de la música, así como al desarrollo de actitudes positivas hacia la música por parte de niñas y niños.

Para las actividades se determinó abordar a tres compositoras latinoamericanas del siglo XX hasta los primeros años del siglo XXI: Violeta Parra, Amparo Ochoa y Consuelo Velázquez, la primera chilena y las dos últimas mexicanas, porque su obra o biografía permitía reconocer y reflexionar sobre situaciones o problemáticas de género en relación con la música. Ellas lograron reconocimiento internacional, pero lo más importante para este trabajo es que son referentes de participación femenina en la música en nuestra cultura. Sin embargo, también sería interesante incluir mujeres con varias profesiones musicales, reconocidas o poco conocidas.

En torno a la obra o a la biografía de las tres compositoras, se trabajó sobre habilidades musicales y se reflexionó sobre concepciones y prácticas de género; el contenido de las canciones, lo que nos dicen la biografías de la protagonista, de sus contribuciones, y de la época, las prácticas y significaciones de género en el uso de instrumentos musicales y en la vida cotidiana, y en general se reflexionó sobre las posiciones que han tenido las mujeres y los hombres en la música, fortaleciendo actitudes de inclusión en este arte; el alumnado realizó diversos productos, como cuentos de mujeres músicas,[3] y su

[2] Las cuatro actividades son parte de una experiencia de innovación en curso. Para este artículo se decidió incluirlas porque ya se habían llevado a la práctica y analizado.

[3] Utilizamos el término "mujeres músicas" aplicando el femenino de "músicos", que claramente se refiere a hombres músicos. Esta regla se aplica en las profesiones, por ejemplo, abogado-abogada. A pesar de que no hay consenso en la utilización del término "mujeres músicas", optamos por un lenguaje incluyente para significar a las mujeres, hacerlas visibles, lo que es central en este trabajo.

representación teatral. De esta manera, se incorporó el tema de género al abordar la asignatura Educación artística, también se introdujeron contenidos de otras áreas, particularmente la de lenguaje y comunicación: lectura, escritura y composición, entre otros.

Como marco de la experiencia en el aula, presentamos los objetivos de cada una de las actividades y materiales utilizados. Cada actividad se realizó en tres sesiones de una hora semanal, excepto la última, en dos sesiones.

Tabla 1. Objetivos y materiales de las actividades

Actividad	Objetivos	Materiales
1. Biografía de Violeta Parra para chicas y chicos.	• Identificar las partes de la biografía en la historia de Violeta Parra. • Reflexionar sobre la participación de las mujeres en la música. • Reflexionar sobre el contexto social y cultural en que se desarrolló la obra de Violeta Parra.	Cuento sobre Violeta Parra*
2. Canción de Amparo Ochoa Se va la vida	• Analizar los mensajes de género que transmiten las letras de las canciones. • Analizar roles y estereotipos de género en la canción Se va la vida. • Analizar la división del trabajo entre hombres y mujeres, formas posibles de colaboración en el trabajo doméstico y la importancia de ser responsables en casa. • Representar una canción tradicional utilizando instrumentos musicales analizados y elaborados con material reciclable. • Clasificar verbos, sustantivos y adjetivos, que se refieren a mujeres y hombres.	Audio y letra de la canción, material reciclado, tijeras, pegamento, hojas de colores y libro de texto.
3. Biografía de Consuelo Velázquez	• Reconocer las obras de mujeres compositoras. • Analizar biografías de algunas compositoras. • Describir información biográfica y de la obra de mujeres y hombres compositores de distintas épocas, del siglo XVI al XX. • Reflexionar sobre las situaciones de las mujeres compositoras, en distintas épocas. • Componer una canción.	Revistas, marcadores, tijeras, cartulinas, material reciclado.
4. Cuéntame una y otra vez	• Reconocer la importancia de que las mujeres y los hombres participen en la música. • Componer cuentos con mujeres músicas como protagonistas. • Representar en una obra de teatro guiñol, cuentos realizados sobre mujeres músicas.	Imágenes, hojas, colores, títeres, material reciclado.

* Fink, N. y Pitu, S. (2016). Violeta Parra para chicas y chicos. Buenos Aires, Argentina: Maime Mujer y Chimbirote. Marcadores, cartulinas y colores.

EXPERIENCIA EN EL AULA

En el inicio de las actividades se hizo un breve diagnóstico (tabla 2) basado en preguntas para identificar algunos conocimientos, preferencias y opiniones sobre la música. El análisis de género dio pauta a las actividades que se realizaron con el grupo de cuarto grado, se compode de 35 estudiantes, 17 niñas y 18 niños.

Tabla 2. Conocimiento, preferencia y opinión de alumnas y de alumnos sobre la música

Preguntas	Objetivos de las preguntas	Análisis por pregunta
1. ¿Cuáles son tus canciones favoritas?	• Conocer los géneros musicales preferidos. • Conocer la preferencia y posible influencia de composiciones de hombres y mujeres.	Destaca la mención del reggaeton. La mayoría de niños y niñas prefiere canciones compuestas por hombres.
2. ¿Cuáles artistas o cantantes conoces?	• Analizar si hay diferencias entre niñas y niños con respecto del número de hombres y mujeres cantantes que conocen.	La mayor parte de las alumnas y de los alumnos conoce más cantantes hombres que mujeres.
3. ¿Cuál es el instrumento qué más te gusta?	• Analizar los tipos de instrumentos que son de su preferencia y si influye el ser niña o niño.	Los niños prefieren instrumentos de mayor percusión y las niñas de menor percusión.
4. ¿Qué piensas de la música?	• Conocer que opinan de la música a partir de lo que conocen.	La música como forma de entretenimiento es divertida y relajante. También es una forma de expresar, pensar y sentir.
Análisis global: Las respuestas del alumnado reflejaron una discriminación de género en la música presente en el entorno: las compositoras son menos conocidas y las canciones interpretadas por mujeres, menos elegidas. Además la mención del reggaeton entre las preferencias de algunos niños y niñas, género que cuenta con canciones (y videos) que tratan a las mujeres como objetos sexuales y en relaciones degradantes para ellas, hace más evidente la necesidad de abordar la formación musical con una visión crítica de género. Sin embargo, tienen un buen concepto de la música, la consideran un medio que influye en las formas de expresión, de pensar y sentir, y como una forma de entretenimiento, diversión y relajación.		

ACTIVIDAD 1. BIOGRAFÍA DE VIOLETA PARRA PARA CHICAS Y CHICOS

La lectura sobre Violeta Parra fue diferente de los cuentos clásicos que ha leído la mayoría del alumnado, que no conoce historias de mujeres músicas, debido a que las historias de las mujeres son poco comunes en los libros de texto y en la literatura en general.

Se elaboraron carteles alusivos a la cantautora en equipos mixtos, en los cuales se dio una división de tareas: los niños dejaron que las niñas realizaran un trabajo más activo de lectura y de elaboración de carteles, mientras que las niñas daban pauta a que los niños presentaran sus trabajos, desvalorizándolos al no exponerlos para que se reconocieran. Ellas lo explicaron de forma favorable al referirse a su capacidad y al balance del trabajo, con frases tales como "nosotras somos buenas en la elaboración del material", "los niños pasan a exponer porque nosotras realizamos el trabajo". Se puso atención en que niñas y niños desarrollen sus capacidades participando en las diferentes tareas y valoren su trabajo.

Por otra parte, se realizaron dibujos y se pusieron en escena historias sobre la compositora, eligiendo música instrumental para las representaciones. Las niñas fueron más expresivas en los movimientos que los niños.

Podemos decir que la lectura del cuento fue favorable debido a que les llamó la atención por tratarse de un texto literario. Además este tipo de texto favorece el desarrollo de la comprensión y el avance hacia textos más complejos. Así mismo, el texto literario es un medio para dar a conocer las historias de mujeres músicas, donde se pueden analizar los estereotipos, valores y significados de género, y otorgar reconocimiento a las mujeres en la música.

Se pudo ver que era poco común que las mujeres aprendieran a tocar un instrumento o acceder a la educación musical. Sin embargo, ha ido en aumento la participación de las mujeres en la música, por ejemplo, en los conciertos, escenarios, en la elección de los instrumentos y en la dirección de orquestas.

La mayoría del alumnado consideró necesario rescatar y compartir la historia de Violeta Parra, para que sea reconocida y los demás aprendan cómo una mujer sobresale a pesar de varios obstáculos. Los carteles y trípticos elaborados los presentaron ante al grupo y después lo pegaron en algunas partes de la escuela.

Se pudo ver que era poco común que las mujeres aprendieran a tocar un instrumento o acceder a la educación musical. Sin embargo, ha ido en aumento la participación de las mujeres en la música, por ejemplo, en los conciertos, escenarios, en la elección de los instrumentos y en la dirección de orquestas. Para finalizar la actividad se aplicó un recuerda que: Tocar un instrumento o dedicarse a la música no era común para las mujeres; sin embargo poco a poco se han ido integrando en el campo de la música.

ACTIVIDAD 2.
CANCIÓN DE AMPARO OCHOA *SE VA LA VIDA*

El alumnado conoció el propósito de analizar la canción y relacionarla con la vida diaria en el hogar. La canción muestra roles de género establecidos, al dar cuenta del trabajo doméstico que realiza una mujer con escasos recursos económicos, y denota que el hombre aporta a la economía del hogar. Las y los alumnos leyeron la letra, sincronizaron la lectura con el audio de la canción, y luego con su

propio canto, lo que favoreció la comprensión.

El alumnado reflexionó sobre la importancia de ser responsables y colaborar en casa. Las niñas se involucran más en diversas tareas como barrer, lavar los trastes, cocinar, lavar la ropa y tender su cama (15 niñas). Entre los niños, 11 de 14 apoyan regularmente, en un sólo aspecto. Según los niños, se enfocan más en estudiar.

Para concretar y reflexionar acerca de qué tanto apoyan en la casa los papás y las mamás, se pidió que escribieran frases de la función de sus padres y madres y las depositaran en la "cajita mágica". Las siguientes frases textuales son ilustrativas.

Papá:

> No ayuda en los quehaceres, trabaja de carpintero, trabaja fuera de la casa, pone el dinero de la comida, ayuda en hacer la comida, tiende mi cama, compra la comida, ayuda en la tarea, cuida al bebé, ayuda a recoger los trastes, nadie ayuda sólo mamá cuando llega, lava el coche y ve la tele.

Mamá:

> Lava la ropa, barre, hace la comida, ayuda a hacer la tarea, trabaja, trapea, tiende la ropa, lava el piso, lava los trastes, plancha, cuida a los hijos, va por mí a la escuela, hace todo en la casa y sirve la comida.

En la actualidad es común que las mujeres con trabajo remunerado realicen una doble jornada, al encargarse del trabajo doméstico, es el caso de la mayoría de las madres del grupo. Los padres aportan a la economía, pocos apoyan en casa.

Las niñas saben qué les corresponde realizar en casa, qué es lo establecido en la sociedad, como los roles y los supuestos del deber ser niñas (ordenadas, tranquilas, con bonita letra y organizadas), lo cual es reforzado y recreado en la familia y en la escuela.

Realizaron un *collage* en equipos sólo de niñas o de niños para reflexionar sobre cómo puedo apoyar en las labores domésticas o "cómo apoyaría en casa para que mi mamá descanse". Se observó dificultad de los niños para organizarse y para relacionar imágenes con las labores domésticas. Las niñas se organizaron con facilidad y fueron más participativas, mencionaron por ejemplo: "ayudar en casa es divertido y así mamá no se cansa tanto", "es necesario ayudar a mamá y a papá desde lavar el coche". Tres niñas cuestionaron que "a ellas les corresponde hacer todo en la casa sólo por ser mujeres". Los niños participaron menos, pero también de forma positiva, por ejemplo: "puedo ayudar a cuidar a mis hermanos", "podemos ayudar en las compras del súper", "podemos apoyar en todo a nuestras mamás porque la mamá es la que trabaja doble".

Los niños y las niñas concluyeron que todos podemos colaborar en la casa sin importar si somos hombres o mujeres, debido a que vivimos en el hogar, así como involucrarnos en las cosas de niños y niñas. Definieron tareas que se proponen realizar. Para reflexionar se aplicó la frase: Recuerda que es mejor compartir los trabajos del hogar, sin importar si se es hombre o mujer.

ACTIVIDAD 3. BIOGRAFÍA DE CONSUELO VELÁZQUEZ Y DE OTRAS COMPOSITORAS (ES)

En esta actividad los alumnos y las alumnas analizaron la biografía de la compositora y pianista mexicana Consuelo Velázquez. Realizaron una lectura guiada en equipos y participaron sobre cuándo y dónde nació, dónde estudio, el instrumento que tocaba. Mencionaron *Cachito* y *Bésame mucho* como sus canciones. Dibujaron un piano y con el audio de *Cachito* realizaron movimientos de expresión corporal siguiendo el ritmo.

Comentaron dificultades que las mujeres tenían para dedicarse a la música: "porque no las dejaban cantar y trabajar fuera de casa" o "porque antes sólo podían estar en casa y dedicarse al hogar".

En las reflexiones llegaron a la conclusión de que todos pueden componer, mencionando por ejemplo:

Niño: Yo pienso que a ella le gustó mucho escribir canciones, pero todos podemos ser compositores.

Maestra: muy bien, componer es divertido y nos ayuda a expresar sentimientos.

Niña: Yo de grande quiero ser compositora y muy reconocida,

Se realizó una línea del tiempo de compositores y compositoras con algunas obras, para ello previamente investigaron y encontraron cinco mujeres y siete hombres: Clara Schuman, pianista y compositora alemana; María Grever, compositora mexicana; Consuelo Velázquez, compositora mexicana; Teresa Catalán, compositora española; y Unsur Chin, compositora surcoreana. Antonio Vivaldi, músico y compositor italiano; Ludwig Van Bethoveen, compositor alemán; Francisco Gabilondo, compositor mexicano; José Alfredo Jiménez, compositor mexicano; Armando Manzanero, compositor mexicano; Aleks Syntek, compositor mexicano; y Roberto Fonseca, pianista cubano.

Al ordenar y exponer la línea del tiempo, y observar más hombres que mujeres, comentaron las razones en forma de lluvia de ideas. El grupo llegó a la conclusión de que se debe a que las mujeres han ido accediendo poco a poco a la educación musical, porque han enfrentado dificultades, "podían permanecer realizando los trabajos del hogar y porque se casaban, era difícil continuar estudiando". También se comentó la invisibilidad que han tenido las mujeres músicas, la falta de reconocimiento ante el público es una de las razones, incluso algunas usaron el nombre de sus esposos para que su obra pudiera ser reconocida.

Aunque era insuficiente la diferencia entre hombres y mujeres investigados para tales conclusiones, otras informaciones las apoyaron. Por ejemplo:

Niño: Pero, por la línea del tiempo ha de haber más hombres.

Maestra: En el 2012 se hizo una encuesta y reporta la existencia de 421 compositores en México, de los cuales solamente 40 son mujeres.

Niña: Entonces hombres son 381.

En un inicio, la mayoría de los niños apoyaron la idea de que había más compositores porque eran más inteligentes, por ejemplo, "opino que los hombres piensan más y son inteligentes". En el proceso de participación y reflexión se dieron opiniones muy diferentes.

Las siguientes frases ilustran sus opiniones sobre por qué es importante que las mujeres también se dediquen a componer:

- Las mujeres también son buenas en la composición.
- Porque las mujeres componen bonito.
- Para que conozcamos sus canciones y las admiremos.
- Para que puedan aprender más.
- Porque también toman en cuenta a sus hijos o esposo y les gusta tocar instrumentos como piano, guitarra o guitarrón.
- Porque todas las mujeres tiene derecho a la educación musical y a crecer.
- Porque les gusta y es importante para ellas.
- Porque son sus sueños de ellas y nadie les puede decir que no puedan hacer lo que quieran.
- Para poder escuchar sus canciones a través de sus voces y tengan fama y que sean admirables.
- Porque pueden ser buenas cantantes y no sólo los hombres pueden cantar o componer canciones.
- Porque a veces las mujeres tienen más imaginación que los hombres.

Estas participaciones muestran un proceso de cambio, al tomar en consideración que las mujeres también se pueden interesar por la música y que componen bien como para ser escuchadas y reconocidas ante el público.

Una conclusión importante fue que tanto los hombres como las mujeres tienen capacidades para dedicarse a la composición musical.

Para poner práctica la composición, el alumnado escribió una canción propia, en equipos

eligieron una de sus canciones, la ensayaron y la cantaron ante el grupo.

ACTIVIDAD 4. CUÉNTAME UNA Y OTRA VEZ

Esta actividad integró buena parte de lo aprendido en las actividades anteriores, y permitió observar cómo aplican lo aprendido. El grupo escribió de forma individual un cuento con mujeres músicas como protagonistas. Para la elaboración del cuento se presentaron al alumnado imágenes de niños y niñas músicas con instrumentos como medio de inspiración. Para la socialización de los cuentos se organizaron en equipos y eligieron uno para representarlo en teatro guiñol, lo que permitió echar a volar su imaginación para agradar al público y atraparlo con su historia.

En los cuentos realizados, las protagonistas se dedican a la música y pueden llegar a ser grandes profesionales. En diferentes situaciones, casi todas forman orquestas o grupos musicales de mujeres o mixtos. En pocos cuentos (de dos niñas y tres niños en un grupo de 35) el final es que la protagonista se casa. En un cuento más (de un niño), se casa y logra triunfar en la música. Considerando que lleva tiempo cambiar y hacer conciencia en los alumnos (as), a pesar de que se presentó algún estereotipo de género en unos cuentos, podemos decir que la actividad representó un avance, pues las redacciones, en conjunto, favorecen la inclusión de género.

Por otra parte, la escritura libre en la redacción de textos complejos, estimula la imaginación, así como la creatividad, y ayuda a reflexionar sobre los temas de

En pocos cuentos (de dos niñas y tres niños en un grupo de 35) el final es que la protagonista se casa. En un cuento más (de un niño), se casa y logra triunfar en la música. Considerando que lleva tiempo cambiar y hacer conciencia en los alumnos (as), a pesar de que se presentó algún estereotipo de género en unos cuentos, podemos decir que la actividad representó un avance.

género. Las obras de teatro permitieron echar a volar su imaginación para agradar al público y atraparlo con su historia.

VALORACIÓN GENERAL SOBRE CONTENIDOS DE GÉNERO

Abordamos la experiencia de incorporación de un enfoque de género en la formación musical. En las actividades estuvieron presentes los contenidos musicales del programa escolar, debido al espacio no se especificaron del todo.

Se llevó a cabo una evaluación cualitativa a través de la observación del alumnado en cuanto a las capacidades, expresiones, el trabajo colaborativo, aporte de ideas, reflexiones sobre los temas, análisis desde la actualidad y el reconocimiento de las mujeres y hombres en la música. Niñas y niños se involucraron con interés en las actividades y los temas, ampliando la visión sobre la presencia de las mujeres en la música, sus aportes y la relación de la profesión con la vida de las personas.

El acercamiento a la vida de las compositoras generó interés por conocer su obra, escuchar sus canciones, cantarlas, componer y hacer representaciones. También favoreció el aprendizaje significativo al proporcionar un contexto a actividades específicas, como dibujar y elaborar instrumentos. Las reflexiones sobre género en la música y en la vida diaria fortalecieron una visión incluyente, un reflejo de ello fue el cambio en sus opiniones, el gusto por involucrarse como compositoras (es), en las representaciones musicales. Fue agradable también el ambiente musical.

Las actividades fueron adecuadas para analizar el papel de las mujeres en la música y otorgarles reconocimiento, así como para la participación de las niñas y los niños en el ámbito de la música, como la comprensión de las biografías y la elaboración de trabajos de composición. También se valoró el trabajo doméstico y la colaboración de niñas y niños en casa, entre otros aspectos. Otros tópicos pueden ser incluidos, en esta experiencia en curso, uno de ellos sería el análisis de los contenidos del *reggaeton* que escuchan.

A través del trabajo en el aula, se avanzó en la mejora de la imagen

social de las mujeres en la música y, con ello, en otros campos. Se requiere de un trabajo continuo debido a que los estereotipos, las prácticas y los significados de género creados en la sociedad se han transmitido por generaciones y están interiorizados.

Se observaron cambios de actitudes favorables a la inclusión de género, pero aún se dieron comportamientos que corresponden con imágenes estereotipadas de la música, como la masculinización y feminización de los instrumentos musicales, que se mostró en la elección de instrumentos, igualmente en la división de tareas por sexo en un trabajo en equipo.

El papel de profesorado es trabajar en la eliminación de estos estereotipos y favorecer en el conjunto del alumnado el desarrollo de diferentes habilidades y actitudes incluyentes, a partir de la observación e intervención cotidiana y de la incorporación de temas de género relevantes para las diferentes materias, en este caso, en la Educación artística.

CONCLUSIONES

Las posibilidades de las mujeres de desarrollarse en la música y en diferentes campos de las ciencias y de las artes, así como de la vida pública en general, se han ampliado, en buena medida gracias a las luchas de las mujeres por sus derechos. Sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer para que las mujeres puedan interesarse y desarrollarse en la música, sin menoscabo de la participación de los hombres.

Las prácticas musicales han sido alentadas y valoradas de forma diferente para hombres y mujeres. A través de la educación básica se puede acercar a niñas y niños a la música, en el proceso de formación inicial artística. La formación musical puede integrar experiencias, involucrando la estética, las emociones, contenidos de otras asignaturas, conocimiento del contexto de las mujeres músicas y de los músicos, el pensamiento crítico y una visión educativa inclusiva.

Las actividades presentadas para la asignatura Educación artística con un grupo de cuarto grado integraron un enfoque de género, a fin de que el alumnado, a la vez que desarrolla conocimientos y habilidades musicales, reconozca las aportaciones de las mujeres a la música, reflexione sobre el contexto de su participación, las características atribuidas a hombres y mujeres, así como los roles, estereotipos y significaciones de género en este campo y en la vida diaria. Otros contenidos escolares, como los de lenguaje y comunicación, fueron también incorporados en las actividades. Este tipo de experiencias contribuye a ampliar la perspectiva sobre la música, el pensamiento crítico y las actitudes favorables para la participación del conjunto del alumnado.@

REFERENCIAS

Cabrelles, M. S. (2014). El protagonismo femenino en el ámbito musical histórico. *Folklore* (394), 1-14. Recuperado en *http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.php?ID=3944* el 20 de octubre de 2016.

Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid, España: Morata.

Lago, P. (2008). La música como ciencia, arte y cultura que aglutina, y como lenguaje que nos universaliza. *Prodiemus*, pp. 1-13. Recuperado de *https://www.prodiemus.com/parlem/articles/0000106.pdf* el 13 de diciembre de 2016.

Martínez, D. A. (2014). Música, imagen y sexualidad: el reggaetón y las asimetrías de género. *El Cotidiano* (186), 63-67.

Sanfeliu, A. (2010). *Las mujeres, la música y la paz.* Barcelona, España: Icaria Editorial.

SEP (2011). *Programas de estudio 2011*. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado.

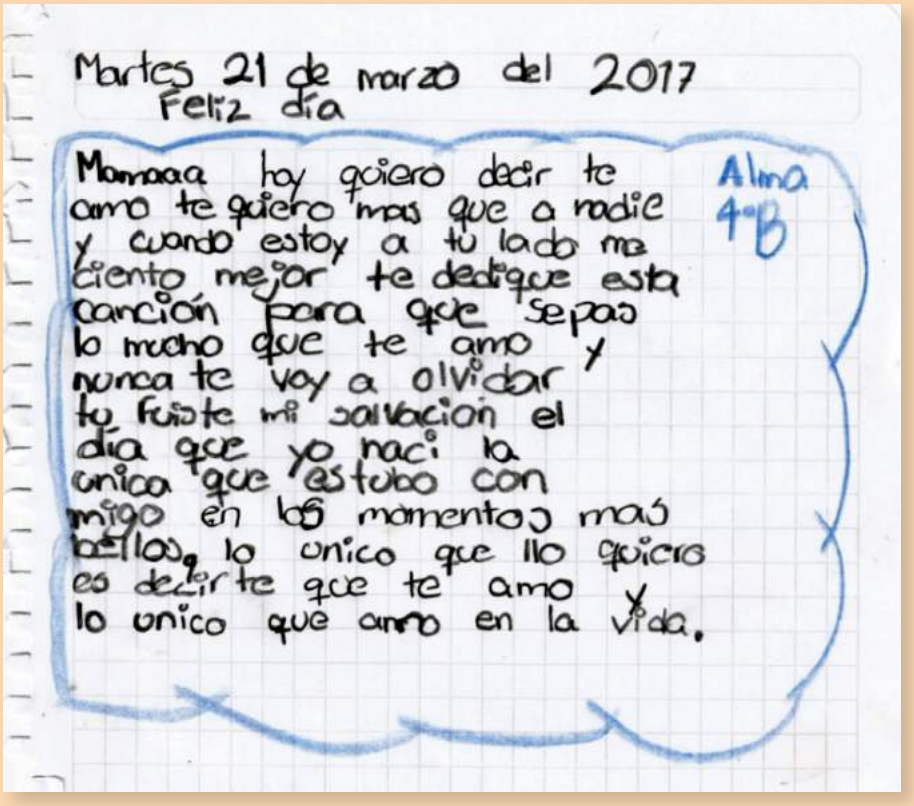
UNED (22 de octubre, 2010). *Feminismo y música*. RTV-2. Recuperado de *https://www.youtube.com/watch?v=USKJ_qK1Pqk* el 2 de noviembre de 2016.

Velásquez, M. (2011). *Construcción de lo femenino y masculino en la educación musical de Quibdó-Chocó Colombia*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco.

Poemas, canciones, cuentos...

Nos acercamos a las voces de estudiantes de dos escuelas públicas de educación primaria, de tercer y cuarto grado, respectivamente, producidas a partir de una reflexión de género vinculada con el programa escolar. Las voces de las alumnas y de los alumnos se relacionaron con su vida y sus intereses, y nos muestran su imaginación en la escritura de poemas, canciones, cuentos de mujeres músicas y visiones de la propia vida a futuro, y en un diálogo sobre sus heroínas y héroes en la vida diaria.

CANCIONES (CUARTO GRADO)

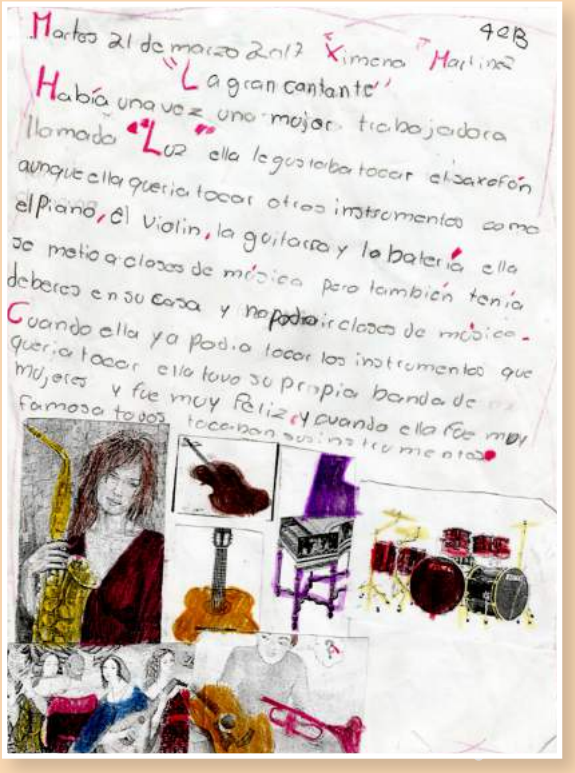


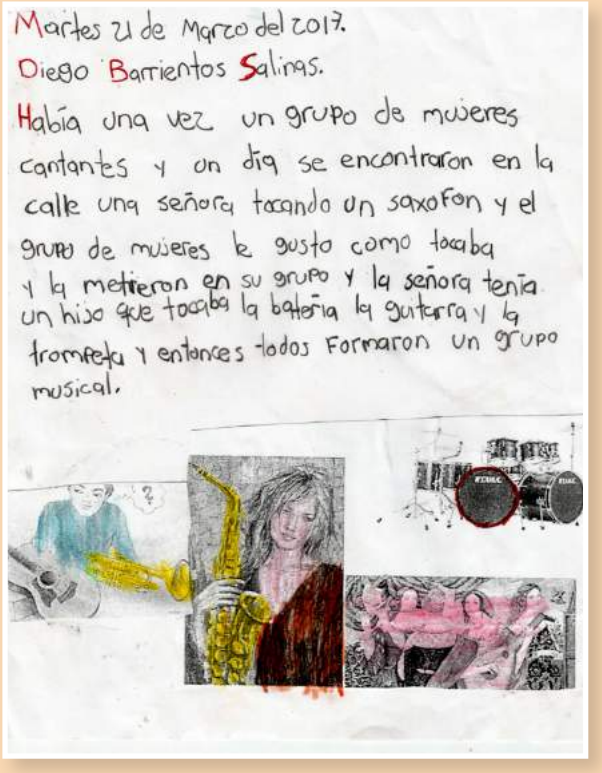
Martes 21 de marzo del 2017
Feliz día

Mamaaa hoy quiero decir te
amo te quiero mas que a nadie
y cuando estoy a tu lado me
siento mejor te dedique esta
canción para que sepas
lo mucho que te amo y
nunca te voy a olvidar
tu fuiste mi salvación el
día que yo naci la
unica que estubo con
migo en los momentos más
bellos, lo unico que llo quiero
es decirte que te amo y
lo unico que amo en la vida.

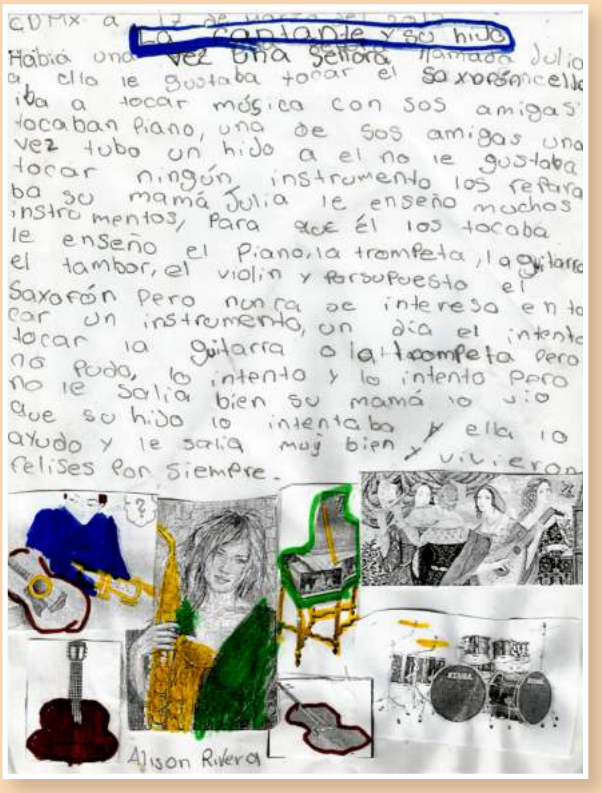
Alma
4°B

CUENTOS ACERCA DE MUJERES MÚSICAS (CUARTO GRADO)


Martes 21 de marzo 2017 Ximena Martinez 4ºB
"La gran cantante"
Había una vez una mujer trabajadora llamada "Luz" ella le gustaba tocar el saxofón aunque ella quería tocar otros instrumentos como el piano, el violín, la guitarra y la batería ella se metió a clases de música pero también tenía deberes en su casa y no podía ir clases de música. Cuando ella ya podía tocar los instrumentos que quería tocar ella tuvo su propia banda de mujeres y fue muy feliz y cuando ella fue muy famosa todos tocaban sus instrumentos.


Martes 21 de Marzo del 2017.
Diego Barrientos Salinas.
Había una vez un grupo de mujeres cantantes y un día se encontraron en la calle una señora tocando un saxofon y el grupo de mujeres le gusto como tocaba y la metieron en su grupo y la señora tenía un hijo que tocaba la batería la guitarra y la trompeta y entonces todos Formaron un grupo musical.

Martes 21 de marzo del 2017 "La música" Alma 4B
Había una vez una señora llamada Carmen a ella le gustaba mucho el saxofón un día ella fue al pueblo a ver si encontraba trabajo, cuando llego encontro a unas señoras que estaban tocando el Violonchelo la Flauta y el piano la señora carmen le digo a las otras que si podía tocar con ellas pero las muchachas le contestaron agresivamente -NO- la señora carmen se fue y encontro a un muchacho llamado Mauricio, el señor le pregunto que si eran suyos unos instrumentos la muchacha le dijo que no entonces los dos hicieron un grupo que los llamaron los Ovladores y ocuparon una batería, guitarra, trompeta y un piano despues de unos años se enamoraron y se casaron.


CDMX a 17 de marzo del 2017
La cantante y su hijo
Había una vez una señora llamada Julia a ella le gustaba tocar el saxofón ella iba a tocar música con sus amigas tocaban piano, una de sus amigas una vez tubo un hijo a el no le gustaba tocar ningún instrumento los refirabba su mamá Julia le enseño muchos instrumentos, para que él los tocaba le enseño el piano, la trompeta, la guitarra el tambor, el violin y por supuesto el Saxofón pero nunca se interesa en tocar un instrumento, un día el intento tocar la guitarra o la trompeta pero no podo, lo intento y lo intento pero no le salía bien su mamá lo vio que su hijo lo intentaba y ella lo ayudo y le salia muy bien y vivieron felises por siempre.
Alison Rivera

CARTA AL FUTURO (TERCER GRADO)

¿Cómo será mi vida en 2035?
Lectura de cartas de alumnas de tercer grado de primaria

La profesora de tercer grado de primaria, a partir de un diálogo en el grupo, pidió que que los alumnos elaboraran una "carta al futuro", en la que comentaran: cómo creen que será su vida en 2035, sus logros, la profesión que desarrollarán, su modo de vida y el de las personas de su entorno familiar, el cambio en el ambiente y en la vida en general. A continuación tres cartas.

Estefany (carta al 2035)

> "Mi carta para el 2035 dice: Espero que se encuentre bien de salud, fui una de sus alumnas en la escuela Celso Flores, generación 2014-2015… a no hay me equivoque es 2015-2016, bueno le escribo para contarle que terminé mis estudios, me gradué de la escuela naval militar como veterinaria, trabajo mucho, he regresado de un largo viaje y conocí muchos lugares interesantes, hay mucha tecnología y sobre todo le cuento ya no hay basura en las calles, le quisiera contar mucho más pero por el momento es todo. Con cariño Estefany Anaís Rodríguez Cruz".

Alicia (carta al 2035)

> "Mi carta pa el futuro dice: 25 de noviembre del 2035. Hola compañeros del 3° C, hoy les quiero contar como está el planeta, la verdad está muy sucio, la capa de ozono se rompió y hace mucho calor, los bosques ya no existen, muchos animales ya se extinguieron. En lo personal me gradué de doctora, hay muchas enfermedades nuevas, pero me gusta seguir investigando. Logré descubrir la cura de una enfermedad y eso me da mucha satisfacción, bueno amigos me dio gusto saludarlos, su amiga Alicia Lugo".

Daniela (leyendo su carta)

> "En 2035 hay contaminación, tiran basura en la calle y se contamina el mundo, yo tengo 28 años y estoy estudiando para ser doctora y poder ayudar a las personas".

POEMA "YO SOY" (TERCER GRADO)

Yo soy alguien valioso
Soy una persona honesta
Yo soy una persona amable
Soy una persona amigable
Yo voy a luchar
Yo puedo llorar
Yo puedo ser feliz
Yo puedo respetar
Yo puedo ser algo grande
como ser un bombero o un policía
o doctor amoroso

Israel Rodríguez

Yo soy una persona independiente, cariñosa, con valores, feliz,
con derechos, amable,
enojona, con sentimientos,
yo soy un humano normal como todos, con igualdad,
con amor, con amistad, con amor a todas las personas,
con cariño, y comprensión.

Alicia Lugo

Yo me quiero como quiero a
todos y todas merecemos respeto
no solo una persona sino como
tanto las mujeres como los hombres
mucho respeto ni el hombre
debe pegar como trato a una mujer

María Valeria Pérez

Mis ojos son cafés como el chocolate
Mi cabello es puro como la inteligencia
Mi piel es oscura como la noche
Mis labios son pequeños como mi pelo
Mis dientes son grandes como mi nobleza
Mis manos son suaves como una rosa

Daniela Pineda

¿QUIÉN ES MI HEROÍNA O MI HÉROE EN LA VIDA REAL? (FRAGMENTO DE DIÁLOGO EN TERCER GRADO)

Tere: "Mi mamá es una súper heroína porque es bien valiente, es bonita, trabaja mucho, me ama y yo la amo, y es la mejor mamá del mundo".
Dante: "Este es mi héroe [señalando su dibujo], es mi papá, él trabaja mucho y es muy fuerte, como mi mamá vive en Estados Unidos, mi papá es el que me cuida y me hace de comer, y es bien chido y luego me deja ganar en Minecraft o Helo".
Vanessa: "Para mí, mi héroe es mi abuelito, viejito pero nos cuida a mí y a mi hermana porque mis papás no están, pero él nos compra todo y nos quiere, y yo lo quiero, es muy bueno, aunque ya no oye".@

Discriminación en el patio de recreo de dos escuelas primarias en la Ciudad de México

*María de Lourdes Sánchez Velázquez**
lulusanvel18@gmail.com

*María de Lourdes Salazar Silva**
salazarlulu@yahoo.com.mx

*Angélica Jiménez Robles**
angelicajimenezrobles@yahoo.com.mx

El interés de nuestra investigación es indagar acerca de las formas que adoptan las relaciones sociales de discriminación que se dan entre el alumnado y profesorado en dos escuelas primarias. Un primer supuesto del cual partimos es que en la escuela se reproducen situaciones discriminatorias entre el alumnado y del profesorado hacia el estudiantado.

Para develar lo anterior, realizamos observaciones en dos patios escolares una vez al mes, estas observaciones se llevaron a cabo de septiembre a diciembre de 2016. Nos centramos en el juego y la actividad física por considerar que es una acción libre, natural y espontánea del niño y la niña en la que se refleja parte de su cultura.

Lo que compartimos aquí es un avance y primer acercamiento acerca de uno de los aspectos observados: las interacciones durante el recreo desde y situaciones de discriminación. Hay otros aspectos de nuestro interés en esta investigación, pero para este artículo nos centraremos en dichas dinámicas y cómo los mismos niños, docentes y directivos intervienen en el desarrollo de las mismas.

Esta es una mirada interpretativa de esas relaciones entre el colectivo escolar. El objetivo de presentarlo aquí es que sean tomadas en cuenta por el profesorado que interactúa a diario con el alumnado de nivel básico y en aquellos que estén interesados en construir relaciones más igualitarias en la escuela.

En este artículo partimos de una problemática detectada en las dos escuelas y presentada en la junta de consejo técnico, que consiste en que a menudo se suscitaban problemas de convivencia

* Docentes de las Unidades UPN 095 y 097.

y de uso inadecuado del patio escolar a la hora del recreo. Las situaciones fueron que los niños grandes se apropiaban de la parte central y mayor del patio, que jugaban futbol y les daban balonazos y empujones a las niñas y a los niños de grados inferiores. Es decir, una problemática centrada en los accidentes durante el recreo y en la falta de igualdad en el uso de los patios.

Como solución a dicha problemática, en ambas escuelas plantearon una intervención para favorecer interacciones armónicas en los patios de recreo, acciones de las que damos cuenta en este artículo desde una mirada con perspectiva de género y de la no discriminación.

En las observaciones en ambos patios de recreo vimos que los docentes están distribuidos cuidando, en ocasiones vigilando, pocas veces compartiendo o participando con el alumnado. Pero algunos casos sí, en plena interacción. Los niños construyen frente al personal docente una realidad, algunas veces, sólo trasparente para ojos infantiles, pero: ¿pueden los docentes abrir una ventana para mirar lo que sucede en ese espacio abierto? Ventana que en ocasiones parece cerrada a la conciencia de los adultos. También nos preguntamos si en las juntas de consejo técnico además de cuestionarse sobre una problemática centrada principalmente en los golpes y aventones que sufrían niñas y niños que no jugaban futbol y la desigualdad en el uso del patio, también se cuestionaron: ¿se discriminan a niños y niñas en éste espacio? ¿Por qué motivos? ¿Qué se puede hacer al respecto? ¿A qué juegan niñas y niños? ¿Cómo se deciden los juegos e interacciones?

Es importante destacar que cuando hicimos las observaciones en las dos escuelas, la intervención que diseñaron desde el consejo técnico ya estaba en marcha, por ello, aquí daremos cuenta de su implementación. En este sentido, nos interesa observar las interacciones, las situaciones discriminatorias, así como las experiencias que favorecen la igualdad, el respeto y la armonía.

Hay que señalar que la actividad física y los deportes son parte importante de las estrategias que el profesorado diseñó, por ello, este aspecto será constantemente revisado.

Aunque es una problemática centrada en los patios de recreo, también vamos a utilizar la información obtenida

Este artículo forma parte de nuestra investigación sobre discriminación en dos escuelas primarias de la ciudad de México, una de jornada ampliada al sur de la ciudad, y otra, de tiempo completo al norte. Para este escrito solo retomamos las observaciones sobre discriminación realizadas en situaciones naturales de juego en el patio escolar a la hora del recreo. La discriminación que pudimos identificar parte principalmente de tres motivos: sexo, la edad y el aprovechamiento escolar.
Palabras clave: discriminación, patio de recreo, juegos, deportes, reproducción de cultura, perspectiva de género.

This article is part of our research on discrimination in two primary schools in Mexico City, one of extended day in the south of the city, and another of full time in the north. For this writing we only retake the observations on discrimination made in natural play situations in the school yard at recess. The discrimination we were able to identify is based mainly on three reasons: sex, age and academic progress.

en las entrevistas semiestructuradas que realizamos a los maestros y directivos,[1] los relatos de vida que generosamente nos obsequiaron y las observaciones realizadas dentro de los salones de clase. Esto debido a que algunas de las interacciones que observamos en los patios a la hora del recreo tienen su origen en las relaciones dentro del salón de clases y, por lo tanto, son una continuación y surgen de los mismos factores.

LOS CONCEPTOS CLAVE

Para fundamentar el análisis, partimos de dos conceptos, discriminación y relaciones de género.

La discriminación, se considera un "trato desfavorable o de desprecio inmerecido a una determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, pero que en algún momento la hemos causado o recibido. La discriminación es toda aquella distinción, sin causa racionalmente justificable, que causa un daño o perjuicio a una persona o grupo de personas en la esfera de su dignidad" (Rodríguez, citado por Conde, 2014, p. 5).

De esta manera, se entiende por discriminación un trato desigual que lacera y lastima, en contrapartida la igualdad es un principio de justicia e implica igualdad de trato.

El derecho a no ser discriminado es un presupuesto para el goce y disfrute de los demás derechos. La discriminación está presente en la vida cotidiana, y muchas veces pasa desapercibida, como si fuera normal rechazar, humillar y excluir. Vivir bajo condiciones permanentes de discriminación se traduce en grandes trabas cotidianas que impiden desarrollar con dignidad los propios planes de vida.

En cuanto a las relaciones de género, las vemos desde una visión relacional, intersubjetiva e inclusiva de diálogos, encuentros y desencuentros en la relación cara a cara de los actores sociales en dichas escuelas. Es decir, damos importancia al sentido que cada sujeto le da a su interacción con el otro, y las formas de construirse a sí mismo, en la relación con el otro (Dubar, 2002). Al interior de la escuela se viven luchas complejas, más allá del sexo y edad.

Para Bustos prevalece una postura binaria de cada sexo:

> La educación formal, al igual que otras instituciones socializantes, fomenta y refuerza la concepción de feminidad y masculinidad, sustentada a partir de ciertas características, cualidades, rasgos, atributos, etc. De acuerdo con esto, a las mujeres se les coloca en el ámbito de lo emocional y los afectos, y por lo tanto deben ser: delicadas, tiernas, indecisas, dependientes, inseguras, dispuestas a servir a los demás, bellas y también seductoras. Por otra parte, a los hombres se les ubica en el ámbito del poder y lo racional y, en consecuencia, deben ser: inteligentes, independientes, tomadores de decisiones, asertivos, combativos, dominantes, agresivos, controladores y controlados (Bustos, 1991, p. 20).

La diferenciación, recalca:

> Se concibe como algo binario o polarizado; es decir, las características femeninas deben estar sólo en cuerpos de mujeres, mientras que las masculinas, sólo en cuerpos de hombres, resultando incompatible que puedan estar indistintamente en hombres o en mujeres (Bustos, 1991, p. 20).

Sin dejar de lado otros factores influyentes en las relaciones de género, vemos que en nuestra cultura la escuela y la familia reproducen estructuras limitantes en la educación de la mujer y el hombre desde temprana edad. La vida cotidiana forma a niñas y niños bajo un sinfin de diferencias que los van marcando: el uso de la ropa, los juguetes, el deporte rudo para ellos, frágil para ellas, y un conjunto de formas culturales en las que se ve obstaculizado el desarrollo tanto motriz, cognitivo y afectivo para ambos sexos.

En consecuencia, desde esta visión, lo que somos o no somos, según nuestro sexo, es aprendido

[1] Los nombres que aparecen en este artículo no son los verdaderos, con el fin de guardar la identidad de los sujetos de estudio.

socialmente y hablar de género significa entonces comprender lo anterior, para empezar a pensar de otra manera todo lo que hemos aprendido desde la infancia, incluyendo la idea de que como hombres y mujeres somos opuestos, excluyentes y, por ende, complementarios (Sánchez y Salazar, 2014).

Para el análisis, nos guiamos en la concepción que la cultura consiste en "estructuras de significación socialmente establecidas, a partir de las cuales, la gente hace cosas y se adhiere a ellas… percibe insultos y contesta a ellos" (Clifford, 2005, p. 26). Dichas respuestas a veces implican salirse de la norma establecida en las escuelas, de acuerdo con los cánones establecidos por la cultura escolar que separa a niñas y niños. La cultura es "un contexto dentro del cual pueden describirse fenómenos de manera inteligible" (Clifford, 2005, p. 27). Así pretendemos desde una descripción minuciosa, microscópica de las relaciones que se desarrollan entre el alumnado en el patio escolar, descubrir, formas de apropiación de una cultura que percibimos dominante, discriminatoria e injusta; no sólo de niños a niñas, sino también entre niñas/ños y docentes, apropiándose de roles impuestos e interiorizados en diversos entornos sociales, familia, escuela, medios de comunicación, programas infantiles, entre otros. Pretendemos hacer una mirada del patio escolar considerando las normas instituidas en el recinto sagrado llamado escuela.

DOS PATIOS, DOS REALIDADES: SAN JERÓNIMO Y SAN LÁZARO

El patio lo miramos desde diversos significados, ha sido conceptualizado como territorio de poder, "[…] lo más público de la escuela pública… es un lugar en tanto configura un espacio ocupado por los cuerpos" (Pavia, 2000, p. 1).

Analizar el patio escolar como territorio en donde se establecen múltiples encuentros cara a cara, cuerpo a cuerpo, del yo-tú y del nosotros, en el juego, en el intercambio lúdico, y desde el sentimiento de desconfianza y temor por un posible desencuentro, por no ser como la mayoría, o no ser parte de un grupo, por pertenecer a las y los diferentes, o al que no se le permite la entrada al escenario del juego; guarda una importancia trascendental para la cuestión que aquí nos atañe, la discriminación.

Encontramos que a este espacio también se le define como "[…] el patio de la alegría, de las transgresiones gozosas, de la aventura" (Pavia, 2000, p. 1). El patio, al final, es el espacio donde los niños pueden encontrar una forma de escape a las normas rígidas del salón de clase, donde se tiene un poco de libertad, en el que antaño se podía correr, jugar a las atrapadas, aunque el espacio sea el rincón que dejan los más grandes. Actualmente niñas y niños enfrentan restricciones por los temores y experiencias del profesorado a que sufran algún accidente.

Para Pérez y Collazos, el patio de recreo es un "espacio de rutina diaria; un lugar destinado al esparcimiento, al descanso. Lugar donde se origina la mayoría de conductas socializadoras, el establecimiento de normas, delegación de responsabilidades y otros aspectos" (2007, p. 5). El educando, explican, toma otros modelos: a través de docentes, de sus pares y otros/as adultos/as de la institución, no sólo aceptan los roles y actitudes y conductas de los demás, sino que, en este proceso, se relacionan con sus pares de forma semejante a como lo hacen en su entorno cultural-familiar, rechazan, discriminan, son individualistas, pelean por objetos, critican, ponen apodos, estigmatizan, han aprendido en esta etapa de socialización primaria todo lo que deben hacer y decir en la interacción con los otros(as).

Analizar las relaciones que sostienen niños y niñas en el patio escolar, representa una oportunidad de conocer sus mundos, su cultura, las imágenes que internalizan su concepto de ser hombre o mujer que traen de sus entornos inmediatos de interacción social, por ejemplo, mirar microscópicamente lo que hacen durante el recreo. Por ello, es pertinente desmenuzar esas relaciones a partir de la visión de género.

La información recabada nos mostró dos escuelas en situaciones muy diversas en cuanto a la dinámica,

los espacios y las estrategias que cada una implementó en el patio en el recreo como solución a la problemática que detectaron.

San Jerónimo

La primera escuela es de tiempo completo, se localiza en la delegación Contreras en la zona de San Jerónimo. Se encuentra en una zona socioeconómica baja. Tiene una población de 415 alumnos, cuenta con dos patios, uno central muy amplio, con una parte techada, y otro más pequeño lateral.

Aquí observamos grupos pequeños de niñas y niños jugando a policías y ladrones; los grupitos son círculos en los que regularmente se reúnen los mismos. Observamos una dinámica organizada por los maestros y la directora donde se establece la importancia de las actividades físicas a la hora del recreo como parte estructural de la estrategia. Específicamente pensaron en organizar los patios de acuerdo con la edad y el sexo de niñas y niños. De esta manera, por el interés de los niños por jugar futbol decidieron que el espacio central sería para jugarlo, un día niñas grandes y otro niños grandes, de quinto y sexto. El patio chico y los espacios laterales son para los niños y niñas de primero a cuarto grados.

Con esta estrategia, sólo los niños y niñas de quinto y sexto hacen uso del espacio más grande del patio, pero no juegan mutuamente. Esta estrategia la diseñaron con la intención de cuidar a las niñas de recibir golpes, lo explica una maestra: "es que los niños son muy bruscos, más para el futbol con las niñas, así se hace el acuerdo de que un día para niños y otro para niñas". Así sin darse cuenta, van perpetuando la división de juegos y actividades divididas por sexos. Esta división sexista ha sido diseñada por el profesorado en consenso, en conjunto han decidido tal situación con el afán de "protegerlos", no se pensó en la posibilidad de considerar la opinión del alumnado antes de tomar la decisión. Ante ello, vemos que poco se sabe de sus necesidades. La escuela, con la influencia de las creencias del profesorado también contribuye culturalmente a la división sexual, aunado a ello se perpetúa la práctica de que los grandes se apoderen del patio escolar, en lugar de fomentar una relación de respeto y convivencia mutua, lo que se aprende es a excluir de una u otra forma.

Los más pequeños caminan, platican, juegan o se resguardan en los pasillos para comer su desayuno, las niñas de quinto y sextosuelen agruparse por sexo, se conforman principalmente de dos y tres niñas que se toman del brazo y no se sueltan durante el recreo, como en una actitud de protección mutua.

En este sentido niños y niñas de primero a cuarto no tienen las mismas oportunidades que los de quinto y sexto y esto es una discriminación por edad.

La estrategia señalada es el resultado de un grupo de docentes preocupados por mejorar el ambiente en el patio de recreo; es una alternativa en busca de igualdad de los espacios comunes de la escuela. Con ello se logró cierto control y límites en el uso del patio, principalmente para los niños de quinto y sexto que se apoderaban diariamente del mayor y principal espacio. Lo que dejaba a todos los demás segregados a las orillas por temor a recibir un pelotazo, golpes o choques. La estrategia al dividir el espacio de futbol fue con la intención de realizar una acción afirmativa, categoría que se puede explicar de la siguiente manera:

> Para definir nuevas relaciones basadas en el reconocimiento de la dignidad humana, es necesario que quienes han sido excluidos del acceso a derechos y oportunidades puedan acceder a ellos; con este fin, se deben aplicar medidas que les den trato preferencial hasta que puedan disfrutar de sus derechos y realizar a plenitud sus planes legítimos de vida. En una sociedad donde todas las personas pueden ejercer sus derechos en igualdad, la competencia por los bienes escasos debe iniciar desde el mismo punto de partida para todas las personas, y el sentido de las acciones afirmativas se debe comprender en este contexto (Santiago, 2011, p. 234).

Si la indicación es un día niños grandes y otro día niñas grandes para el espacio mayor, pareciera que los niños y niñas tienen las mismas oportunidades. Pero no es así, ya que por educación familiar y cultural las niñas tienen desventajas. Históricamente, desde generaciones atrás, ellos han construido interacciones para organizar los juegos informales de futbol, a los que se llama cascarita, reta.

Los gustos y aficiones se construyen socialmente, como parte de un aprendizaje cultural. En el caso de los juegos que se practican en los espacios abiertos, las niñas están con cierta desventaja porque: "La construcción social de género otorga muchas más libertades sociales al género masculino que al femenino; libertades para el desplazamiento" (Alfaro, 1999, p. 10), para salir a la calle, para permanecer más tiempo fuera del hogar. Y el argumento es que: "Se busca proteger a las mujeres de los peligros que puedan encontrar en la calle" (Alfaro, 1999, p. 10). Lo que implica que las niñas accedan a menos experiencias, aprendizajes y posibilidades de organización. Al final se les sigue dividiendo por sexos.

En este sentido, observamos que a menudo las niñas no logran organizar "la reta", porque no reúnen el número suficiente de jugadoras y las opciones pueden ser incluir niños, o dejar el espacio "vacante". Cuando ingresan niños a jugar con ellas, aunque es una oportunidad para integrar a ambos, ellos suelen tomar el control del juego. Si las niñas dejan el espacio vacío, los niños lo utilizan y cuando se les cuestiona del porqué juegan los días que no les corresponde, señalan: "ellas no juegan". Lo que da lugar a que poco a poco ese espacio ganado se vaya perdiendo. En este caso vemos que la estrategia, aunque es un avance en cuanto a la búsqueda de igualdad, no implica una acción afirmativa.

Los docentes y la directora de la escuela de San Jerónimo no se plantearon que quizás las niñas grandes no desean jugar futbol, y que podrían realizar otros juegos u otras actividades creativas y recreativas, para ello, las niñas se tendrían que plantear qué hacer en ese espacio.

Fomentar la organización del uso del patio sería una condición para que la igualdad de oportunidades de los espacios comunes sea una realidad. Ello podría implicar otros juegos que sean más cercanos para que niños y niñas de primero a sexto tengan igualdad de oportunidades.

San Lázaro

La escuela de San Lázaro tiene una población de 259 estudiantes, el patio es un área pequeña, de 20 x 15 m. Se encuentra en una zona socio-económica baja, muy cerca del mercado de la merced, donde hay una importante población de personas indigentes, que usan habitualmente sustancias adictivas en la vía pública.

El director de la escuela de San Lázaro comenta en entrevista que el patio es muy pequeño, y esta situación ocasionaba accidentes entre los niños. Y viendo la necesidad de implementar recreos activos, la maestra de educación física de esta escuela propuso realizar en ese receso una actividad física que consistió en que los primeros 15 minutos del recreo los niños/as lo utilizarían para comer y descansar, y los siguientes 15 minutos realizarían una ejercitación avalada por el colegiado. Es decir, fue la solución a dos problemáticas identificadas: los accidentes en el patio a la hora de recreo y la necesidad de activación física. Después de que la maestra creó la estrategia, otro maestro de educación física se incorporó al trabajo y siguió impulsando la actividad. Finalmente se siguen promoviendo prácticas que sólo el profesorado puede decidir.

La estrategia consiste en dejar cuerdas colgadas en un árbol y decirles a los niños/as que pueden tomarlas. El maestro menciona que "desafortunadamente y afortunadamente el patio es chico, y por ello no se puede jugar futbol", se lastiman si corren, y como habían observado que los/las niñas tenían dificultades para saltar la cuerda, pensaron que esta estrategia podría ser una activación que pudiera llevarse a cabo en un espacio pequeño y que favoreciera la quema de calorías y también desarrollara habilidades de coordinación.

El mismo maestro menciona que los niños y niñas empezaron a tomar las cuerdas de manera libre, algunos/as brincaban de manera individual, otros utilizaron cuerdas largas e invitaron a alguien más, así hacían equipos de niños, de niñas y de niños con niñas. Generalmente los equipos se integran por compañeros/as de grupo, amigos, lo cual favorece conocer a otras personas. Los mismos niños y niñas rompen con la dicotomía sexual al unirse por otras causas de identificación.

El maestro destaca que esta estrategia trae muchos beneficios, algunos que no esperaban:

- Ayuda a desarrollar la imaginación, la creatividad.
- Promueve una competencia individual, sobre sus propios retos y no contra los demás.
- Tonifica el cuerpo entero: brazos, piernas, tronco y espalda.
- Es fácil de aprender.
- Mejora la habilidad para otros juegos, ya sea nadar, practicar futbol o boxeo.
- Es muy barato, portátil y no se depende del clima.
- Puede hacerse de manera individual o en grupo.

Comenta que además realizaron otras estrategias, pero la cuerda fue la más exitosa. Con el tiempo los niños/as fueron avanzando en su manejo, sobre un pie, sobre el otro, cruzado, corriendo e incluso tres niños lograron hacerlo con dos cuerdas al mismo tiempo, una suerte muy difícil de lograr.

Además de los beneficios mencionados por el maestro Julio con la activación física basada en brincar la cuerda, hay otros aspectos que no observa:

a) Es una práctica más neutra, que no está tan condicionada por los estereotipos de género. Por lo tanto, es aceptado socialmente que niños y niñas la practiquen.

b) Niños y niñas tienen las mismas oportunidades de jugar en el patio, con este tipo de prácticas ambos se integran.

c) Los niños y niñas de diferentes edades tienen las mismas oportunidades de utilizar cualquier área del patio a la hora del recreo.

Hay una serie de estereotipos sobre los niños y las niñas, esta asignación diferenciada de acuerdo al género es una construcción social, y se refleja en sus juegos en el patio de recreo. Así, hay una serie de prácticas que se vinculan con los niños (futbol, luchitas) y otras con las niñas (jugar voleibol, resorte, jugar a la comidita, avión). Los juegos de correr como atrapadas y policías y ladrones se relacionan con ambos. Pero esto es una situación que aquí encontramos, habrá que reconocer que hay niñas que les gusta el futbol y niños que les gusta el juego del avión. Los juegos no tienen que ver con el sexo, pensarlo así sería una generalización basada en estereotipos.

Una experiencia que nos deja este ejercicio es que somos conscientes que como investigadoras mantenemos ciertos "lentes" que miran desde algunos parámetros del entorno cultural y las relaciones entre los sexos, en esa mirada está presente nuestra propia historia de género, lo cual, de alguna manera hace que proyectemos el énfasis en la observación de ciertos puntos, momentos, circunstancias, niños y niñas o profesores en especial. Nuestra perspectiva analítica también es de clase, y en ese sentido no perdemos de vista que también el género está imbuido de esas relaciones, hay entonces una reflexión atenta hacia aquellos intersticios que conjugan la clase y el género o la etnia o la posición que vive el niño o niña en desventaja académica y social. Consideramos que desde esos referentes niños, niñas y profesorado también se relacionan.

El patio también es "una oportunidad más de desarrollo y aprendizaje del alumnado, aunque por otra parte, como lo mencionamos a continuación, también implica situaciones de rechazo, aislamiento,

soledad, y discriminación de aquellos a los que se les ve como diferentes, o incapaces por ejemplo, de integrarse a un juego o pertenecer a un grupo" (García Ayaso y Ramírez, 2008, p. 1). Estas autoras se fundamentan en "la perspectiva teórico-crítica de género en la educación, ya que brinda la posibilidad de aprender a convivir juntos sin discriminaciones, jerarquías de poder, sin subordinaciones ni violencia" (García Ayaso y Ramírez, 2008, p. 1).

En esta escuela observamos a dos niños siendo discriminados tanto en los salones de clases como en el patio de recreo. Conocimos el caso de Luis, un niño que sus compañeros le llaman "mosca" por usar lentes de color azul, excluido en el salón de clases y en el patio de recreo. Luis, en el espacio áulico, durante la clase señaló que en esa escuela nadie lo quería. Y aunque el grupo estaba organizado por equipos, para trabajar de forma colaborativa, él estaba solo en un mesa de trabajo, caminaba solo en el patio, sin jugar o platicar con nadie y al tocar el timbre se formaba para regresar al aula y continuar con la misma dinámica.

También observamos a Toño, un niño de tercer grado que dentro del aula era discriminado tanto por su maestra como por sus compañeros por no saber leer y escribir y que en el patio también era excluido de los grupos de niños que jugaban. El ser rechazado por su retraso escolar en el grupo es parte de un proceso que va conformando una relación intersubjetiva. La discriminación que vive es provocada por una característica considerada como subvaluada.

La discriminación acarrea consecuencias de largo plazo que afectan gravemente la igualdad de oportunidades sobre las personas que las vive, como es el caso de estos dos niños.

Hay que subrayar que de acuerdo al artículo 1° de la Constitución Política Mexicana: "Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas". Sin embargo, nos preguntamos ¿cuantos niños como Luis y Toño habrá? Y si ¿alguien hará algo para mejorar su situación? Estos niños llegarán a ser adultos con una cicatriz dolorosa, como la que deja la marca de la discriminación.

En cuanto a las relaciones de género hay que señalar que es parte de un mandato institucional incorporar en las escuelas el respeto a los derechos de las mujeres a través del Programa de Institucionalización de la Perspectiva de Género en la Administración Pública Federal. En este sentido, se pretende que las escuelas implementen dinámicas más incluyentes que permitan la participación de niños y niñas por igual.

En el mismo sentido, el programa de educación física en educación primaria plantea el desarrollo de actividades con perspectiva de género, lo que implica que el alumnado practique y disfrute de todos los juegos y deportes. Porque "la escuela, y la educación tiene como tarea formar en una lógica diferente, para ello se propone la equidad de género, entendiéndose por esto el disfrute equilibrado de hombres y mujeres de los bienes socialmente valiosos, de las oportunidades, recursos y recompensas".

Pero un asunto es que los planes y programas tengan perspectiva de género y otra son las dinámicas que cada escuela va construyendo. Estas dos escuelas, como todas las demás tienen la tarea de impulsar acciones incluyentes e igualitarias, lo cual sería más fácil de lograr como parte de un acuerdo colegiado que se impulsara con vigor. Porque para mover estructuras hace falta un verdadero deseo y acciones contundentes, así como incorporar en la formación docente un bagaje sobre la teoría de género. Para que las y los docentes conciban "las diferencias entre los géneros como una elaboración histórica que adscribe roles determinados a hombres y mujeres sobre la base de sus diferencias biológicas" (Ramos, 1997, p. 13). Es decir, habría que empezar porque el personal docente incorpore a la cultura escolar una visión amplia de lo que se concibe como hombre y mujer,

dejando de lado el aspecto biológico, que es sólo una construcción social, y que de ninguna manera es inherente a nuestra naturaleza como históricamente se ha pretendido.

EXPERIENCIAS MÚLTIPLES EN LOS PATIOS DE RECREO

Cada patio de recreo es un micromundo donde hay llantos y risas, encuentros y desencuentros. En los días de observación vimos que de pronto pasan como un rayo de luz sobre nosotros; algunos se acercan, nos miran, nos preguntan ¿qué haces? ¿Me tomas una foto? Comemos con ellos y ellas, nos formamos para comprar un bocado y así nos sentimos un poco más cerca, para intentar descubrir formas de relación aprendida social y culturalmente y en su interior formas de discriminación muy sutiles que nos hablan de cómo desde la vida cotidiana que viven niñas y niños se va gestando una visión de la realidad, una ideología, una cultura relacional alternativa. Por ejemplo, vemos algunas veces niñas y niños haciendo grupos sin tomar en cuenta el sexo, sobre todo en los que son de primer grado. Será que todavía no han interiorizado la idea la división sexual.

Cuando toca el timbre los espíritus libres brincan de su lugar y sólo una amenaza los puede contener de salir como estampida. Se puede escuchar: "quien esté bien sentado sale primero", "si acabaron su trabajo pueden salir", o simplemente "salgan". Escuchar esta palabra mágica es una emoción comparable a la que siente una persona después de una ardua jornada de trabajo cuando checa la salida.

El estudiantado responde a estos mandatos de la autoridad con un respiro, porque saben que el recreo es un espacio de relativa libertad; un detener las imposiciones, cuando las hay, por parte de sus maestras/os, representa un momento de salir de la vista controladora de sus acciones ante la autoridad.

Sus caritas muestran la ilusión que produce la promesa de liberación, juego, movimiento y, sobre todo, la flexibilidad de la reglas. El salón como espacio cerrado, cercado por cuatro paredes, con la sujeción de movimiento que implica un pupitre, se contrapone al patio escolar, donde se puede caminar, gritar, saltar, jugar y en algunos espacios hasta correr o por ciertos momentos realizar juegos permitidos por la autoridad.

La imaginación se desborda y da pauta para crear juegos o a participar en los ya conocidos: las traes, el avión, policías y ladrones, futbol y la media hora se va como el agua. Hay quienes comen y disfrutan del panorama, otros/as prefieren los juegos, platicar, leer, recibir una cartita, una declaración de amor, un videojuego. Moverse con libertad, decidir hacia dónde ir, y para algunos/as qué hacer, sin la dirección de una autoridad.

Como chapulines en comal, unos/as corren para un lado, otros/as para otro, van para una dirección y abruptamente se detienen y dan la vuelta. Con la clásica torta de frijoles en mano o una lonchera cruzada al hombro están brincando, jugando. Un caos perfecto de energía vibrante.

En el patio, también suele haber discusiones, desencuentros, peleas, hay a quien le quitan su dinero, su torta, se cae. Los niños/as de la guardia pueden convertirse en verdaderos guaruras, tiranos, que mandan y jalonean para imponer las reglas del patio de recreo.

En la libertad del recreo incluso el lenguaje cambia: "güey, pinche chamaco, no mames". Durante esa media hora se ríe más que durante las otras siete horas y media que se pasa en las aulas. Hasta la voz se libera, los gritos y risas llegan hasta la calle. Y no es que no haya reglas en el patio a la hora del recreo, son otras normas implícitas que imperan en las relaciones entre compañeras/os; por ejemplo, ir del brazo con las compañeras de sexto representa una protección ante sus compañeros varones o andar en grupo para ellos los puede salvar de una buena corretiza.

Los ojos guardianes de los maestros/as acompañan al alumnado durante el recreo, comparten el desayuno en pares y otros solos, vigilantes de lo que sucede.

Gritos inesperados anuncian que ha terminado el receso y que el retorno al aula es indiscutible; donde hay otras dinámicas diferentes a las del patio en la hora del recreo. Hasta que toca el timbre recuerdan que necesitan ir al baño, quieren comprar, pero el fin ha llegado y es hora de volver a los salones.

Las experiencias en el recreo reflejan de alguna manera las dinámicas generadas en cada escuela, salón, familia y sociedad. Y aunque hay reglas, las desigualdades, violencia y situaciones discriminantes están presentes. En el patio de recreo se condensan una gama de visiones de mundo, una exposición de formas de ser y actuar con los otras/os.

Por ejemplo, en la escuela se da la idea de que los más pequeños deben protegerse de los de sexto grado, en lugar de educar en el respeto y la convivencia sana. Igualmente niñas y niños de sexto enfrentan la necesidad de compartir espacios, han aprendido, también del profesorado, que es mejor andar separados y en grupos o parejas de apoyo.

La escuela representa un espacio formativo privilegiado para el cambio. Los estereotipos, roles, sesgos de género, así como prácticas sexistas se repiten, transmiten y refuerzan de manera variable en la escuela muchas veces inconscientemente, sea en actividades colectivas, en el trabajo dentro del aula, en las actitudes y comportamientos o en las interacciones y relaciones personales (SEP, 2010, p. 28).

CONCLUSIONES

Hay que destacar que los maestros y directivos de ambas escuelas sí dialogan en consejo técnico en torno a los problemas generados en el patio a la hora del recreo. También buscan e implementan acciones al respecto. Sin embargo, como parte de una cultura escolar son los docentes quienes diseñan la alternativa de forma unilateral, es decir, sin tomar en cuenta la opinión del alumnado. Ya que, por ejemplo, no se plantean preguntarles ¿qué les gustaría hacer a la hora del recreo? ¿Cómo quieren hacer uso del patio? Hay discriminación cuando no se considera al alumnado como sujetos de derecho que pueden tomar decisiones y proponer acciones en la escuela.

Específicamente en la escuela de San Lázaro se logró una distribución más igualitaria del patio, ya que las niñas tienen experiencia al saltar la cuerda, lo que las lleva a tener habilidades para hacerlo. También hay mayor convivencia entre niños y niñas en las áreas comunes. Se favorece un ambiente menos competitivo, ya que aunque se puede considerar un deporte, es más recreativo y no les queda a los participantes la impresión de que ganaron o la frustración de ser derrotados. Pero sí favorece el plantearse metas sobre su propio desempeño.

Los patios escolares son señalados como algunos de los espacios donde hay más discriminación y abuso de poder en las escuelas, la actividad de brincar cuerdas puede ser una herramienta en la búsqueda de la igualdad de oportunidades para la recreación y el deporte. Ello implica pensar en la igualdad a partir de la diferencia, lo que permite establecer relaciones más justas entre niños y niñas. En este sentido, el patio es de todos/as las estudiantes, por ello, gozar de este espacio es un derecho y la obligación de los docentes y directivos es crear las condiciones para que se consiga un clima de convivencia democrática y equitativa desde acciones afirmativas. El patio es uno de los espacios en los que se puede propiciar que el alumnado tome decisiones acerca de lo que conviene para todo el colectivo y hacerlos partícipes en la toma de decisiones democráticas, justas y sin discriminación.

Las observaciones mostraron que en la escuela de San Jerónimo los maestros y directora se interesaron en la búsqueda de igualdad del patio a la hora del recreo. La estrategia que diseñaron es un paso adelante, pero haría falta implementar otras acciones afirmativas complementarias.

Es necesario que en la escuela y la familia trabajemos para que las diferencias biológicas o sexuales que de hecho existen entre hombres y mujeres, no se traduzcan en desigualdades, en privilegios para unos y desventajas para otros. También se requiere vigilar

que se propicien juegos en los que participen por igual niños y niñas sin condicionamientos por el sexo, la edad o el aprovechamiento escolar. La labor educativa no debería imponer roles sociales a hombres y mujeres y, con ello, el aprendizaje de la forma tradicional de relacionarnos.

Una acción transformadora de las condiciones materiales en los patios de las dos escuelas sería ampliar los espacios techados, colocar inmuebles apropiados para el descanso, la lectura y el consumo de sus alimentos.

En ambos patios hay grupos de niños y niñas activos desarrollando algún tipo de ejercicio y otros en actividades pasivas. En el patio de San Lázaro se observó que la activación física la practican un gran número de niños y niñas de todos los grados, interactúan indistintamente entre los sexos y grados escolares.

Este ejercicio es una interpretación, si bien parcial y temporal, que refleja una muestra de la situación vivida en un lapso de tiempo corto, la misma puede ser totalmente diferente en otro momento, no por ello resulta menos importante y da cuenta de necesidades a ser atendidas por los colectivos escolares.

Seguramente en otras escuelas implementan otras acciones, aquí sólo mostramos lo que sucede en dos escuelas, en un momento determinado.

Es importante que los mismos maestros/as de las escuelas den cuenta de lo que pasa en sus patios a la hora del recreo.@

REFERENCIAS

Alfaro, M. C. (1999). *Develando el género.* Costa Rica: Master Litho.

Bustos Romero, O. (2001). Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación. En M. A. González-Pérez y J. Mendoza-García, *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*. México: ITESM/CILACSO. *cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100601.pdf*

Clifford, G. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.

Conde González, F. J. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad. Revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación.* Recuperado de *http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=44729876016*

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. *La interpretación de una mutación*. Barcelona, España: Bellaterra.

García, C., Margolfa Ayaso, T. y Ramírez, M. G. (2008). El patio de recreo en el preescolar: un espacio de socialización diferencial en niñas y niños. *Revista venezolana de estudios de la mujer, 13* (31), dic. Recuperado de *http://www.scielo.org.ve/scielo.php* el 9 de septiembre de 2016.

Pavía, V. (2000). Investigación y juego, reflexiones desde una práctica. *Revista digital, Educación física y deportes*, 5 (18). Recuperado de *http://www.efdeportes.com/efd18a/pavia.htm*

Pérez Hurtado, L. y Collazos Henao, T. (2007). *Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas sedes Pablo Sexto en el Municipio de Dosquebradas. Pereira*, Colombia. Facultad de educación, Universidad Tecno-lógica de Pereira. Colecciones. Recuperado de *http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/59* el 30 de mayo 2017.

Ramos, Escandón, C. (1997). El concepto de género y su utilidad para el análisis histórico. *La Aljaba. Revista de Estudios Sobre la Mujer*, *segunda época, II.* Universidad Nacional de la Pampa.

Salazar Silva, M. de L. y Sánchez Velázquez, M. de L. (2014). *La responsabilidad de educadores en la generación de climas incluyentes desde la perspectiva de Género.* Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de la educación hoy: Más allá de la diversidad. 16-18 oct. Medellín, Colombia.

Santiago Juárez, M. (coord.) (2011). *Grupo en situación de discriminación: discriminación general*. México: Conapred.

SEP (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: SEP.

¿Qué significa hablar de política sexual masculina en el patio escolar de secundaria?

*Ana Laura Lara López**
lara.analaura54@gmail.com

IMPLICACIONES DEL GÉNERO EN LA CULTURA DEL PATIO DE RECREO

Este artículo busca promover la reflexión del profesorado sobre la existencia de una política sexual masculina en el patio de nuestras escuelas. Mi punto de partida es la concepción de la pedagogía como un saber teórico-práctico, multi y transdisciplinario, que debe nutrirse de los aportes de la teoría de género para promover prácticas educativas con igualdad de trato y de oportunidades para ambos sexos en todos los niveles y ámbitos de la educación. No obstante, por razones de espacio, focalizo el nivel de educación básica secundaria. Para ilustrar mis argumentos presento fragmentos de testimonios de informantes clave en el ámbito de la escuela, recabados mediante mis investigaciones en este nivel durante la última década. Expongo además hallazgos y coincidencias con otros estudiosos del tema para dar luz sobre el estado de la cuestión. He estructurado mi exposición en tres apartados: en el primero desarrollo el sustento teórico del que surge la categoría clave: política sexual y la necesidad de visibilizar sus formas de expresión en nuestras escuelas. El segundo apartado desarrolla de manera general el estado del arte y la necesidad de reconocer a los sistemas de prestigio como estructuras que organizan y median la experiencia entre pares para la formación y reproducción de estas formas de dominación masculina y subordinación femenina entre estudiantes. A manera de conclusión en el tercero y último apartado expongo algunas reflexiones finales.

Inicio por señalar que en el año de 1969, desde la trinchera del feminismo radical, Kate Millett dio a luz su ya clásico texto titulado *Política sexual* (Millet, 1969 y 1975). Su contenido

* Profesora-investigadora de tiempo completo de la UPN Ajusco. Adscrita al Cuerpo Académico Estudios de Género en Educación del Área Académica 2 Diversidad e Interculturalidad. Es doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Cinvestav. Maestra y especialista en Estudios de Género y de las Mujeres por la UAM Xochimilco y por El Colegio de México.

fue iluminador para las discusiones que en la época sostenían las distintas corrientes del feminismo. Entre los conceptos más trascendentes que introdujo para el análisis político, económico y social sobre la condición de las mujeres me interesa presentar los siguientes puntos. Señala que la dominación de género a semejanza del racismo, se establece a través de las relaciones de poder y estructuras que instrumentan la dominación de un sexo, el masculino, sobre el otro, femenino como subordinado. Para nuestra autora, la política en este sentido es la estructuración del poder a través de la socialización de las personas en su paso por las instituciones y producto, además, de la formación y acción ideológica que promueven los medios de comunicación, entre los cuales analiza detalladamente en la obra a varios autores del canon literario.

Esta obra estructurada en tres partes expone en la primera su argumentación acerca de lo que denominó una teoría de la política sexual y de sus aspectos ideológicos, biológicos, sociológicos y económicos en la que, según Millet (1969), ideológicamente la política sexual obtiene el consenso social a través de la socialización de los sexos en el marco de un sistema político patriarcal que norma el temperamento, los roles y el estatus entre los sexos. Este último, entendido como un sistema transhistórico y universal, se asienta sobre el prejuicio de la superioridad de los hombres sobre las mujeres como seres concebidos inferiores. Así, sostiene que el carácter diferenciado entre hombres y mujeres se forma a partir de estereotipos sociales que designan las características de lo masculino y lo femenino, basado en necesidades y valores del grupo dominante cuyos dictados para el grupo subordinado caracterizan a lo masculino vinculado con la agresividad, la inteligencia, la fuerza y la eficacia, mientras que lo femenino se inscribe en la ignorancia, pasividad, docilidad, virtud.

Estos valores construyen desde la cultura un código de doble norma o doble moral respecto de la conducta y actitudes para cada sexo en que son educadas las personas a través de instituciones como la familia, la religión y, desde luego, la escuela. Esta doble moral controla y restringe la sexualidad y el cuerpo de las mujeres, a quienes se les

En este artículo se discute e ilustra cómo la política sexual masculina y las estructuras de prestigio juvenil en el patio de la escuela secundaria promueven relaciones de poder y subordinación de las estudiantes respecto de sus pares varones. Argumenta que es importante reconocer estos procesos por parte del profesorado y autoridades del nivel, pues de ellos se derivan consecuencias importantes vinculadas al proyecto de vida futuro del estudiantado así como a otros tipos de comportamiento como: la construcción de identidades sexuales, la violencia escolar y el *bullying,* entre otros más.
Palabras clave: política sexual, masculinidades, escuela secundaria, sistemas de prestigio juvenil.

This article discusses and illustrates how male sexual politics and youth prestige structures in the high school playground promote power relations and subordination of students to their male counterparts. It argues that it is important to recognize these processes on the part of the teachers and authorities of the level, because important consequences are derived from them linked to the project of future life of students, as well as other types of behavior such as: the construction of sexual identities, school violence and bullying, among others.

inculca como deber el "ser para otros". En este sentido, Segato (2006) menciona los dos mecanismos para mantener el orden del poder patriarcal a los que define como: "leyes del patriarcado" que consisten en: *1)* el control o posesión sobre el cuerpo femenino y *2)* la norma de la superioridad masculina, la cual naturaliza el estatus de los varones sobre las mujeres y justifica el sistema mismo de dominación patriarcal o masculina sobre éstas.

En la segunda parte, con el título Raíces históricas examina el desarrollo de la llamada "revolución sexual" o de la Primera Ola del Feminismo. Argumenta críticamente durante el lapso de 1830 a 1930, la evolución y el surgimiento formal del movimiento de las mujeres donde tomaron forma y mayor reconocimiento las primeras exigencias de reivindicación de los derechos civiles (educación, trabajo) y políticos (sufragio femenino). Por último, en la tercera parte, la autora desarrolló un erudito análisis literario sobre la obra de relevantes autores del canon como D. H. Lawrence, Henry Miller, Norman Mailer y Jean Genet; esto para ilustrar con fragmentos de sus obras los ejemplos de lo que Millett nombraría como "política sexual". Al acuñar esta categoría, ella logra desde su feminismo radical avanzar en la lucha más allá de las demandas sufragistas y de derechos civiles y políticos que hasta entonces habían pugnado los distintos feminismos, sobre todo el liberal, para obtener igualdad de oportunidades en el ámbito público. A partir de esta obra, Millett logró una escalada que le da vigencia y necesidad a sus argumentos hasta nuestros días, pues permitió visibilizar desde el ámbito de lo privado una lucha de derechos para las mujeres y su liberación como un espacio antes no reconocido. A partir de ello, se deriva la consigna que habría de liderar al neo-feminismo a partir de los setenta que dice: "lo personal es político". Esta consigna, como hoy puede leerse, ha sido trascendente por ejemplo en el reconocimiento de derechos de las mujeres ante la violencia en sus diferentes formas y espacios privados o personales como son: el ámbito de lo doméstico y de las relaciones de noviazgo o en el emparejamiento, entre otras más. La categoría *política sexual* permitió, entonces, identificar que el sistema de dominación masculino es mucho más vasto y complejo; que su alcance va más allá de las condiciones materiales, físicas o económicas, y que tiene pautas de intrusión profunda en la psique, valores, actitudes y comportamientos de las personas a partir del ámbito de lo simbólico y de la cultura, mediante la impronta de la socialización en el marco de cada grupo cultural, de sus códigos y régimen de género que se transmiten. Donde las instituciones son el medio que instrumenta y forma la producción y reproducción de estas estructuras al transmitir valores, imágenes, representaciones; emitir normas y sancionar; prescribir y premiar su reproducción. Entre estas instituciones nos interesa la escuela, para ir en nuestro análisis a buscar además una transformación dada esta necesidad epidémica.

Un segundo aporte en la obra de Millet fue la caracterización del patriarcado, no poco criticado y polémico para los debates del movimiento feminista mundial, entendido como el sistema de dominación básico, donde se asientan los demás (raza, clase); que se presenta como una estructura transhistórica, vigente y adaptable, pues se alía a lo largo de la historia humana con todas las formaciones socio-económicas y culturales para mantener el privilegio de los varones como grupo-dominante y dejar en la sumisión y subordinación a las mujeres y a otros varones que no ostentan los códigos asignados a la normatividad o deber ser de la masculinidad hegemónica.

> Como señala Valcárcel (1991), el patriarcado será definido como política sexual, entendiendo por política "el conjunto de estratagemas destinadas a mantener un sistema o 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". Millet señala que si la política ideal excluye la dominación y ordena la vida social en sociedad de acuerdo a principios

> "agradables y racionales" hasta la actualidad, la política real ha sido dominación. Así su obra se presenta como "unos cuantos apuntes hacia una teoría del patriarcado. La relación entre los sexos, es pues, política (Pauleo, 2005, p. 145).

A partir de lo anterior, se justifica entonces la necesidad de analizar la experiencia vivida entre pares en el contexto de nuestras escuelas y transformar las normas, valores, imágenes y estereotipos que inculcan la subordinación de las mujeres en las relaciones de poder que establecen las y los educandos. De aquí la importancia del patio de recreo, pues este es el lugar donde el estudiantado ensaya y explora los papeles del mundo adulto a través de la socialización entre pares y del modo específico de sus juegos, o bien, en que establece relaciones de pareja.

CÓDIGOS DE GÉNERO Y SISTEMAS DE PRESTIGIO JUVENIL, DOS PAUTAS PARA LA SOCIALIZACIÓN EN LA CULTURA ESCOLAR

Para aproximarme a describir los modos específicos que adopta la política sexual masculina en el patio escolar, iniciaré por señalar que los sistemas de prestigio establecidos en la simbólica de un grupo social y particularmente dentro de la cultura escolar son el principal soporte para su instrumentación.

Diversas autoras como Grugeon (1995), Stanley (1995), Arenas (2006) y Askew y Ross, (2004), entre otras, han planteado las formas que el sexismo adopta en los distintos espacios escolares, donde privan en principio la segregación entre los sexos, propiciada por la cultura adulta que prescribe expectativas diferenciadas de logro y conducta entre varones y mujeres. Es decir, la doble moral que señaló Millet en los setenta, es parte de los sistemas ideológicos y simbólicos que privan hoy día en la cultura escolar. Sobre el estado de la cuestión se ha podido reconocer, por ejemplo, que las chicas socializan durante el recreo de manera más íntima y en pequeños grupos, que utilizan un espacio físico y material reducido dentro del patio, mientras que los varones se explayan y exteriorizan comportamientos

[...] han planteado las formas que el sexismo adopta en los distintos espacios escolares, donde privan en principio la segregación entre los sexos, propiciada por la cultura adulta que prescribe expectativas diferenciadas de logro y conducta entre varones y mujeres. Es decir, la doble moral que señaló Millet en los setenta, es parte de los sistemas ideológicos y simbólicos que privan hoy día en la cultura escolar.

que se valoran como más activos, agresivos, participativos, como sinónimo de mayor capacidad, inteligencia, creatividad y necesidad de atención por parte del grupo adulto dentro de la escuela que refuerza los contenidos que marcan las diferencias de roles, estatus y valores entre lo que se asigna para los varones y para las mujeres, los cuales han sido tempranamente asignados desde la institución familiar y religiosa y vendrán a ser reforzados por la cultura adulta en la escuela.

El patio de recreo es además el espacio donde se cultiva y construye de manera alternativa por el grupo juvenil una cultura oral, una especie de contracultura subversiva que se opone a la oficial autorizada por el colectivo adulto. Esta subversión en el lenguaje juvenil, lo mismo que sus juegos y modos específicos de relacionamiento, construyen realidades y estructuras simbólicas y materiales para su socialización e identidades personales y de género. Ilustraré con algunos testimonios recabados en una escuela secundaria urbana en el barrio de la Merced, las formas específicas que el alumnado establece, donde el grupo juvenil toma como base contenidos, imágenes, representaciones y valores de la cultura barrial, social y escolar adulta, para reproducirlo a la par de experimentar de manera particular modos específicos que le transforman, o bien, que le resisten.

En el sistema de prestigio juvenil de esta escuela las mujeres estudiantes se encuentran subordinadas a sus compañeros varones, son objeto de violencia y se les ve como objeto de intercambio, dentro de su grupo escolar o la escuela. Cuya posesión o dominio en mayor cantidad otorga un signo que da prestigio a los varones en lo individual, o bien, como colectivo. Así, las chicas son consideradas como atributos o trofeos a conquistar dentro del territorio escolar juvenil masculino, donde el cuerpo femenino se cosifica y puede "circularse" como parte de circuitos de alianza y dominación entre varones. Por ejemplo, las chicas del salón encuentran mayor dificultad para vincularse con los jóvenes de otros grupos, pues los varones de su propio grupo escolar las vigilan, las critican y agreden a los varones que vienen a buscarlas. Muchas de las peleas escolares que se suscitaban durante todo el año, pero sobre todo al finalizar el ciclo escolar, eran muestra de las implicaciones que tenía el valor demostrado por los hombres para defender, a manera de territorio, la posesión del espacio escolar ante los otros jóvenes, ya fueran del propio grupo u otro ajeno, de los de otros grados o bien de otras escuelas, quienes acuden regularmente a buscarles pleito o con pretensiones de cortejo hacia sus compañeras para establecer desafíos que denotaban marcas de masculinidad ante los otros, como modos de enfrentamiento para medirse entre hombres y característicos de su necesidad de establecer territorialidad.

> Informante Clave 1 (IC1): O sea que aquí los que son más chingones son los que tienen a su banda

o sus guardias aquí adentro…. La primera pelea si puede ser de uno a uno, pero… es que cuando van perdiendo sus amigos, o luego se mete uno y entonces ya se meten los otros… De nuestro salón nada más hay uno que se ha peleado con otra escuela. Por decir, si le caes mal a uno de otra escuela, llevas a tu banda a la otra escuela y les cantas el tiro… Aquí en la esquina, dos calles más para acá, donde el parquecito, se juntaban los de la 41, la 116 y la 112. La 41 y la 116 eran contra ésta y todos estos se iban a pelear para allá… Se pelean a puño, porque el que usa navaja, ese es gay… Lo que no se vale es delatar, no se vale rajar. Si a mí me regañan pues aguanto, pero no voy a delatar a nadie. ¡Porque eso si no se perdona…! (varón estudiante de primer grado).

(IC2): Yo era de la 116, luego les veníamos a buscar el pleito, ¡y a bajarles las viejas a los de aquí! Por eso cuando llegué aquí, los compañeros del grupo no me querían y me les tuve que imponer, por eso me les ponía al tiro a cada rato. Aquí no puedes dejarte o te agarran de bajada (estudiante de segundo grado, apodado por su grupo como "El nazi").

Entrevistadora (E): ¿Pero entonces usted había violado los códigos de meterse con sus amigas y sus novias en la escuela?

(IC3): ¡Pues sí! ¡Se las bajé todas de todos modos! Cuando entré aquí a los tres días me cantaron un tiro. ¡Que porque ellos eran los que movían la escuela y que yo no les iba a llegar aquí a quitarles las viejas! Les digo: "¡ah sí, está bien güey! Pero ahorita no, ahorita voy entrando. ¡Déjame en paz! Y se enojaron luego, luego, de que les di el avión. Al martes siguiente me siguieron al metro y dije chale: "¡apenas llevo una semana y ya están de pinches castrosos! Y a los tres meses me corretearon. Yo salí de aquí y me quedé platicando con otra amiga que estaba en la escolta. Yo me hice violento en la secundaria... Yo me juntaba siempre con los de tercero nunca me he juntado con gente de mi edad... Lo he notado en mis tres años de secundaria, a los hombres siempre ¡les caigo super mal! A los de mi edad... Antes de "ser culero" era callado y era estudioso... Les bajé a todas las chavas de todos modos, y luego cuando vieron mi listesita y psss! (estudiante de tercer grado, reconocido como darketo ante la comunidad escolar).

En este tenor, la comunidad estudiantil masculina establecía limitaciones para acceder a las mujeres de la escuela o del salón, sobre todo a los varones extraños a su grupo y nivel escolar, o incluso extraños a su escuela en general; es decir, a quienes llegan expulsados o son repetidores de otra escuela, inscritos una vez iniciado el ciclo escolar. Estos jóvenes por lo general no aceptados en las escuelas tienen que superar a manera de prueba los ritos que les imponga el colectivo juvenil para medir su valía y lograr aceptación. Como ellos dicen: "se la tienen que rifar". Por lo general estos jóvenes permanecen ajenos al plantel, nunca aceptados y si egresan se quejan de haber sido objeto de persecuciones y peleas. Otros prefieren irse o son expulsados a causa de la violencia escolar que les impone afrontar una serie de retos. Al aportarme sus testimonios los jóvenes se expresaban en el lenguaje juvenil donde el miembro masculino era sinónimo de distintas cosas según el tono y el lugar en el que se le nombraran en el discurso. Los otros jóvenes podían ser "bien vergas" porque expresaban mucho valor, o podían ser unos "vergueros" cuando hacían uso de otros varones para imponerse ante el informante o también ser descalificados cuando perdían y les decían: "valió verga". Otras veces aludiendo a escenas para denigrar a alguien o burlarse de él. De esta forma, en los espacios de la escuela secundaria, en general, se ataca y descalifica entre los varones a aquellos que no expresan su adhesión a marcas de identificación con la masculinidad hegemónica del grupo escolar, ya porque se ven como varones más débiles a quienes los estudiantes descalifican llamándolos "putos", "porque [en palabras de un estudiante de tercero] "se les

abre" o no se atreven a hacer cosas" o como "gay", "porque son como las mujeres", es decir inferiorizados por el colectivo juvenil masculino. Aquí cabría repensar la función que cumplen las frecuentes peleas dentro y fuera de la escuela más que como hechos estrictamente de violencia, como estrategias y tácticas para establecer valores de prestigio y estatus ante el grupo escolar.

Otro factor de prestigio y estatus se obtenía cuando expresaban una lograda destreza en actividades atléticas encabezadas por el futbol o el box. Vinculado a este factor de prestigio, como recompensa agregada, estaba la capacidad de tener más mujeres en disposición por su audacia y destreza o en palabras de ellos "por ser bien chingones", que no era lo mismo que ser "bien caritas" o "guapos". Pues estos últimos eran perseguidos por buen número de chicas. Pero no eran tomados en cuenta para mantener una relación estable debido a que las estudiantes les atribuían fama por ser más mujeriegos que los "feos", les parecían más mentirosos e infieles. De cualquier forma, poseer estos perfiles de prestigio y reconocimiento, conseguían a los líderes de grupo no sólo la admiración de sus seguidores, otros varones que se subordinaban a ellos en pequeña pandilla escolar, sino también la capacidad de atención de mayor número de chicas que decían: "quieren andar con ellos" ya sea como novias o como amigas, quienes a su vez obtendrían estatus respecto de otras chicas, en función de su relación con los jóvenes más destacados y respetados por la comunidad escolar.

Un tercer factor de prestigio tanto para hombres como para mujeres estudiantes dentro de la comunidad escolar era su capacidad adquisitiva y económica. Si bien se valoraba a aquellos que demostraban tener más dinero significado como que eran de "mejor clase". Este era un indicador riesgoso, pues decían que si la forma de ser del sujeto "cae pesada" al grupo estudiantil, en lugar de aceptarle se le burlaba y se le desvalijaba. Con ello trasgredían su estatus para humillarle mostrando mayor astucia al quitarle con impunidad los bienes que poseía ya fueran su celular, dinero por robo o mediante cuotas impuestas por protección. A manera de pequeñas mafias que les ponían bajo amenaza arrebatándoles cualquier bien en cuestión. Además, para tener novia, según los varones estudiantes, se necesitaba lana porque "las rucas salen caras" como dijo un estudiante líder de tercer grado. No obstante el reiterado comentario de los varones, de que tener una novia sale cara. Y mientras más amigas o novias tuvieran mayor prestigio adquirido.

Por otra parte, para las estudiantes los sistemas de prestigio eran análogos a los de los varones, se valoraban más aquellas estudiantes que demostraban ser más violentas entre su grupo y "que no se dejan de las demás". Ello se ratificaba por las provocaciones y peleas que sostenían entre ellas en forma semejante de los varones. Incluso, como lo que yo signifiqué una expresión de familiaridad conmigo y de su aceptación de mi presencia en sus grupos juveniles, en dos ocasiones intentaron "echarme a pelear" con alguien más de la escuela. La primera vez, una chica de segundo estando yo como parte de su grupo de juego en el salón, le dijo a otra de sus compañeras: "órale, aquí la señora dijo que tú eres una chamaca bien mensa y que le caes re gorda". Que quiere "echarse un tiro contigo". Yo inmediatamente me desmarqué riéndome de su ocurrencia y negando ante la chica cualquier comentario que causara duda. En otra ocasión, también dos estudiantes varones de tercer grado se me acercaron y me dijeron: "oiga por qué no se echa un tiro con la 'Chichis' (refiriéndose a la profesora de Civismo de segundo grado). Ella dice que usted se cree mucho y que le cae muy mal".

De igual forma se respetaba y lograba mayor estatus aquella chica que en turno era novia del líder de grupo o en función de sus pretendientes, novios o amigos, y del prestigio que estos ostentaran ante "la banda", como llaman a su grupo de amigos. Un tercer factor de estatus se expresaba en las chicas que portaban marcas o atuendos "de moda" que las distinguían o las hacían más atractivas y deseables como novias y amigas. A través de portar estas insignias o marcas

de prestigio se presumía y se establecía competencia entre mujeres en función de lograr "ser novia de", traer prendas como chamarras, pantalones, blusas "de marca", que si bien en su mayoría eran de un costo al alcance popular a causa de la piratería que imita a marcas prestigiadas. Por ejemplo, en lugar de Giorgio Polato se imitaba la tipografía y logo en la etiqueta con cierta variación en la leyenda dejando: "Gigio Ponchito". Aun con menor costo y al alcance de su economía, poseer esas prendas denotaba un estatus económico mejor logrado ante su grupo social escolar. Había otro grupo minoritario de chicas que tenía cierto reconocimiento de parte de los hombres y a las que se les permitía ser incluidas en sus partidos de futbol. Aquellas que demostraban ser buenas jugadoras y dar un nivel de juego semejante a los chicos por lo que eran bien aceptadas para jugar y estar al nivel de ellos. Este tipo de chicas eran a lo sumo cuatro en toda la escuela y cuando les pregunté cómo aprendieron a tener ese nivel de juego, la mayoría tenía solamente hermanos varones y tenía por costumbre jugar y competir a la par con ellos desde sus primeros años.

De cualquier forma, el colectivo de mujeres por lo general estaba inferiorizado y subordinado a los varones. Ello se notaba no sólo en las formas de relacionarse, sino incluso en la cantidad y escasa presencia de éstas en el colectivo escolar. En cada uno de los grupos si bien en promedio eran 20 alumnos, las mujeres se constituían en minoría que podía ser entre cinco y siete alumnas en promedio en cada grupo de los distintos grados.

Como he descrito arriba, otro signo de esta notoria inferioridad de las mujeres en la diferencia sexual, era la sujeción de las estudiantes a distintas conductas de violencia y acoso que asumían pasivamente en los distintos espacios de la escuela. Por ejemplo, en la cooperativa escolar, donde lo chicos sobre todo de primero y segundo grado aprovechaban los bulliciosos amontonamientos para golpear fuertemente en la cabeza a las compañeras, aventarlas y ser atendidos antes que ellas por la vendedora. O bien, como estrategia se les imponía el manoseo impunemente para que ofendidas o violentadas ellas mismas se hicieran a un lado.

Por ejemplo, en la cooperativa escolar, donde lo chicos sobre todo de primero y segundo grado aprovechaban los bulliciosos amontonamientos para golpear fuertemente en la cabeza a las compañeras, aventarlas y ser atendidos antes que ellas por la vendedora. O bien, como estrategia se les imponía el manoseo impunemente para que ofendidas o violentadas ellas mismas se hicieran a un lado.

En otras ocasiones fui testigo silenciosa de ahorcamientos y fuertes manoteos. Una vez, por ejemplo, un joven estuvo jaloneando a otra chica hasta dominarla, tirarla al suelo y golpear fuertemente su cabeza contra éste hasta controlarla. Esto ocurrió en uno de los pasillos, al margen de la clase de educación física y teniendo a unos cuantos metros a su profesor. El docente no se dio por enterado del evento, pues se encontraba sentado en un escritorio que ubicaban en el patio, donde por lo general no lograba mayor visibilidad sobre lo que hacían el total de sus alumnos. Sentado al escritorio, se veía rodeado principalmente por las alumnas durante el lapso de las clases, mientras que los demás del grupo jugaban desparpajados en las canchas del patio central o se perseguían unos a otros sin control.

En varias ocasiones me acerqué a preguntar a las estudiantes por qué se dejaban que las trataran así sus compañeros sin reclamarles o acusarlos con la autoridad. Ellas se sonreían y no contestaban o en algunos casos me dieron razones como: "es que si nos quejamos nos regañan a nosotras. Dicen que nos llevamos con ellos, dicen que no nos damos a respetar y que los provocamos" (testimonio de una chica de tercer grado). Algunas pocas estudiantes, ya porque eran de mayor edad o grado, se defendían por sí mismas sin buscar la mediación de los adultos, les gritaban para reclamarles o les respondían con golpes. Pero ante este tipo de acciones, los varones en cuestión se replegaban para reagruparse en duplas o tríos para volver aún con más fuerza al acoso intermitente hacia la chica, ya fuera con burlas, aventándola o tocándola, jalándole los cabellos, hasta que ésta se alejaba o si podía también recurría a una o dos compañeras que la hicieran fuerte en la oposición. Si se lograba esto último, el colectivo de varones se replegaba como perdiendo el interés y sin más se dedicaban a la búsqueda de otro modelo de acoso como si nada hubiera pasado.

REFLEXIONES FINALES EN TORNO A LAS PRÁCTICAS DE AUTONOMÍA Y RESISTENCIA DE LAS CHICAS EN LA CULTURA ESCOLAR

Como he ilustrado, el patio escolar es un espacio de socialización entre pares. En el marco de la escuela secundaria es el espacio en el que varones y mujeres estudiantes expresan de forma creativa su apropiación de imágenes, valores y representaciones que le otorga la cultura adulta y que dan pauta para la reproducción de la subordinación de las mujeres estudiantes y de su construcción como mujeres en su proyecto de vida futuro. Por lo mismo, es importante reconocer por parte del profesorado que más allá de la prescripción de valores y normas, la escuela inculca una doble norma al educar de manera diferenciada a varones y mujeres estudiantes, los cuales por lo general se apropian y reproducen estos contenidos y comportamientos

aprendidos con consecuencias e implicaciones importantes para la falta de oportunidades e inequidad entre los sexos. Aunado a lo anterior, también es importante reconocer que el patio escolar es el espacio de territorialidad juvenil por excelencia dentro de la escuela y que en él también existen expresiones de resistencia o comportamientos alternativos, donde las y los jóvenes de manera particular o en pequeños colectivos experimentan y ponen en marcha otras formas de identificación, modos particulares que les permitan diferenciarse de los otros en general y adoptar para sí identidades diversas de género y sexuales. En este sentido, además es importante que el colectivo adulto reconozca y permita formas de resistencia de aquellas estudiantes que desde su agencia juvenil pueden asumir comportamientos diferentes como pauta para la transformación del sexismo e inequidad respecto de sus compañeros. Me refiero, por ejemplo, a aquellas chicas cuyos comportamientos no se apegan a la norma y que pueden estigmatizarlas como malas alumnas o con otros apelativos, por no cumplir con el modelo de feminidad tradicional, por expresar formas de resistencia que son importantes de identificar y aceptar por parte del profesorado y autoridades del nivel para poder consolidar estas vías y construir en la vida cotidiana de nuestras escuelas espacios de mayor equidad e igualdad de oportunidades para ambos sexos que superen la retórica del discurso oficial e institucionalizado.@

REFERENCIAS

Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras*. Barcelona, España: Graó.

Askew, S. y Ross, C. (2004). *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Madrid, España: Paidós.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Madrid, España: Anagrama.

Connel, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En J. Olavarría y T. Valdés, *Masculinidad/es. Poder y crisis.* Santiago de Chile: Isis Internacional/Flacso.

Grugeon, E. (1995). Implicaciones del género en la cultura del patio de la escuela. En P. Woods y M. Hammersley, *Género, etnia y cultura en la escuela. Informes etnográficos.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Millet, K. (1975). *Política sexual* (trad. A. M. Bravo García). Madrid, España: Aguilar.

Millett, K. (1969). Capítulo 2. Theory of sexual politics. En *Sexual politics*. Recuperado de *http://www.marxists.org/* el 26 de septiembre de 2016.

Pauleo, H. A. (2005). El feminismo radical de los setenta: Kate Millett. En C. Amorós y A. de Miguel (coords.), *Teoría feminista de la Ilustración a la Globalización (vol. II).* Recuperado de *http://www.mujeresenred.net/spip.php?page=recherche&recherche=Paul eo+H.+A+and+El+feminismo+radical+de+los+setenta%3A+Kate+Millett* el 20 de septiembre de 2016.

Stanley, J. (1995). El sexo y la alumna tranquila. En P. Woods y M. Hammersley, *Género, etnia y cultura en la escuela. Informes etnográficos.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Segato, R. (2006). Qué es un feminicidio. Notas para un debate emergente. *Revista Mora* (12). Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Valcárcel, A. (1991). *Sexo y filosofía.* Barcelona, España: Anthropos.

Valle del T. (coord.) (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género.* Madrid, España: Narcea.

Campos profesionales sexualizados. La era femenina en educación*

*Jorge García Villanueva***
jvillanueva@upn.mx

*Claudia Ivonne Hernández Ramírez****
civonneramirez@hotmail.com

*Daniel Moreno García*****
morenogd@icloud.com

ACERCA DEL GÉNERO

Que hombres y mujeres son, biológicamente, diferentes es una cuestión evidente, sin embargo, no lo es tanto dilucidar dónde termina la diferencia sexual y comienza la construcción cultural que sobre los individuos, mujeres y hombres se ha ido desarrollando a lo largo de la historia (Ballarín, 2006).

Con el nacimiento, se otorga un sexo: se es niña o niño de acuerdo con los órganos genitales. Y cada sociedad tiene una forma de simbolizar la diferencia sexual porque forman parte de un conjunto de prácticas, ideas, discursos y estereotipos de género que reglamentan y condicionan la conducta objetiva y subjetiva de los individuos, otorgándole características distintas a cada sexo.

Además, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que es propio para cada persona. Interpretar el ser mujer u hombre depende del momento histórico y sociocultural en que se vive (Luna, 2012). Los hombres y las mujeres no llegan al

---

* Lasimágenes de este artículo son de la autoría de Gabriel Esquivel.

** Doctor en Psicología. Profesor titular de la UPN Ajusco. Especialista en temáticas de género vinculadas con la identidad, las masculinidades y la formación profesional. Actualmente, es responsable del posgrado de Género en Educación de la UPN.

*** Licenciada en Psicología Educativa y especialista en Género en Educación por la UPN Ajusco. Ha colaborado en la SEP como orientadora educativa, terapeuta y docente de educación básica. Cuenta con publicaciones en materia de género y educación.

**** Licenciado en Psicología Educativa por la UPN Ajusco. Estudiante de la maestría en Desarrollo Educativo de la misma institución. Especialista en género y tecnologías de la comunicación en educación. Ha sido colaborador de la DGTIC de la SEP y docente de educación primaria.

mundo programados para ser o actuar de una determinada manera, desarrollan capacidades según las condiciones y oportunidades que el medio les ofrezca.

Cada cultura construye un conjunto de expectativas respecto a cómo deben ser sus integrantes. A hombres y mujeres les transmiten y refuerzan una forma de ser, pensar y enfrentar los desafíos personales y sociales, de manera que no se nace con características propias de mujer u hombre, éstas se aprenden por influencia de las personas con quien se convive (García, 2007).

Cabe señalar que no son elementos naturales sino modos impuestos que se mantienen y refuerzan a lo largo de la vida porque conllevan una especial conformación de la subjetividad de acuerdo con las significaciones dominantes del momento histórico social (Belgich, 2001). La educación de género promueve maneras de sentir y de pensar, de tal modo que las sociedades se perpetúan en esas formas institucionales que constituyen a las niñas y a los niños.

El género, en palabras de Matud, Rodríguez, Marrero y Carballeira (2002), no es una característica estable de las personas, más que un rasgo de los individuos, es un sistema institucionalizado de prácticas sociales, que refleja cada cultura en un tiempo concreto y establece normas acerca de cómo deben comportarse mujeres y hombres. Ser hombre o ser mujer es resultado de un proceso psicológico, social y cultural a partir del cual se asigna un significado a lo masculino y a lo femenino.

Los significados están conformados por reglas, obligaciones, características, comportamientos, prohibiciones, expectativas y valores que son transmitidos y reforzados en las personas como parte de un proceso de identidad para aprender a ser hombres y mujeres (Rocha y Díaz, 2011). Desde esta configuración explicativa se asume que la perspectiva de género hace alusión a una manera de percibir la realidad que toma en cuenta tanto a mujeres como a hombres y las diferencias y posiciones desiguales, socialmente construidas, entre ambos (Serret y Méndez, 2011).

En esta investigación se analizó la percepción del profesorado y alumnado de una escuela de nivel superior en relación con la formación en la docencia, desde una perspectiva de género. Con una metodología de tipo cualitativo, con un enfoque descriptivo. A través de entrevistas semiestructuradas, se abordaron temas que evidenciaran las posibles causas de la escasa población masculina en la formación profesional docente en nivel preescolar, y otras interrogantes enfocadas a las diferencias de género en la formación del profesorado, desempeño de mujeres y hombres en educación preescolar y la visión que se tiene acerca de la mayoritaria población femenina en esa institución. Los hallazgos revelaron que la ideología imperante entre la comunidad que participó, guarda relación con los pensamientos y esquemas culturales de una sociedad que se ha encargado de infiltrar de generación en generación una identidad que determina las expectativas académicas y laborales en razón del género de las personas, con lo cual se han conformado espacios simbólicamente sexistas en la formación y ejercicio profesionales.
Palabras clave: género, feminización en la educación, educación superior, educación preescolar y estereotipos.

This research analyzed the perception of teachers and students of a higher level school in relation to training in teaching from a gender perspective, with a qualitative methodology and a descriptive approach. Through semi-structured interviews, topics were discussed that highlighted the possible causes of the low male population in pre-school teacher training, and other questions focused on gender differences in teacher training, women's and men's performance in Preschool education and the vision held about the majority female population in that institution. The findings revealed that the prevailing ideology among the community that participated is related to the thoughts and cultural schemes of a society that has been in charge of infiltrating, from generation to generation, an identity that determines the academic and labor expectations due to the gender of the people, and which has shaped symbolically sexist spaces in professional training and practice.

LA ERA FEMENINA EN EDUCACIÓN

Las profesiones, así como los trabajos, regularmente suelen marcar la diferencia de acuerdo con las características sexuales, e incluso algunas que se relacionan con la carencia de cualidades físicas, intelectuales, emocionales y destrezas físicas según al género de pertenencia. Lagarde (1990) menciona que los trabajos han sido atribuidos socialmente de acuerdo con el sexo, sin embargo, desde el punto de vista feminista, el trabajo parte de las cualidades determinadas de los individuos y grupos sociales que forman parte de un conjunto de actividades, capacidades, destrezas, conocimiento, sabiduría, relaciones sociales, normas, concepciones y creencias que realizan las personas para vivir.

La docencia fue la mejor opción de empleo para las mujeres, en épocas pasadas, a pesar de que sólo podían trabajar en los primeros grados y con infantes menores. Les era negado el acceso a niveles escolares más elevados o cargos relacionados con el manejo de alguna dirección o supervisión. No obstante, entre ellas hacían una división de clases, debido a que el profesorado de clase obrera sólo se dedicaba a impartir la enseñanza para ese sector de la población y las maestras consideradas de clase media hacían lo mismo con la población estudiantil, es por ello que la enseñanza y el aprendizaje eran muy distintos según la clase social a la que pertenecieran (Apple, 1989).

Para 1923, Apple (1989) asevera que el contrato que era ofrecido a las docentes debía cubrir una serie de características que las futuras maestras tenían que poseer para convertirse en buenas profesoras de la época: debían ser recatadas, obedientes, sumisas, serviciales y, sobre todo, solteras, debido a que las casadas no podían contar con el empleo, por la encomienda de otras tareas. Es de esta manera que las mujeres iniciaron su labor como maestras.

La conformación de la identidad como educadoras forma parte de la representación social de la maternidad, porque se hace hincapié en la necesidad de que el alumnado sea atendido por mujeres, en razón de que en ellas se encuentra de manera innata el instinto materno. Y esta conexión histórica entre el trabajo docente y la ideología androcéntrica ha definido que la enseñanza es una extensión de las labores realizadas por las mujeres en el espacio doméstico, por lo que sólo se requiere la inclinación maternal, atención y crianza (Díez, Terrón y Anguita, 2005).

Al respecto, Hierro (2007) afirma que el ámbito educativo atendido por parte de las mujeres, se visualiza como la extensión natural de su tarea materna. El magisterio es el arquetipo de las profesiones femeninas. Las maestras son las madres que enseñan en los niveles iniciales de la educación, con la devoción propia de una madre que inicia a su hijo en la cultura.

Desde otra postura, se mantiene una visión basada en prejuicios respecto a la posibilidad de que los varones ejerzan el papel de educador en ciclos escolares iniciales como en preescolar, porque se considera que es una profesión altamente femenina y está centrada en el cuidado, protección, servicio, además de que da continuidad a las tareas de maternidad y esa es la garantía de amor incondicional, porque las educadoras son lindas, buenas y asexuadas (Valenzuela, Díaz, Jaramillo y Zúñiga, 2002).

En el caso de los hombres, la labor los ubica en un personaje con inclinaciones o tendencias homosexuales, lo cual se relaciona con perversiones sexuales en contra de la infancia, por lo tanto, se exige mantener cierta distancia y no fungir como docentes de este nivel para tranquilidad de las familias (Valenzuela, *et al.,* 2002).

En palabras de Barrio (2005) la presencia de los hombres en un espacio laboral como la educación preescolar

aumentaría la diversidad del profesorado dentro de la institución; serviría de ejemplo para otros hombres, con ideas diferentes, en especial para los jóvenes que se encuentran terminando su bachillerato y que consideren como una opción de estudio profesional la Licenciatura en Educación Preescolar.

Podría ser la invitación para que los varones se incorporen en este campo de enseñanza, se genere un cambio cultural que permita y contribuya a romper distintas prácticas, discursos y representaciones sociales que se han fabricado para designar lo que debe ser apropiado para las mujeres y para los hombres en función de su sexo: lo que se intenta transformar es la construcción simbólica denominada "género" (Lamas, 2003).

MÉTODO[1]

En esta investigación se utilizó una metodología de corte cualitativo, con un enfoque descriptivo. El instrumento empleado fue una guía de entrevista que se conformó por 15 reactivos dirigidos al profesorado y 14 preguntas enfocadas para las alumnas. Los ítems abarcaron áreas como: datos personales, experiencia laboral, semestre, evidencia de las posibles causas de la escasa población masculina en la formación profesional docente en nivel preescolar, y otras interrogantes enfocadas a las diferencias de género en la formación de docentes, desempeño de mujeres y hombres en educación preescolar y la percepción que se tiene acerca de la mayoritaria población femenina en la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños.

El objetivo general de la presente investigación fue: analizar la percepción de la formación del profesorado en la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños con perspectiva de género.

Los objetivos específicos fueron:

- Conocer los motivos por los cuales en la formación del profesorado a nivel preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños la presencia de hombres es casi nula.
- Averiguar si existen prácticas institucionales formales e informales que eviten el ingreso y la permanencia de hombres en la formación docente a nivel preescolar.
- Describir la percepción del profesorado sobre la presencia mayoritaria de población femenina entre el estudiantado de nivel preescolar.
- Describir la percepción del alumnado sobre la presencia mayoritaria de mujeres estudiantes en la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños.

Para el análisis de los datos y la discusión de los mismos, el parámetro de comparación de respuestas se efectúo mediante los objetivos planteados en la investigación en correspondencia con las preguntas expuestas en la guía de entrevista.

[1] La técnica empleada fue una entrevista de investigación cualitativa; la finalidad de ésta implicó explorar las opiniones que los sujetos proporcionaron conforme a su postura personal y experiencia, en razón de comprender el significado de lo manifestado a través de su opinión. Para la selección de participantes, se pretendió que fueran casos representativos de la población que se investigó (Kerlinger y Lee, 2002). Los participantes fueron 3 docentes; 2 mujeres cuyas edades eran de 52 y 29 años, 1 hombre de 34 años; 3 estudiantes mujeres, 2 con 21 años de edad y 1 de 20 años, la cual era población activa de la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños. Originalmente el trabajo de campo se realizó con 5 docentes, siendo 1 maestro –que por disposición de tiempo ya no pudo colaborar para la investigación– y con 5 alumnos, que por similitud de respuestas en la mayoría de preguntas se redujo el número de participantes. La selección sólo se avocó a la aportación de información diferente para el análisis, esta situación se considera como un criterio de validez y confiabilidad en la investigación. Según Morse, Barret y Mayan (citados en Castillo, 2010), la saturación de información se observa cuando ésta es similar y las entrevistas ya no indican algo diferente.

La labor indagatoria se llevó a cabo en la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños (ENMJN), institución encargada de formar docentes en educación preescolar, la cual se encuentra adscrita a la SEP. Su ubicación está en la delegación Álvaro Obregón, en la Ciudad de México.

Las personas participantes son nombradas mediante un seudónimo, con la finalidad de mantener su identidad en carácter confidencial.

A continuación, el análisis de los datos aparecerá expuesto por un enunciado genérico que permitirá la comprensión de la información recabada.

Poca presencia de hombres en la formación docente a nivel preescolar

En las respuestas de los participantes se encontró contraste de argumentos referente a la escasa presencia de población masculina en la institución, con la tendencia de mirar que la participación de hombres en el terreno educativo implica oportunidades diferentes en este ámbito, debido a que brinda una mayor apertura en valores que se inclinan en fortalecer la figura masculina vinculada a una imagen paterna positiva. Este aspecto se analizó en función de considerar efectos positivos y negativos de la docencia masculina.

> Qué bueno que ya se está dando esa oportunidad a los varones, yo creo que debe considerarse.
>
> La imagen varonil para los niños es fundamental, ya que muchos carecen de la presencia del padre.
>
> *Sofía (52 años, 28 años de servicio, viuda)*

> Es importante la imagen masculina para interactuar con el ser humano, como formación de una sociedad en la que vivimos.
>
> Esa presencia del hombre en preescolar fortalecería demasiado la educación.
>
> *Gabriela (29 años, 2 años de servicio, soltera)*

> Les van a ayudar mucho a estos niñitos que no tienen esa figura masculina en su casa.
>
> *Karina (21 años, estudiante de cuarto semestre, soltera)*

> Es muy probable que se deba a la misma falta de interés sobre esta carrera ya que es bien sabido que puede haber poco desarrollo profesional para los hombres al concluir sus estudios.
>
> *Carlos (34 años, 1 año 4 meses de servicio, soltero)*

> Desgraciadamente vivimos en un país machista en donde el ser educador es una forma de ser gay porque después de esto también están las burlas de los amigos, las críticas de la familia y las señalizaciones para los que no están de acuerdo y están educados a la antigua.
>
> Se debe empezar desde cambiar el nombre de la institución para evitar el excluir a los hombres con la frase Escuela Normal para Maestras de Jardín de Niños.
>
> *Fernanda (21 años, estudiante de segundo semestre, soltera)*

> Es deficiencia para la educación porque no se da la oportunidad a los hombres, todo es parte del poco interés que tienen los hombres.
>
> No se ha preparado la gente para que permitan que los niños estén al cuidado de un hombre.
>
> *Frida (20 años, estudiante de sexto semestre, soltera)*

> Muchos decían que era por lo maternal.
>
> *Karina (21 años, estudiante de cuarto semestre, soltera)*

Las respuestas de las personas entrevistadas reflejan una realidad que conlleva a darle distintas interpretaciones a la escasa participación masculina en la formación docente a nivel preescolar. Algunas opiniones ubican que la presencia masculina en la escuela sería una representación simbólica que implicaría que los hombres ejercieran el rol de un padre.

Tal es el caso de Sofía, que considera importante que exista apertura para los estudiantes y no encuentra inconveniente en que se trabaje con varones, sólo que ve a los hombres como padres sustitutos y no los sitúa como educadores. Por su parte, Karina concuerda con ello al mencionar que los profesores bien podrían representar la figura paterna.

Además, comenta que la escasa presencia de varones en este terreno se debe al carácter maternal de la profesión: denota un supuesto erróneo al explicar que la incorporación de las mujeres a la enseñanza se debe a su vocación maternal, cuestión que no compete a los varones (Ballarín, citada en Díez, Terrón y Anguita, 2005).

Gabriela mantiene una visión binaria de la realidad al seguir considerando al hombre como el único ser poseedor de razón y sabiduría; toma como un aspecto positivo el que incursionen los hombres en este ámbito educativo.

Frida refiere que la sociedad no se encuentra preparada para enfrentar ese tipo de cambios en la plantilla docente. Este estereotipo se encuentra arraigado y es difícil de erradicar de las prácticas cotidianas, de la visión del mundo y de la realidad. La situación actual da cuenta de una perpetuación de imágenes distorsionadas del papel de las mujeres y de los hombres, que siguen marcando roles establecidos en donde el terreno doméstico y privado se le atribuye a las mujeres y el ámbito público es lugar perteneciente para los hombres.

Carlos señala que la escasa población masculina puede deberse a que existen pocas posibilidades de desarrollo profesional para los hombres, porque la difusión y promoción de las licenciaturas se inclinan exclusivamente al sector femenino. Además, Fernanda considera que la ideología del país no ayuda para brindar la oportunidad a la población masculina de incursionar como educador de educación preescolar.

Detecta otra dificultad en el nombre de la escuela; considera que el sesgo androcéntrico aparece en el lenguaje, esto es, se le atribuye un genérico que encierra de forma enfática el sector femenino; es necesario el uso de un lenguaje inclusivo para evitar esa confusión.

Diferencias de género en la formación de docentes en preescolar

Los roles de sexo marcan la división del trabajo; según Alario y García (1997) a los hombres les es atribuido el ámbito público y a las mujeres les corresponde el ámbito doméstico y con ello la crianza de las hijas y de los hijos, perpetuando, además, la tradición y las costumbres familiares heredadas de lo cual emana la desconfianza y el temor de otorgar el cargo de la docencia en preescolar a los hombres por el riesgo que implica su presencia, relacionada al abuso sexual del que pueden ser objeto los infantes.

> Ahorita, hay mucho prejuicio por parte de los padres de cómo su hijo va a estudiar para educador y no se dedica preferentemente a la milicia o a otra carrera acorde con su género.
>
> *Sofía (52 años, 28 años, viuda)*

> Todo recae en la decisión que cada alumno toma y en su forma de vida que desea para un futuro.
>
> *Carlos (34 años, 1 año 4 meses, soltero)*

Así como puede haber abuso de un hombre hacia una niña puede ser

Los roles de sexo marcan la división del trabajo; según Alario y García (1997) a los hombres les es atribuido el ámbito público y a las mujeres les corresponde el ámbito doméstico y con ello la crianza de las hijas y de los hijos, perpetuando, además, la tradición y las costumbres familiares heredadas de lo cual emana la desconfianza y el temor de otorgar el cargo de la docencia en preescolar a los hombres por el riesgo que implica su presencia, relacionada al abuso sexual del que pueden ser objeto los infantes.

al contrario, desgraciadamente aún no estamos abiertos a los cambios.

La carrera va dirigida más hacia las mujeres, esto es totalmente ocasionado por la misma cultura.

Gabriela (29 años, 2 años de servicio, soltera)

Esta exclusión se da de forma directa o indirecta, como en el caso del nombre de esta institución.

Fernanda (21 años, estudiante de segundo semestre, soltera)

Le hicieron mucha fiesta a un alumno titulado, y algunas estudiantes estaban en desacuerdo porque decíamos que todos éramos iguales, pero por ser hombre y el primero que salió con título le hicieron grandes festejos.

Karina (21 años, estudiante de cuarto semestre, soltera)

Sofía comenta que los prejuicios siguen dominando el pensamiento de las personas al considerar que hay profesiones específicas según el sexo. Sin darse cuenta, el papel o rol de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino.

Gabriela hace mención a que la carrera se dirige a las mujeres por una cuestión de índole cultural, esto es, desde una ideología androcéntrica. Se piensa que las mujeres son de naturaleza fina y educada, por ello, hay ciertos trabajos no aptos de realización. Ellas sólo deben de cumplir con el deber sagrado de velar por la crianza: son las reinas del hogar porque es el lugar al que pertenecen y gobiernan al marido obedeciéndolo. Un largo proceso de condicionamiento que abarca muchas generaciones de mujeres contribuye a la reproducción de ese papel y de esas normas, las cuales sólo se refuncionalizan en relación con el progreso de las fuerzas productivas y la modificación de los patrones culturales (Yurén, 2003).

Carlos denota que depende de la elección que se haga para efectuar cualquier labor. Fernanda refuerza la postura, antes mencionada, de que la exclusión de la población masculina se debe en buena parte al nombre de la institución.

Por otro lado, es interesante la reacción manifestada por Karina al enfrentarse a una población que continua reforzando las diferencias entre las personas por cuestión de género. Es importante destacar que el origen del modelo de maestra es consecuencia de un discurso masculino que pretende vincular y relacionar la profesión con la maternidad. El modelo que se construye para las maestras, según Rodríguez (2004) tiene que ver con los supuestos tradicionales sobre lo que significa ser mujer, porque no puede ser de otra forma.

Desempeño de las mujeres en educación preescolar

Sea hombre o mujer, es una maravilla que exista esta carrera sobre todo porque es la base fundamental para el futuro de cualquier chico.

Sofía (52 años, 28 años de servicio, viuda)

Depende mucho de la persona, se ponen en juego muchas cosas, porque en verdad hay gente comprometida que trata de hacer bien su trabajo; tiene que ver con el gusto por lo que hace, así como hay buenos elementos, puede haber malos.

Carlos (34 años, 1 año 4 meses de servicio, soltero)

Siento que es importante que tengan el perfil y la preparación para su desempeño, así como la vocación que es importantísima, pues todo radica en tener las características idóneas que permitan hacer también cierta empatía con los niños.

Gabriela (29 años, 2 años de servicio, soltera)

Desgraciadamente se ha minimizado la labor de la educadora, visualizándola como la segunda madre y no como una profesional de la educación.

Fernanda (21 años, estudiante de segundo semestre, soltera)

La convicción, responsabilidad y entrega que se realiza con cada pequeño es muy grande, se necesita de

compromiso y para este compromiso se necesita de placer por la docencia.

Frida (20 años, estudiante de sexto semestre, soltera)

Las educadoras que me han tocado han sido muy buenas, conozco otras que nada más están ahí porque es el único trabajo que tuvieron.

Karina (21 años, estudiante de cuarto semestre, soltera)

Las opiniones expuestas permiten entrever la interpretación que se tiene de la realidad social acontecida desde el ámbito de educación preescolar. Por ejemplo, Sofía destaca la importancia de enfocarse en el plano educativo para desempeñar la labor de la docencia sin importar cuál sea el sexo de pertenencia. Ella muestra inclinación por la educación al considerarla como una herramienta de transformación y progreso personal.

Gabriela, por su parte, subraya la importancia de tener un perfil, preparación y vocación, esta última como el elemento idóneo para establecer empatía con el alumnado. Frida coincide en que el desempeño de las docentes es tener convicción, responsabilidad y entrega, mismas que se verán reflejadas en el trabajo con los niños.

En el caso de Fernanda y Karina, sitúan sus comentarios en la representación que se tiene de las docentes, al seguir pensando que su función se ubica en ser las transmisoras del sistema de valores y contribuir con ello a la formación de la ciudadanía y realizar las tareas propias de su sexo (Yurén, 2003).

Carlos enfoca su impresión en las decisiones que enfrentan las personas al momento de desempeñar una labor y el compromiso que establecen para consigo mismas.

Desempeño de los hombres en educación preescolar

Es benéfico para muchos niños que no tienen esa imagen ya que les proporciona mucha seguridad.

Sofía (52 años, 28 años de servicio, viuda)

Es igual de valioso que el de las mujeres, no encuentro la diferencia, todo está en la verdadera vocación… tendría [docente varón] que desempeñar un papel como el que hacen actualmente las mujeres, formalidad, atención y compromiso.

Carlos (34 años, 1 año 4 meses de servicio, soltero)

La forma de desempeñarse sería otra, porque su género es diferente y su forma de pensar, ya que son más objetivos, sin complejos en su forma de actuar y más abiertos en su forma de educar.

También el perfil y la vocación ocupan un lugar muy importante.

Gabriela (29 años, 2 años de servicio, soltera)

Yo considero que si es un profesional en la rama de la educación, puede desempeñarse igual o mejor que una mujer. Porque en el momento que deciden a qué quieren dedicarse será porque les llama la atención… siempre y cuando en verdad sean profesionales y les guste, sus resultados van a ser muy buenos.

Fernanda (21 años, estudiante de segundo semestre, soltera)

Se ve la imagen femenina como la imagen de mamá, se complementaría la imagen masculina como la de papá. Sería valioso y fomentaría una educación integral. Lo triste es que ni ellos se ven interesados en estudiar esta carrera y por tal motivo no es muy posible notar la diferencia de una clase de docente femenino y una de docente masculino.

Frida (20 años, estudiante de sexto semestre, soltera)

No tiene nada que ver si es hombre o mujer, sino la mentalidad de la persona, no existe diferencia, puede ser hombre y ser muy cariñoso o mujer y tener un temperamento muy fuerte.

Karina (21 años, estudiante de cuarto semestre, soltera)

Es interesante la opinión que tienen las docentes del desempeño de los hombres en el ámbito educativo: basta analizar la postura de Sofía cuando exclama

que la imagen de los varones proporciona seguridad, parece indicar que su presencia se relaciona con un atributo que socialmente se le ha adjudicado a dicho género.

Gabriela señala que los varones tienen un pensamiento objetivo, no suelen ser complejos en su actuar, en consecuencia, son abiertos para trabajar. De acuerdo con esta perspectiva, Moreno (2000) menciona que la sociedad elige las posibles formas de actuación que constituirán los modelos y las pautas de comportamiento que se establecerán tanto para el sexo femenino como para el masculino.

En relación con el desempeño de los hombres en educación preescolar, Fernanda considera que un varón puede desempeñarse igual o mejor que una mujer. Frida hace mención que las imágenes tanto femeninas como masculinas se complementan con la madre y el padre de familia, lejos de verse como profesionales de la educación.

Frida y Karina ubican el desempeño de los varones en un nivel favorable para la educación, sin embargo, Karina identifica características emocionales para cada persona, mito que se alimenta de la cultura patriarcal, por ello es necesario construir identidades docentes más incluyentes.

Carlos también considera que hay cualidades que distinguen a los sexos y a partir de ello se han establecido diferentes roles sociales. La distinción en el papel de género se ha visto en forma natural debido a que se transmite a través de diversas instancias como la familia, la escuela, la religión, la cultura y los medios de comunicación (SEP, 1998).

Las opiniones, antes descritas, se ubican en un supuesto de cambio, cuando en realidad se siguen opacando al mantener una visión sesgada de lo que implicaría la formación del profesorado a nivel preescolar. Como atinadamente menciona Rosa María Capel (citada en Rodríguez, 2004), existe una diferencia entre los sexos en la consideración de la vocación: la vocación de la mujer, al contrario que la del hombre, no la determinan sus cualidades, sino su sexo.

Presencia mayoritaria de población femenina en la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños

La cultura, las prácticas que se han venido desarrollando, pues hasta este momento hay un número reducido de hombres, aunque existen. Lo estamos logrando en el Distrito Federal.

Sofía (52 años, 28 años de servicio, viuda).

Porque se llama Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, puede ser una de las razones. De cierta manera se atrae únicamente a las mujeres con el nombre de la institución.

Aunque en las políticas de ingreso no hay ninguna limitante.

Carlos (34 años, 1 año 4 meses, soltero)

Si entra un hombre a la escuela se piensa que es homosexual o existe el temor que quiera abusar de las niñas y los niños, no hay apertura para aceptarlos.

Gabriela (29 años, 2 años de servicio, soltera)

Es difícil que ellos puedan tener éxito en su búsqueda de trabajo docente… además de no ser bien pagada la carrera.

Fernanda (21 años, estudiante de segundo semestre, soltera)

Dentro de las mismas ideas de las madres y los padres de familia no está sustituir la figura femenina –pues remite a la figura materna– por la de un hombre. Siempre se ha confiado en las mujeres y ellas han hecho un buen trabajo.

Frida (20 años, estudiante de sexto semestre, soltera)

> La sociedad es la que influye… todos dicen que ser educador es para puras mujeres y aparte la escuela es la Nacional para Maestras de Jardines de Niños y siempre se burlaban las y los estudiantes de bachillerato de aquellos varones interesados en la licenciatura y les decían si eran maestras o señoritas. Así que los limitaban, principalmente ante la sociedad, las amistades, la escuela, el nombre de la institución. Todo depende de la seguridad y la autoconfianza que tengan las personas aspirantes, en este caso, los hombres.
>
> *Karina (21 años, estudiante de cuarto semestre, soltera)*

Sofía señala que en la escuela existe un grupo reducido de hombres debido a la cultura y las prácticas que han permanecido en la institución, a la vez, muestra una actitud positiva ante la incursión de los varones en este ámbito educativo.

Carlos continúa enfatizando que todo se debe al nombre de la escuela, puesto que en las políticas de ingreso no aparece una exclusividad de acceso.

Desde lo manifestado en el discurso de Gabriela, se comprende que la población masculina tiene negada la participación para desenvolverse como educadores en el nivel de preescolar porque se tiene la concepción de que si eligen desempeñarse como educadores tienen una orientación homosexual e inclinaciones perversas y dañinas que atentan contra la integridad del alumnado.

La reacción de Fernanda se enfoca en que la dificultad no sólo se encuentra en la institución para acceder y permanecer, sino cuando enfrente la realidad laboral para desempeñarse como educador, puesto que el pago no corresponde con las labores realizadas.

Por su parte, Frida y Karina también apuntan a que la idea que tienen las madres y los padres de familia sobre la imagen de maestra no es reemplazable porque se ha confiado en el trabajo que realiza y no sitúan la figura masculina como la de un educador.

Mientras se siga manteniendo y reforzando la idea de la asignación natural de los roles tradicionales para las mujeres y los hombres, se seguirá perpetuando el mandato que ubica en espacios diferenciados a las personas y se dará vigencia permanente a un sistema de valores sancionado culturalmente (Yurén, 2003).

REFLEXIONES FINALES

De acuerdo con el objetivo planteado en un inicio de la investigación, el analizar la percepción del profesorado como del alumnado desde una visión de género, permitió develar que la manifestación de creencias, ideas, expresiones u opiniones expuestas por las personas participantes, da muestra de la representación que tienen de la realidad y cómo a través de los años continúan reproduciendo una serie de significados de lo que implica ser mujer y ser hombre.

Las rupturas discursivas se denotaron cuando no se lograba establecer una coherencia interna entre el decir y el hacer, circulando por una serie de discursos que, por un lado, se encontraban a favor de la participación de los varones en el nivel preescolar y, por el otro, prevalecían en la desconfianza de que los hombres comiencen a interactuar con infantes.

La importancia de esta investigación ofrece la posibilidad de reflexionar sobre cómo las profesiones también tienen el estigma de género y que la visibilización de este componente permite revalorar que las características que se consideran propias de un sexo por naturaleza no son sino el resultado de una creación de la cultura y la sociedad que expresa una estructura de poder.

Si los hombres y las mujeres no definen sus mentalidades, comportamientos y roles de acuerdo con su naturaleza, sino a partir de construcciones culturales y pautas sociales, entonces la subordinación de las mujeres no es un destino sino un fenómeno acotable y susceptible de ser modificado (aunque no por cada persona en lo individual, sino a partir de propósitos de reconfiguración social) (Serret y Méndez, 2011, p. 39).

Esa es la invitación…hombres y mujeres pueden desempeñarse en cualquier nivel educativo en

igualdad de condiciones y oportunidades sin que medie en el imaginario simbólico que hay un sexo mejor que otro.@

REFERENCIAS

Alario, T., y García, C. (1997). *Persona, género y educación.* Salamanca, España: Amarú.

Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Barcelona, España: Paidós.

Ballarín, D. P. (2006). La educación propia del sexo. En C. Rodríguez (comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 37-58). Madrid, España: Akal.

Barrio, P. A. (2005). *Solo para educadoras. Hacia una educación integral del niño preescolar.* México: UPN.

Belgich, H. (2001). *Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir).* Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.

Castillo, E. (2010). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. Recuperado de *http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol34N°3/cm34n3a10.htm* el 10 de abril del 2016.

Díez, G. E., Terrón, B. E., y Anguita, M. R. (coords.). (2005). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección.* Madrid, España: Octaedro.

García, F. A. (2007). *La perspectiva de género en la escuela. Preguntas fundamentales.* México: Consejo Nacional de Población y Secretaría de Gobernación.

Hierro, G. (2007). De la domesticación a la educación de las mexicanas. México: Torres Asocia.

Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales.* México: McGraw-Hill.

Lagarde, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas.* México: UNAM.

Lamas, M. (2003). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.* México: UNAM.

Luna, R. Y. (2012). *Género en preescolar.* Tesis de Licenciatura. México: UPN.

Matud, A. P., Rodríguez, W. C., Marrero, Q. R., y Carballeira, A. M. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana.* Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Moreno, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela.* Barcelona, España: Icaria.

Rocha, S. T., y Díaz, L. R. (2011). *Identidades de género. Más allá de cuerpos y mitos.* México: Trillas.

Rodríguez, C. (2004). Modelo de maestra y pervivencia de estereotipos. En C. Rodríguez (comp.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 169-199). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

SEP (1998). Equidad de género. En SEP, *Guía de Estudio para Maestros. Temas de Educación Sexual, Equidad de Género y Prevención de Adicciones 5° y 6° grados.* (pp. 57-58). México: SEP.

Serret, E. y Méndez, M. J. (2011). *Sexo, género y feminismo.* México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación e Instituto Electoral del Distrito Federal.

Valenzuela, M., Díaz, A., Jaramillo, R., y Zúñiga, L. (2002). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar.* México: Instituto Nacional de las Mujeres.

Yurén, C. M. T. (2003). ¿Para qué educar a las mujeres? Una reflexión sobre las políticas educativas del siglo XIX. En M. A. Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México* (pp. 135-149). México: UPN.

VISIÓN FRACTAL

DESCARGA LAS PUBLICACIONES DE ACCESO ABIERTO EN:

http://difusionfractal.upnvirtual.edu.mx/

Una mirada de género al patio de recreo en una escuela primaria

*Karina Alejandra Castillo Leal**
karicale77@gmail.com

*María del Pilar Miguez Fernández***
pilarm17@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El género es una construcción cultural y social e histórica, se refiere a símbolos, normas y prácticas que son interpretados con significados de lo femenino y lo masculino y que se transmiten y se recrean en diferentes contextos e instituciones, e intervienen en la construcción subjetiva de la identidad. En la escuela, la organización, el currículum formal y el currículum oculto están impregnados de actuaciones y mensajes de género. Algunos docentes han naturalizado prácticas de género que, por tanto, no se cuestionan, por ejemplo la transmisión de ciertos estereotipos o la influencia de las expectativas y actitudes docentes en la conformación de lo que se considera como propio de hombres o de las mujeres (Rodríguez y García, 2009).

Por un lado, nos encontramos con una visión de la escuela como agente socializador que reproduce los modelos de género tradicionales, y por el otro, con posturas que consideran el papel activo del profesorado como agente de cambio, así como los mecanismos de resistencia a los modelos impuestos (Soler, 2006).

El alumnado es partícipe de prácticas e interpretaciones de género. Mediante las interacciones, niños y niñas van socializando y asimilando un orden de género y a través de sus actividades y juegos van normalizando las formas de interacción socialmente dominantes. Las niñas y los niños llegan a la escuela primaria con identidad de género y ciertos estereotipos de desigualdad que aprenden en casa, la escuela en lugar de modificarlos, los refuerza.

Niñas y niños interiorizan normas, pautas de comportamiento, actitudes y significados de género, que influyen en la construcción de su identidad y también en sus relaciones con los otros, entre pares negocian y comparten interpretaciones de género, y se apegan a ciertos

* Profesora de inglés de una escuela primaria pública de la Ciudad de México.
** Profesora de la UPN Ajusco.

comportamientos según el sexo. Las interacciones entre pares pueden contribuir incluso a la creación de códigos específicos de género en las escuelas, con sus propias pautas de comportamiento, aunque puedan estar basadas en una visión hegemónica de masculinidad y de feminidad en la sociedad y en códigos de género que son propios de sus contextos culturales.

El trabajo se centra en el patio escolar durante el recreo. De acuerdo con Artavia (2014), es un espacio con actividades de juego espontáneas, para descansar y lograr un proceso de aprendizaje más productivo, así como para practicar habilidades que favorecerán la socialización del alumnado Sin embargo, el recreo también puede ser un espacio de relaciones desiguales o asimétricas como lo reportan Subirats y Tomé (2007) o de discriminación negativa, como ha señalado Negrete (2014) en las relaciones entre estudiantes, mediadas por las diferencias culturales y el racismo, entre otros.

Se presenta un estudio de carácter diagnóstico realizado en una escuela primaria pública de la Ciudad de México, durante el ciclo escolar 2014-2015,[1] el cual tuvo como objetivo: analizar las actividades, las interacciones y el uso de espacios y recursos de niñas y de niños de quinto grado de una escuela primaria y valorar si muestran situaciones de desigualdad de género. En particular, se planteó:

a) Caracterizar los juegos que realizan niñas y niños partiendo de su clasificación en competitivos y cooperativos (con y sin ayuda).

[1] El presente documento fue elaborado con base en el trabajo recepcional de Especialización de Género en Educación de la UPN Ajusco: Prácticas sexistas de niños y niñas en el patio escolar durante el recreo en una escuela primaria, realizado por Karina A. Castillo, docente de inglés de la escuela referida, y dirigido por María del Pilar Miguez, quien orientó y acompañó el proceso. Por común acuerdo de las autoras, Pilar Miguez se encargó de la presentación del artículo, lo que implicó retomar contenidos relevantes del trabajo recepcional y organizarlos y rearticularlos en otro formato, incluir a otros autores, reescribir o reelaborar información para precisar datos, argumentos y algunos conceptos. Ambas autoras revisaron y acordaron la presentación.

El objetivo del estudio fue analizar las actividades, las interacciones y el uso de espacios y recursos en el patio escolar durante el recreo en estudiantes de quinto grado de una escuela primaria, y valorar si muestran situaciones de desigualdad de género. A través de la observación participante, soportada en registros descriptivos y un diario de campo, se encontraron algunas desigualdades y comportamientos predominantes de niñas y de niños, diferenciados. La observación suscitó interés en algunas maestras, pero hubo pocos cambios por resistencias del profesorado. Se presentan propuestas pautadas por los resultados.
Palabras clave: patio de recreo, género, desigualdad, niños y niñas, educación primaria.

The aim of this study was to analyze activities, interactions and use of space and resources at the playground performed by fifth grade students, so as to assess if they display gender inequality situations. Through participating-observation, based on descriptive registrations and a field log, some inequality and predominating behaviors were found by differentiated girls and boys. The observation arose interest in some teachers, but just few changes took place due to teachers' resistance. Proposals are presented based on the results.

b) Caracterizar el uso de espacios y recursos, con base en la descripción de la movilidad por sexo y del tipo de recursos de la escuela y propios, utilizados por niñas y niños.

c) Describir algunas interacciones a partir de las actividades que se realizan entre niñas, entre niños o en grupos mixtos.

La mayoría de docentes pueden coincidir en que el trato que da a niños y niñas en la escuela es igualitario, que no discriminan y que tienen las mismas oportunidades dentro y fuera del aula. Sin embargo, hay cambios en las formas, pero no en el fondo. "Las formas de discriminación se tornan más sutiles, menos evidentes; de modo que ya no son discernibles para el ojo desnudo…" (Subirats y Brullet, 1999, p. 189).

La cultura hegemónica de género ha dado origen a marcar diferencias entre hombres y mujeres para establecer límites y desigualdades, que afectan negativamente principalmente a ellas en su proceso de desarrollo. Lo anterior no debe restar atención a las situaciones de los hombres. El cambio cultural de género no depende directamente de la escuela, pero las acciones de resistencia, de concientización y la creación de alternativas en nuestros entornos educativos, pueden ser significativos en la vida de las personas y eventualmente proyectarse a otros ámbitos.

GÉNERO

Para Amorós (1994), el género es la manera en que simbolizamos la diferencia sexual y creamos ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, esto es, lo propio de cada sexo.

El género es una construcción social y cultural de las relaciones sociales, basada en las diferencias sexuales de orden biológico, y, al mismo tiempo, es constitutivo de relaciones de poder; el género implica símbolos y representaciones de sus significados, así como conceptos normativos que dan contención a las posibles interpretaciones; en otro aspecto, el género comprende la identidad subjetiva (Scott, 1996). Podemos decir que el género es la construcción social de los sexos que promueve y da cuenta de rasgos y funciones psicológicas y socioculturales diferenciadas, como valores, atributos, pautas de comportamiento considerados femeninos o masculinos en contextos determinados.

En la construcción de identidad de género encontramos los roles de género como conjuntos de comportamientos previstos y asignados a uno u otro sexo desde la cultura, en una sociedad y momento histórico específico (Lamas, 1996). A través del rol de género, se aprende cómo debe comportarse un hombre y una mujer en la sociedad, en la familia, con respecto a su propio sexo, al sexo contrario, ante los hijos, así como los límites en cuanto al modo de desarrollar, comprender y ejercer la sexualidad. Los comportamientos, normas, significados y valores de lo masculino y lo femenino se trasmiten generacionalmente a través de las diversas influencias existentes en la sociedad, como las que se pueden dar a través de la cultura escolar al reproducir y recrear las relaciones de género.

El género es un producto histórico-social, un constructo cultural, las desigualdades sociales entre hombres y mujeres obedecen a patrones culturales asignados o aprendidos y, siendo de esta forma, tienen posibilidad de cambiarse, un medio para ello es la educación escolar.

Sin embargo, dentro de la educación escolar se ha contribuido a reforzar normas, roles y estereotipos mediante los libros de texto, las prácticas sociales dentro de la escuela, tanto en sus aulas como en espacios informales donde se inscribe el patio escolar, las actitudes de docentes, la organización escolar y el currículo oculto por medio de lenguaje sexista, gestos, atención diferenciada para niños y niñas, mitos, entre otros. De acuerdo con Subirats y Brullet (1999), la educación formal legitima la desigualdad entre hombres y mujeres, simulando que es resultado de características de las personas.

PATIO DE RECREO

En el recreo "el alumnado marca sus reglas y tiempos en el que el profesorado suele tener únicamente un papel de vigilancia o control. …en el espacio del patio se proyectan y producen relaciones interpersonales entre el alumnado poco condicionadas por la intervención docente" (Bonal, 1998, p. 23).

Rodríguez y García (2009) observaron que la segregación de niñas y niños en la escuela se da alrededor de tercer grado de primaria, también refieren varios autores que han observado la segregación por sexo en diferentes culturas, entre ellos, Badenter (1992), quien sugiere que es una forma de consolidación de la identidad sexual. Si bien tal segregación propicia limitaciones para los niños y, sobre todo, para las niñas, también puede significar una forma de reafirmación de la propia identidad en la infancia.

Para Bonal (1998), existe una desigualdad en la distribución del espacio y de los recursos, así como actitudes y valores diferentes que favorecen la definición de las culturas de género y una jerarquía; la valoración social del tipo de juegos es más alta para los denominados masculinos que aquellos considerados femeninos.

Según Rodríguez, Hernández y Peña (2004, p. 458), "muchas profesoras señalan que se produce un uso distinto de la zona lúdica; los niños tienden a ocupar el centro del patio porque juegan al fútbol y necesitan más espacio, mientras que las niñas pasean, corren o juegan en los soportales". Sin intervención, los niños, sobre todo los mayores, tienen mayores posibilidades de ocupar los espacios más amplios y de realizar los juegos más prestigiosos en los códigos elaborados por el alumnado, como los de deportes, específicamente el futbol (Rodríguez y García, 2009), que denota poder, competición, riesgo, colaboración, mérito individual, capacidad intelectual y física (Diez, 2006). Una evidencia de distribución desigual es la proporción de la zona ocupada por canchas de futbol, que reduce zonas para las niñas, lo cual muestra que el espacio es un elemento de socialización y los estereotipos sexuales limitan y condicionan considerablemente la movilidad espacial de las niñas, principalmente (Cantó y Ruiz, 2005).

Otra explicación del uso desigual del espacio, es la reproducción en los juegos infantiles de ciertos modelos culturales de género, debido a que "en el proceso de socialización de las mujeres se remarcaría su preparación para desarrollarse en espacios pequeños, íntimos y para asumir una jerarquía, mientras que a los hombres se les prepara para el espacio público, demostrar su competencia y dominio" (Rodríguez y García, 2009, p. 65).

Askew y Ross (1991) tuvieron resultados similares: los juegos de manipulación física de los niños requerían gran espacio, como perseguirse, mientras las niñas ocupaban la periferia del patio con los niños más pequeños, hablando entre sí continuamente. En preescolar, también García, Ayaso y Ramírez (2008) reportaron que los niños ocupaban un mayor espacio en el patio y las niñas las zonas periféricas, lo que atribuyeron a la evitación de juegos de competencia y de empujones; todo ello propiciaba que las niñas desarrollaran juegos verbales y juegos estereotipados. En el recreo, como contexto de aprendizaje, se producen o refuerzan roles y estereotipos de género.

A través de ciertas interacciones entre pares, el alumnado va socializándose en diversos aspectos relacionados con la construcción del sistema de género (división por sexos, formas de acción propias de cada género, prácticas y usos

corporales). Algunos tipos de discriminación y ciertos comportamientos y actitudes pueden mantener las desigualdades entre hombres y mujeres, pero también es posible generar opciones de cambio que beneficien a todas las personas implicadas en el contexto escolar.

Al hacer visibles las prácticas sexistas en el patio escolar, la comunidad educativa puede darse cuenta de que "el sexismo permanece, que todos y todas solemos incidir en él, así como los textos, el currículo, el uso del espacio, la estructura del poder y todo aquello que conforma el mundo de la educación" (Subirats y Tomé, 2007, p. 78).

METODOLOGÍA

Este estudio de carácter diagnóstico tiene un enfoque cualitativo. Es participante, porque las observaciones fueron realizadas por una profesora de inglés con una labor cotidiana en el patio de recreo y con conocimiento de la cultura escolar. Las observaciones se basaron en un sistema de registro de tipo descriptivo según la clasificación de Evertson y Green (1989), ya que los acontecimientos se registraron de forma descriptiva (comportamientos y su contexto, y algunos diálogos) con atención a las categorías predeterminadas de forma flexible, lo que dio cabida al surgimiento de nuevas categorías. También se utilizó un diario de campo, para incorporar otras informaciones del contexto y hacer referencias a la cultura escolar.

Las categorías (molares) de observación del patio escolar en el recreo fueron: juegos y otras actividades (incluyó una clasificación de juegos cooperativos y competitivos), movilidad y distribución espacial, el uso de recursos (del alumnado y de la escuela) y la interacción entre pares.

Participantes: el alumnado total de quinto grado de la escuela primaria: 35 niños y 22 niñas (5º. A y 5º. B). Se eligió un solo grado para identificar posibles regularidades, lo que se posibilitaba por su ubicación en una sola zona durante una semana. Cada grado ocupa semanalmente y de forma rotativa una de las seis zonas del patio.

Contexto: el estudio diagnóstico se llevó a cabo en el ciclo escolar 2013-2104, en una escuela primaria de tiempo completo sin ingesta (8 a 14 horas), de la Ciudad de México, de la delegación Azcapotzalco, cuya diversidad económica, social y cultural se ubica entre la clase baja y media (*Gaceta Oficial del Distrito Federal,* 2013). Una parte del alumnado asistía porque sus padres y madres trabajaban en la zona de fábricas cercana al plantel. La escuela atendía a 356 estudiantes, en dos grupos por cada grado, excepto el de tercero con tres grupos.

El actual director, desde su llegada en 2010, estableció la división del patio en seis zonas, una para cada grado con rotación semanal y un rol de materiales a ser utilizados por grado escolar. En 2013 eliminó el espacio para jugar futbol de una de las zonas, después del accidente de un alumno en este juego, que afortunadamente sanó.

El recreo dura 30 min. y debe ser activo, orientado y vigilado por el/la docente de los grupos y uno de apoyo (biblioteca, director, subdirector, inglés, educación física, UDEEI). Se promueve la alimentación al inicio (15 min.). Se establecen estrategias para que el grupo no se traslade al mismo tiempo al sanitario y para que alumnado se ubique en las zonas asignadas.

Escenario: para una observación más detallada, acorde con los objetivos, y por limitaciones de tiempo para abarcar las seis zonas del patio de recreo, se eligió una zona o área, la asignada a los grupos de quinto grado. Esta zona contaba con una carpa para dar sombra, una mesa, dos bancas e incluía una parte de la cancha de basquetbol y una de las canastas. No en todas las zonas hay una buena sombra o carpas, mesas o bancas. Si bien son importantes todas las zonas, no se especifican, por no haber sido escenario de observación sistemática (se pueden revisar sus características en Castillo, 2016).

Observación participante: en el contexto natural del recreo en el patio escolar, se realizaron registros descriptivos de acontecimientos enfocados en las categorías antes mencionadas y se llevó un diario de

campo. En el área se encontraban tres docentes: las titulares de los dos grupos de quinto grado y una de las autoras, profesora de inglés, quien realizó la observación participante.

Procedimiento: se realizaron cinco observaciones al alumnado de quinto grado durante una semana, en la zona que le correspondió del patio, cada una fue de 20 a 25 min. del recreo.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presentación de resultados se organizó en tres apartados: juegos y actividades, el uso de recursos y espacios, y las interacciones, sin embargo, se podrá notar la estrecha relación entre las categorías de análisis.

Juegos y actividades

Los juegos cooperativos implican que hay participantes ganadores y perdedores, estos últimos salen del juego pudiendo quedar como observadores, situación que puede llevar demeritar las propias habilidades o las de los demás, a mermar la autoconfianza y a no querer jugar en lo sucesivo, entre otras desventajas (Velázquez, 2004).

En los juegos cooperativos los participantes tienen una meta en común, los realizan juntos y pueden tener un sentimiento de victoria y un sentido de unidad. Entre otras ventajas, este tipo de juegos puede fortalecer la confianza en las propias capacidades y en la relación con los demás (Velázquez, 2004). Entre las metas está la diversión.

En Metodología Didáctica (2015) aparece una clasificación de niveles de cooperación en los juegos, aunque en algunas partes nos parece poco clara, una distinción que retomamos para el análisis, es la de juegos cooperativos con ayuda y sin ayuda o con mínima ayuda, es decir, que se da por momentos en parejas o pequeños grupos.

La clasificación de juegos en el patio de recreo como competitivos y de cooperación con y sin ayuda es como sigue:

Tabla 1. Juegos competitivos y cooperativos del alumnado de 5º en el recreo

Competitivos	Cooperativos	
	con ayuda	sin ayuda
–Atrapados (unos niños corren y otros los atrapan). –Baraja (conquián y burro castigado) –Futbol (pateando objetos). –Jugar con tarjetas de personajes (el de mayor defensa o ataque gana). –Twister.	–Armar figuras con legos. –Aventar y atrapar botellas con agua (inicia en círculo y va semejando a pases de futbol americano). –Sentarse en las bancas y jugar a aventarse hasta sacar a la persona que está en la orilla.	–Volar aviones de papel. –Vueltas y giros de gimnasia.

Los juegos competitivos fueron realizados sólo por niños, con excepción del twister. En los cooperativos la participación fue indistinta, mixta por momentos, o no mixta, con excepción de los legos (niños) y de la gimnasia (niñas). Este último juego y volar aviones, principalmente realizado por niños, fueron los juegos cooperativos sin ayuda, que se dieron en parejas o en pequeños grupos. Los juegos con materiales son llevados y realizados por niños (tarjetas, barajas, legos) con excepción del twister. Otras actividades fueron: platicar, convivir con compañeros/as, correr y caminar en el patio. Las dos primeras, realizadas principalmente por niñas y correr principalmente por niños. Una actividad general es ir a la cooperativa a comprar alimentos.

El futbol, a pesar de estar prohibido, los niños procuran jugarlo continuamente, pateando objetos

como envases desechables de alimentos. Jugar con aviones de papel fue moda para los niños durante las observaciones, decayendo luego.

El juego de atrapar y aventar botellas lo comenzaban las niñas y niños en círculo con una botella, luego la aventaban más lejos e iban por ella corriendo y, al final, simulaban el juego de futbol americano, ahí las niñas recibían empujones y optaban por salir del juego, si no era antes interrumpido por alguna profesora.

La mayoría de las niñas comenzaban el recreo comiendo, regularmente en pares o triadas, se formaban en la cooperativa para comprar alimentos y luego permanecían sentadas o caminando tomadas del brazo y platicando continuamente. Algunos niños también seguían este orden, pero muchos se dedicaban a jugar, por lo que interrumpían o postergaban su alimentación. Los niños cambiaban constantemente de actividad o de juego, y con ello de compañeros, podían estar solos y luego acompañados.

USO DE ESPACIOS Y RECURSOS

Los niños ocupaban gran espacio, al jugar futbol o atrapados, y al correr, y rebasar los límites de su zona. También ocupaban cierto espacio al jugar con aviones de papel. Las niñas ocupaban un espacio mínimo, excepto dos de ellas que a veces practicaban gimnasia, requiriendo de más espacio para moverse. Las niñas ocupan más espacio por unos minutos, cuando juegan a aventar y atrapar botellas.

Por otra parte, en la tabla 2, se indican los recursos de la escuela para jugar y algunos que llevaban los niños en general (no las niñas). Los de la escuela no fueron utilizados.

Tabla 2. Recursos de la escuela y del alumnado para su uso en el recreo

Recursos que la escuela proporciona	Recursos que el alumnado lleva al patio
–Cuerdas para saltar. –Juegos de mesa (rompecabezas, serpientes y escaleras, ajedrez). –Aros grandes. –Pinos y aros pequeños para ensartar. –Twisters (tapete con círculos de colores y ruleta que muestra el color para ir poniendo manos y pies). –Juegos de mesa impresos en lonas de 1 m². –Juegos pintados permanentemente en el piso, como "stop" (círculo para ubicarse, alguien dice un nombre, mientras corren dice "stop" y si adivina los pasos para llegar hasta la persona mencionada ésta toma su lugar). –Costal de box.	–Aviones de papel. –Cartas de baraja española. –Envases de diversos líquidos aplastados. –Botellas de plástico propias, de 500ml, con agua para beber. –Tarjetas con personajes de cómics y video juegos con datos como nombre, distintos poderes y nivel de defensa y ataque. –Juegos "Lego" (partes para construir figuras). –Bolsas de plástico del refrigerio que llevan los niños/as: las avientan y las atrapan.

Excepto las botellas de plástico con agua para tomar, todos los recursos que llevan son propiedad de los niños, además ninguna niña participó en actividades en las que se emplearan. Se destacaron diversos objetos en el "futbol", envases vacíos y cajas de leche aplastadas, principalmente.

Los recursos de la escuela como estaban desgastados no eran usados o el mínimo uso era inapropiado, denotando roles de género: niños menores se metían en los aros formando "un tren" que jalaban. Las niñas usaban las lonas y tapetes como manteles y para sentarse sobre ellos, sobre todo en las zonas sin bancas o asoleadas.

Algunos recursos implican la motricidad gruesa: las cuerdas para brincar, muy poco utilizadas, y los juegos pintados en el piso (avión, stop) usados por estudiantes de 1º y 2º grados. Se ha observó falta de destreza y coordinación al brincar la cuerda o en

un pie, al correr y tropezar, incluso, los docentes de educación física refirieron dificultades para avanzar en los ejercicios de espacio, lateralidad y coordinación.

En cuanto a la movilidad en el área, los desplazamientos de las niñas fueron menores al sentarse a comer, caminar platicando o formarse en la cooperativa. Pocos niños siguieron las mismas pautas: no les gustaba correr, tenían sobrepeso y no interactuaban con sus compañeros más activos. Estos últimos, constantemente jugaban futbol, cuando se dispersaban porque se les quitaba el bote que pateaban, algunos regresaban a comer o iban a la cooperativa, o comenzaban a correr con otros.

La movilidad que se dio en juegos y actividades se relacionó con la interacción diferenciada. Así, la interacción fue continua entre las niñas que se reúnen, y entre los niños la interacción fue con una mayor cantidad de compañeros, al cambiar de juegos y actividades que requieren más movilidad (si es el caso), y un mayor uso del espacio (futbol, avión, atraparse, ir a la cooperativa, platicar, entre otros).

Movimientos más libres se observaron en las dos niñas que practicaban gimnasia o jugaban twister, aún con falda y bermudas parecían cómodas. Sin embargo, se les pedía que no practicaran para evitar lastimarse y al final dejaron de hacerlo.

Las actividades e interacciones observadas dejaron ver cierta resistencia de niños y niñas a las prácticas en el patio, pero de distinta manera: los niños se resistían a abandonar el modelo de juegos tradicional (principalmente futbol), que les había permitido el control del espacio y un mayor estatus y aprobación entre pares. Las otras actividades que realizaban como "atrapados", populares entre los niños, implicaban un desplazamiento mayor en el área. Las niñas mostraron resistencia a no ser parte de los juegos de dominio del espacio y recursos de los niños. Sin embargo, el uniforme restringía sus actividades, sus juegos y su confianza al limitar sus movimientos. Su actividad estaba ligada al lenguaje: platicar y platicar era lo que mayormente hacían.

Los niños podían estar solos o acompañados. Las niñas se reunían en grupos de tres o cuatro, iban juntas a la cooperativa, platicaban mientras comían sus alimentos, platicaban tomadas del brazo mientras caminaban por el área que les tocaba. Había un grupo de cuatro niñas que platicaban con niños de sexto grado. Agarradas de los brazos se acompañaban para ir a buscarlos, o bien, si los niños de sexto llegaban al área de 5º para platicar, todas se seguían al mismo lugar. Uno de ellos y una de ellas fueron novios. Ante las llamadas de atención para permanecer dentro de su área, la alumna manifestó que no estaba haciendo algo malo, sólo platicaba con sus amigos.

Otro dato que reflejó la movilidad de los niños y las niñas fue la actividad al inicio y al final del recreo, al inicio solían comprar alimentos o ir al baño, al final era común que escucharan la chicharra y comenzaran a correr, para esas actividades o jugar en lugar de que estuvieran listos en su áreas para el ingreso a sus salones.

INTERACCIÓN ENTRE PARES

En la mayoría se observó una segregación por sexo. Cuando había interacción era breve, así, las niñas podían correr por momentos con los niños, pero estaban alertas a las llamadas de atención de las docentes. Por otra parte, se evidenciaron tres casos con mínima interacción o aislamiento.

Las niñas permanecían juntas conviviendo en pares o en pequeños grupos y la principal actividad era la conversación, sentadas o mientras caminaban y comían juntas En cuanto a la interacción verbal, entre los temas que abordaron estaban lo que habían hecho en clase, lo que les faltaba, su familia, lo que veían en redes sociales, sus grupos de música favoritos, lo que llevaban para desayunar, y contaban chistes.

Con los niños era distinto, unos minutos podían estar platicando con unos compañeros, después se ponían a jugar con otros, acompañaban a comprar productos a otros más, esto es, interactuaban entre ellos de diversas formas y en distintos momentos. Son

pocos los niños que iniciaban y terminaban el recreo con la misma compañía.

Así, en comparación con las niñas, los niños presentaron mayor variedad de juegos o actividades, mayor movilidad e interacción con un mayor número de compañeros, y podían oscilar entre estar solos o acompañados.

Las niñas preferían no jugar cuando el juego se tornaba brusco. El juego de aventar y atrapar botellas, que era mixto, se iba ampliando hasta convertirse en futbol americano, las niñas, al recibir empujones preferían no jugarlo. El juego duraba pocos minutos, en tanto se da cuenta alguna profesora.

Según algunos niños, "el futbol es divertido", les permitía estar juntos, trabajar en equipo y competir. En algún grado la participación de las niñas era aceptada –lo que ocurría sólo al inicio–, pero no había reglas para que ellas pudieran continuar en el juego. Algunos niños podían sentirse incómodos a partir de ideas estereotipadas, como se mostró en el comentario de un niño de un grado menor: no jugaban futbol con las niñas porque la mayoría no sabía jugar, no se aguantaban si las empujaban, o si las llegaban a tirar no querían que los regañaran.

En general, en la cooperativa, si las señoras encargadas no habían llegado, los niños comenzaban a empujarse y a decir groserías a los niños y niñas más pequeños o bien, corrían a los baños.

Por otra parte, la observación permitió poner mayor atención a dos estudiantes con nula interacción entre pares. Una niña con bajo rendimiento escolar que había recibido comentarios de una compañera por llevar siempre la misma sudadera, y un niño de aprovechamiento medio que jugaba poco con sus compañeros, tenía obesidad y no le gustaba mucho platicar. Además otra niña estaba sola parte del tiempo, tenía alto rendimiento y era hija de una docente, tal vez no quería salir del espacio permitido.

PROPUESTAS

Las observaciones suscitaron el interés y permitieron algún conocimiento de género de las maestras de quinto grado, que aún se requiere ahondar sobre todo considerando las resistencias del profesorado, y aumentaron el interés de la observadora (Karina Castillo) por atender problemáticas no planteadas, como el aislamiento de un niño y de una niña en el recreo. Llevaron a reducir las filas, los empujones y las groserías en la cooperativa, debido a que se habló con la señora que vendía la comida para que preparara la venta 5 minutos antes del recreo y porque una profesora de 5º decidió formar a su grupo en la fila y esperarlo para irse juntos a su zona.

Del conjunto de los resultados se desprenden algunas propuestas iniciales:

1. Fortalecer la coordinación del profesorado para el bienestar del alumnado, la vigilancia, la reflexión sobre la socialización en el recreo, e implicarse en juegos donde todos puedan participar y divertirse.
2. Sensibilizar al profesorado para visualizar las prácticas de género en el patio, partiendo del reconocimiento de las propias resistencias a la promoción de los recursos que ofrece la escuela y a alentar el interés de niños y de niñas en participar al mismo tiempo y sin ventaja para alguno de los sexos.
3. Conocer los intereses del alumnado, sus gustos y sus resistencias.
4. Dar la voz al alumnado para escuchar sus opiniones. El énfasis con las niñas en: saber qué les gusta o qué quieren hacer, qué no pueden hacer o no les gusta, cómo se sienten en el uso del espacio. Con los niños, generar opciones ante la prohibición del futbol y donde las niñas puedan sentirse incluidas.
5. Sensibilizar al alumnado sobre los prejuicios y estereotipos de género y las limitaciones que conllevan.

6. Evitar la discriminación social y de género, promover la inclusión y una mayor la socialización entre pares. Una de las formas es a través de un trato cordial y respetuoso en todo momento en la escuela.
7. Observar si hay estudiantes aislados en el patio de recreo y propiciar un cambio de actitudes para formas de socialización cordiales entre todos. Es importante incorporarlos en las actividades de sus pares, en los juegos que promueva la docente y otorgarles reconocimiento, al igual que a los demás.
8. Alentar diversas interacciones, respetando con quien desean jugar, o momentos en pequeños grupos.
9. Favorecer que en los juegos se sientan libres para utilizar los recursos y los espacios, particularmente las niñas, si es necesario tomar acuerdos para un uso equitativo con los niños.
10. Establecer reglas en común acuerdo, especialmente para evitar los regaños a los niños.
11. Generar juegos cooperativos y que den pauta a variadas formas de interacción.
12. Crear ambientes de colaboración que permitan reconocer que todos tenemos habilidades y fortalezas y que podemos aprender distintas cosas de maneras diferentes, válidas todas.
13. Favorecer juegos que impliquen ejercicios motores para todos, con mayor atención en las niñas.
14. Procurar que en la escuela se renueven los recursos o juegos para que sean utilizados.
15. Finalmente hay que señalar que es necesario mejorar físicamente las zonas del patio escolar, unas más que otras, para una estancia más agradable y una mejor convivencia. Aunque ese aspecto no se desprende del estudio, es de conocimiento de la escuela esta necesidad que pasa por la designación de presupuesto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados son similares a los de las investigaciones revisadas en cuanto a: la segregación, las prácticas sexistas en el uso de espacios y recursos en la educación primaria, las formas de socialización entre niños y niñas y la ventaja que consiguen los niños en su mayoría para disfrutar el recreo con menores limitaciones. Este estudio, puso de relieve un elemento de los patrones de interacción de estudiantes según el sexo: la interacción se relacionó con la variedad de actividades en que participan y con la movilidad, mayores para los niños, quienes tienden a tener interacciones con un mayor número de pares a lo largo del recreo que las niñas, que tienden más a convivir y a mantenerse juntas en pequeños grupos, en espacios mínimos o mientras se desplazan.

Un asunto notorio fue la persistencia de los niños en jugar futbol, resistiéndose a aceptar la prohibición. La función simbólica social de este deporte está ligada al poder y al dominio, al riesgo, a la competición y al mérito individual, entre otros aspectos, que se asocian a una masculinidad hegemónica. Además en esta escuela, implica osadía y travesura, socialmente consideradas masculinas.

Igualmente, la centralidad espacial y el dominio de la actividad están asociados al despliegue de fuerza, como correr, lo que hacían los niños, quienes se limitan en actividades de flexibilidad, como los ejercicios gimnásticos, que pueden considerarse más bien femeninos.

El juego rudo y el uso del espacio por los niños propicia el desplazamiento y finalmente la exclusión de las niñas, pero también puede propiciar que algunos niños prefieran no participar, pudiendo significar una diferenciación con el tipo de masculinidad referido en sus diversas manifestaciones, como empujar y decir groserías en la cooperativa, el caso de alumnos de otros grados. Al respecto, aunque este tipo de comportamientos puede tener un sentido de pertenencia grupal entre niños, requiere mayor conducción para propiciar otras formas de convivencia.

El menor despliegue motor de las niñas es propiciado, en parte, por los llamados de las profesoras en el área, a los que atienden, y también por la restricción de movimientos corporales que impone el uniforme escolar. Sin embargo, se observó que algunas niñas se resisten a ser limitadas a la zona espacial o en sus movimientos corporales. En todo caso, las niñas atienden más las indicaciones del profesorado que los niños.

Con lo anterior, se refuerzan en ellas formas de interacción que requieren espacios mínimos, una convivencia más personal, acaso más íntima, al permanecer acompañadas y platicando, o al caminar tomadas del brazo.

La conversación es la actividad constante de las niñas y constituye un medio de aprendizaje y enseñanza entre ellas, como cuando comentan cómo van con las tareas, sobre sus gustos musicales o las redes sociales. Se requiere profundizar la investigación acerca de los diversos significados de género que pueda tener la conversación entre las niñas en el recreo, como hipótesis, pudieran involucrar interés por ciertos temas, unión, compañía, apoyo, interés por la vida de las personas, una forma de evitar conductas poco femeninas o ser impopulares. Posiblemente una función de la socialización entre las niñas sea la regulación de comportamientos femeninos.

Por otra parte, por más placentera que sea la conversación, difícilmente puede interpretarse que las niñas la eligen permanente en el espacio del recreo o que no se interesan por diversificar actividades.

En el contexto específico, ante los recursos para jugar que ofrece la escuela, el alumnado se resiste a apegarse a los patrones de juego que propone la institución; los niños prefieren llevar los propios y las niñas muy poco los utilizan. La escuela podría plantear otras alternativas para ampliar las opciones de juego o mejorar su organización. El patio de recreo escolar es un espacio importante para la investigación sobre las significaciones en la construcción de las identidades y las formas de socialización de género en la escuela, así como para derivar alternativas inclusivas.

En el marco del recreo activo que se plantea la escuela objeto de estudio, del conjunto de los resultados se desprende la importancia de propiciar cambios que promuevan experiencias y actividades con inclusión de género, como sería sensibilizar al alumnado, para establecer acuerdos sin menoscabo de jugar y divertirse con quienes prefieran, y favorecer los ejercicios motores de las niñas y del conjunto de estudiantes.

Es importante entre el profesorado visibilizar las prácticas que se generan fuera de las aulas, pues se piensa que se trata igual a niños y niñas, pero las prácticas del currículo oculto desenmascaran que nuestras propias creencias no permiten la igualdad para ambos sexos. Un ejemplo es el uniforme escolar, se podría permitir a las niñas llevar pantalón si lo prefieren, para mayor libertad para realizar actividades y juegos, así como para favorecer su autoconfianza.

El profesorado podría revisar cómo se promueven los recreos "activos" que requieren la participación y la coordinación de todo el personal para que el alumnado pueda tener cambios en sus interacciones y para que modifique patrones que frecuentemente ponen en desventaja a las niñas, en cuanto al uso de espacios y recursos y en la movilidad que presentan en el patio escolar. En algunas experiencias en esta escuela se ha observado que si el profesorado se involucra en juegos, como saltar la cuerda, resultan más divertidos para el alumnado, se favorece la participación y la diversión.

Los regaños a los niños y las reacciones hostiles o de poca interacción, pueden cambiar con acuerdos de participación conjunta, con la concientización y la demostración de otras formas de relación no estereotipadas. También hay que darles voz a las niñas.

La interacción casi nula de un niño y de una niña, enfatizar la importancia de evitar la discriminación social, promover la inclusión y una mayor la socialización entre pares.

Para un diagnóstico más completo se podrían incluir las zonas escolares que no se abordaron aquí y adicionar preguntas y categorías. Sería ideal que

un equipo de la escuela se involucrara en un estudio propio, en el marco de la investigación acción, sin embargo, el interés en abordar el tema de género no ha podido consensuarse.@

REFERENCIAS

Diez, C. (1996). Deporte y construcción de las relaciones de género. *Gazeta de Antropología*, 12, artículo 10, 11 p. Recuperado de: *http://hdl.handle.net/10481/13591* el 10 de noviembre de 2016.

Amorós, C. (1994). *Feminismo, igualdad y diferencia*. México: PUEG, UNAM.

Artavia, J. M. (2014). El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. *Educación*, 38 (2) 19-36. Recuperado de *http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031370002*

Askew, S. y Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran, el sexismo en educación*. Barcelona, España: Paidós.

Bonal, X. (1998). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Barcelona, España: Institut de Ciencies de l'Educació.

Cantó, R. y Ruiz, L. M. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, *I* (1) 28-45. Recuperado de *http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71000103*

Castillo, K. A. (2016). *Prácticas sexistas de niños y niñas en el patio escolar durante el recreo en una escuela primaria.* Trabajo recepcional de especialización. México: UPN.

Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En C. M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-406). Barcelona, España: Paidós/MEC.

Gaceta Oficial del Distrito Federal (2013) núm. 1717 Tomo I Recuperado de: *http://www.azcapotzalco.df.gob.mx/transparencia/art14/fraccionXXIV/ programa_gobierno.pdf* el 20 de marzo de 2015.

García, C. T., Ayaso, M. y Ramírez, M. G. (2008). El patio de recreo en el preescolar: un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13 (31), 169-192.

Lamas, M. (1996). La antropología feminista y la categoría género. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG/Miguel Ángel Porrúa.

Metodología Didáctica para la práctica de los juegos cooperativos (2015). Recuperado de: *https://pazuela.files.wordpress.com/2015/12/00-bases-tec3b3ricas-y-didc3a1cticas-de-los-juegos-cooperativos-2015.pdf* el 15 de junio de 2017.

Negrete, T. (2014). *Una mirada al recreo escolar: discriminación a niños y niñas indígenas en una escuela primaria urbana.* Tesis. México: UPN.

Rodríguez, H. y. García, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *64* (23,1), 59-72.

Rodriguez, M. C., Hernández, J. y Peña, J. V. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista española de pedagogía*, *62* (229), 455-466.

Scott, J. (1996). El género: una categoría útil pata el análisis histórico. En M. Lamas, *El género: la construcción cultural diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG/UNAM.

Soler, S. (2006). Actitudes y relaciones de niñas y niños ante contenidos de la educación física de primaria estereotipados por el género: el caso del futbol. *Consejo Superior de Deportes*. Serie ICd, núm. 4, 116-146.

Subirats, M. y Brullet, C. (1999). Rosa y Azul. En: M. Belausteguigoitia y A. Mingo (comps), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: PUEG, CESU, UNAM/ Colegio de las Vizcaínas.

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

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica.* México: SEP.

Género y educación en políticas públicas: debates desde el análisis político del discurso y sentidos docentes*

*Mónica García Contreras***
moniaxioma@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se hace un análisis general a las políticas en materia de género y educación en el ámbito internacional y nacional mexicano de los últimos años a la vez que, desde el análisis político del discurso (APD), se aportan algunas miradas críticas acerca de distintas problemáticas y limitaciones que se identifican en las mismas, particularmente en lo que respecta a los principios y modos en que se han desarrollado las valoraciones de avance, la poca incidencia que han tenido en el espacio escolar, en la transformación de las dinámicas internas de éste y en la formación de las y los docentes.

Se piensa que para estos últimos dicha mirada será interesante en tanto se discuten y visibilizan la distancia entre política y realidad áulica, así como necesidades expresadas a través de las interpretaciones de las voces de docentes en el ámbito de conocimiento del género y la educación y que pudieren ser compartidas por otras y otros docentes o, en su caso, reflexionadas en contraste desde sus propias experiencias.

El análisis político del discurso,[1] como perspectiva analítica parte de la idea de que toda configuración social es significativa y de que ninguna convención social se encuentra al margen de algún procesos de significación. Independientemente del tipo de lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. Discurso se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social (Buenfil, 1993).

---

* Este artículo en parte se deriva de una investigación más amplia que se ha desarrollado en tres estados de la República Mexicana, bajo el auspicio de Conacyt y coordinada por la doctora Rosa María González Jiménez.

** Profesora investigadora de tiempo completo de la UPN Ajusco, miembro del CA 88 Estudios de Género y Educación y del Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación (PAPDI) del DIE-Cinvestav-IPN.

[1] El APD como perspectiva analítica se deriva de los trabajos iniciados en México por Rosa Nidia Buenfil Burgos y un grupo de colaboradores pertenecientes al Programa de Análisis Político del Discurso el cual se alimenta, a su vez, de una vertiente más amplia de análisis de discurso elaborada por Ernesto Laclau, Chantal Mouffe y sus colaboradores.

Así mismo en el APD se considera que todo objeto o práctica, es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales y que el discurso, en tanto que significación se caracteriza por ser diferencial, inestable y abierto. Es diferencial en el sentido de que ni el discurso como totalidad ni sus elementos discretos, tienen una significación intrínseca o inmanente: no son positividades sino que adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios, debido a la relación que establecen con otros discursos. Por ser relacional y diferencial, el discurso es inestable en la medida en que el significado no se fija de una vez para siempre, sino que se establece temporalmente en función del sistema discursivo dentro del cual ocupe un lugar. El discurso en tanto que significación se caracteriza por ser diferencial, inestable y abierto (Buenfil, 1999).

Las políticas sobre educación, desde esta perspectiva, se consideran como discursos articulados en tomo a una intencionalidad (o proyecto o unidad de significación) específica, una serie organizada de componentes específicos que se definen por su relacionalidad; es una configuración en la cual la identificación de sus componentes no agota la posibilidad de encontrar otros nuevos que la "complementen". Son estructuras susceptibles de ser transformadas en la medida en que su incompletud, sus fisuras, sean puestas en "jaque" por un discurso externo que las expanda. Por ello, son estructuras precarias en el sentido de que no puede alcanzar una estabilidad final, sino que son susceptibles de ser desarticuladas por la penetración de elementos –no previstos– en las fisuras de su propio discurso (Buenfil, 1999).

Cabe mencionar, por otra parte, que el entrecruce de APD y estudios de género resulta productivo en tanto ambas perspectivas enfatizan el condicionamiento histórico y cultural de las y los actores sociales. Como perspectivas analíticas contexto dependientes parten de la idea de que la subjetividad está inextrincablemente vinculada a los procesos de formación del mundo discursivo (o significativo) y a la idea de que la construcción de la subjetividad no puede ser pensada de manera aislada, separada del esfuerzo de los agentes por reestructurar su medio social (Buenfil,

Aquí se hace un análisis general de políticas en género y educación en el ámbito internacional y nacional de los últimos años. Desde el análisis político del discurso y voces de docentes de nivel primaria se aportan miradas críticas de las mismas, particularmente en lo que respecta a los principios y modos en que se han desarrollado las valoraciones de avance, la poca incidencia que han tenido en el espacio escolar, en la transformación de las dinámicas internas de éste y en la formación de las y los docentes.
Palabras clave: género, educación, políticas públicas, sentidos docentes.

In this paper a general analysis is made of gender and education policies at the international and national levels in recent years. From the political analysis of discourse and the voices of teachers of primary level, critical views of them are given, particularly in regards to the principles and ways in which the assessments of progress have developed, and the little incidence they have had in schools, in the transformation of their internal dynamics and in the training of teachers.

2004, p. 11; Torfing, 2004, pp. 33-36, 43). En este orden de ideas el APD y los estudios de género en conjunto ofrecen la posibilidad de identificar y desentrañar significaciones que se dan en las y los agentes de la educación (en este caso docentes) a quienes van dirigidas las políticas que aquí se abordan y que, por otra parte, pueden no estar siendo interpelados como se pensó originalmente en éstas, pueden estar generando significaciones alternativas o seguir anclados en pensamientos previos a su puesta en marcha, entre otras cosas.

LAS POLÍTICAS EN GÉNERO Y EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

Durante los últimos años las políticas públicas en materia de género y educación se han incrementado. Tanto en el ámbito internacional como nacional, las acciones desarrolladas retoman la idea general de que "El enfoque de género es un principio elemental y estratégico de la política de desarrollo, que resalta la necesidad de asegurar la igualdad de oportunidades en los procesos de desarrollo humano como elementos fundamentales para alcanzar un desarrollo equitativo y sostenible para todos". (Schüssler, 2007). Instrumentos internacionales como el Marco de Acción de Dakar, al igual que los Objetivos del Milenio han insistido en que los objetivos principales hasta antes de 2015 eran acabar con las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria y lograr la igualdad de género. Con dichos objetivos tanto gobiernos como organismos internacionales se comprometieron a que ningún país que acometiera tal empresa vería dificultada su labor por falta de recursos, a la vez que afirmaban que se precisaba una supervisión periódica y rigurosa para seguir de cerca los progresos hacia el logro de los objetivos, definir estrategias realmente eficaces y pedir cuentas a los gobiernos y donantes del cumplimiento de sus compromisos (UNESCO, 2012).

En otras normativas tales como la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) aprobada desde 1979, ya establecía que: "Los Estados Partes adoptarían todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer",[2] a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad; eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza; las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios; las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente; la reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente; las mismas oportunidades

[2] Artículo 10 de la CEDAW.

para participar activamente en el deporte y la educación física; acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia.

La Plataforma y Plan de Acción de Beijing, derivadas de la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer de 1995, por su parte, incluyó entre sus 12 esferas de preocupación en su apartado B. la "Educación y Capacitación de la Mujer", en la cual los gobiernos (entre ellos el de México) se comprometieron a impulsar una serie de medidas para cumplir los objetivos estratégicos encaminados a asegurar la igualdad de acceso a la educación; eliminar el analfabetismo entre las mujeres; aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente; establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios; asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas y promover la educación y la capacitación permanentes de las niñas y las mujeres.

En la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (VI Confitea) de 2009 impulsada por la UNESCO, también se apuesta por la educación participativa e inclusiva. Así mismo reconoce la función crucial del aprendizaje y la educación de adultos en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la Educación para Todos (EPT) y las prioridades de las Naciones Unidas relacionadas con el desarrollo sostenible, humano, social, económico, cultural y ambiental, incluida la igualdad entre hombres y mujeres", estando así en concordancia con los instrumentos internacionales previamente mencionados.

Finalmente en una perspectiva del futuro de la educación y dentro del documento "Educación 2030 Declaración de Incheon, Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos" se reconoce nuevamente la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la educación para todos y las partes firmantes se comprometen a apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, los planes y programas de estudios, y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas.[3] Se alienta la promoción de oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos. Se comprometen las partes firmantes a promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos, velando especialmente porque las niñas y las mujeres, para que éstas alcancen niveles de excelencia en alfabetización funcional y aritmética, así como a que se les proporcionen oportunidades de formación, educación y capacitación de adultos, entre otras varias cosas[4] (UNESCO *et al.,* 2015).

Aunado a lo anterior se hace uso reiteradamente de la llamada transversalización del enfoque de género como estrategia introducida inicialmente en conexión con temas de desarrollo y políticas feministas, en consonancia con las tareas del Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (Unifem), que ha tenido como objetivo influir en la "agenda" de la política de desarrollo para obtener una mayor equidad de género (Schussler, 2007).

[3] Punto 9 de la Declaración de Incheon.
[4] Punto 11 de la Declaración de Incheon.

No obstante toda esta fuerza normativa, desde el plano analítico es posible sostener que, en el marco de los mencionados instrumentos internacionales, los significantes preponderantes ligados a políticas de género y educación son: Igualdad (la cual adquiere diversos énfasis en derechos en educación, de oportunidades, de condiciones, de acceso, de permanencia, en el desarrollo), No Discriminación y Equidad. Así mismo se impulsa la eliminación de sus contrapartes (desigualdad, discriminación, inequidad) desde frentes identificados como prioritarios: los conceptos estereotipados, el analfabetismo y el abandono de la escuela. Hay, así mismo presencia de los significantes de autonomía (de las mujeres) y Suficiencia (de los recursos).

En general en la articulación discursiva de dichos instrumentos aparecen las problemáticas y las estrategias que tienen que ver con el mejoramiento de la educación para las mujeres a partir de conceptos oposicionales que a su vez actúan como ideales de plenitud en educación, con relevancia actual en tanto se presentan como modos de resarcir las insuficiencias de sistemas previos y donde se puedan reflejar al ámbito educativo de manera más plena. Esto, insisto, constituye además la antesala para la caracterización de los significantes igualdad, equidad, no discriminación como imaginarios hegemónicos, reiteradamente utilizados en el entramado educativo actual.

En los instrumentos internacionales mencionados pareciera ser que se entendiera a los mencionados significantes como preponderantemente ligados a criterios de evaluación en términos de cantidad-beneficio. En la búsqueda de la mejora de la situación en la educación de las mujeres se establecen directrices de acciones en términos cuantificables de aumento, eliminación, asignación de recursos y vigilancia en la aplicación de normas.

Pareciera con ello olvidarse la influencia del feminismo (y de los estudios de género) en estos espacios e instrumentos, los cuales se han dejado sentir desde inicios de la década de 1960 hasta la fecha. Parece olvidarse también la presencia de activistas, académicas y funcionarias de visible filiación feminista en el diseño de documentos, en los debates públicos y en los procesos de toma de decisiones lo cual ha determinado buena parte del discurso en que se redactan los acuerdos, las declaraciones, las convenciones y las plataformas de acción resultantes de las cumbres internacionales (Buquet y Moreno, 2013). No parece tomarse en cuenta que se han vertido constantemente argumentos relacionados con que los procesos educativos no sólo son decisivos para el desarrollo de las personas y las comunidades, sino que son procesos subjetivos de reflexión profunda que apuntan al saber relacional de las personas consigo mismas y con los otros, ni que es sumamente relevante tomar en cuenta el contexto y los discursos que circulan a su alrededor (González, 2013; Buenfil, 1993), Por otra parte se ha mostrado que la inclusión del género en educación afecta desde la organización escolar, los contenidos curriculares a los recursos educativos, la formación del profesorado (González, Míguez y Rivera, 2000; Subirats, 2006) y que es necesario el análisis teórico profundo sobre la socialización diferencial de hombres y mujeres así como la influencia que ha tenido en formas de desigualdad y prácticas de discriminación.

Así se puede sostener que los modelos de educación deseable se basan en indicadores cuantificables dispuestos por los organismos, lo que a su vez valida los instrumentos, pero no propicia necesariamente cambios o logros en el ámbito de los sistemas educativos en su parte interna.

En este sentido es importante ir puntualizando que si bien pueden considerarse como importantes logros para la comunidad internacional la articulación de estos instrumentos y sus principios descansan en bases loables de desarrollo en diferentes ámbitos de lo educativo para las mujeres y con algunas bases analíticas derivadas de los estudios de género, también es cierto que han orientado el tema de la evaluación del impacto de las políticas públicas que de ellos se derivan a ciertas formas limitadas.

Por lo general lo que se solicita para la evaluación de avances es: *a)* Enunciar el marco constitucional, jurídico y administrativo relativo a la aplicación de los instrumentos; *b)* Explicar las medidas jurídicas y prácticas adoptadas para dar efecto a las disposiciones de los mismos; *c)* Exponer los progresos conseguidos para velar por que las personas que se encuentren en el Estado Parte y estén sujetas a su jurisdicción puedan ejercer los derechos contemplados y remitir respuestas que les hagan los Comités de Seguimiento (ONU, 2003).

Aunque ello es esperable e incluso deseable desde algunas perspectivas de la gestión pública internacional, se debe señalar que la fuerza y centralidad de dichas políticas internacionales han contribuido a que en México y otros países, se enfoquen los esfuerzos gubernamentales en "cumplir con los requisitos" que las Convenciones y organismos internacionales establecen. Esto es, construyendo lentamente a nivel normativo y estructural lo requerido por estos, mostrando así una imagen aceptable, pero dejando de lado o al margen la reflexión profunda sobre sus propias condiciones, realidades y necesidades, así como la participación de la sociedad civil en las decisiones e instrumentación de las acciones sugeridas y, lo que es más grave, a la población a la que se supone se dirigen tales políticas, tal como abordaremos más adelante.

MÉXICO: POLÍTICAS EN GÉNERO Y EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO NACIONAL

El Estado mexicano ha emitido una serie de informes a los organismos de seguimiento de los instrumentos internacionales mencionados en materia de género y educación. A la vez, ha intentado impulsar la armonización de su estructura jurídica con los principios que éstas proponen (Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el artículo 8 de la Ley General de Educación y la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, en sus artículos 36 fracc. II y 38 fracción VI) y ha incluido la perspectiva de género como como eje transversal primordial para alcanzar cada una de las metas nacionales planteadas y como estrategia en todos los programas de la Administración Pública Federal, tanto en los Planes Generales de Desarrollo de 2007-2012, como en el de 2013-2018.

Sin embargo, en los esfuerzos es posible verificar que lo que se destaca principalmente en los informes de seguimiento, una vez puestos en marcha los planes y las normativas, son meros datos cuantitativos relacionados al costo-beneficio, por ejemplo la cantidad de Unidades y módulos de atención a la violencia creados, la cantidad de políticas de formación y profesionalización basada en la certificación de competencias y la creación de capacidades para multiplicar los cursos de sensibilización en género, la puesta en marcha de cierto número de Jornadas para Institucionalizar la Perspectiva de género en las Unidades de Capacitación de la Administración Pública Federal, cantidad de cursos para la sensibilización en género, cantidad de análisis de

contenido de algunos libros de texto gratuitos de primaria, cantidad de concursos, el número de capacitaciones a adolescentes, entre otros.

Si bien en una primera lectura pareciera que se hace mucho, eso que se hace se encuentra a un nivel organizativo, de gestión y si bien no se critica ni el logro que representa la articulación y desarrollo de dichas acciones, ni la necesidad de informes que contengan datos de índole cuantitativa y estructural, si quiero llamar la atención en cuanto a que los marcos de información establecidos así han excluido la reflexión acerca de cuestiones primordiales para el avance del género en educación. Por ejemplo, los informes aquí referenciados, no señalan en absoluto cómo esas acciones han podido ser aprovechadas o usadas por la población, de ese número de programas de capacitación realizados qué elementos de transformación trajeron a las prácticas docentes y a las relaciones en las escuelas. En los informes como los que aquí se retoman llama la atención que precisamente los campos omitidos o excluidos son aquellos que representan los compromisos de mayor envergadura y profundidad de las prácticas consuetudinarias en el ámbito educativo mexicano, quedando las huellas de los meros datos duros, quedando al margen aquellos elementos que nos pudieran informar acerca de los muchos otros aspectos de relevancia en lo educativo, como son las relaciones de poder entre los agentes de la educación, la incidencia en las prácticas docentes y estudiantiles de las capacitaciones que se mencionan, las formas más eficientes para acceder a la igualdad de oportunidades, en qué medida los recursos otorgados en becas transformaron la educación y la forma de vida de las niñas y adolescentes apoyadas, la vinculación entre cambio escolar y el desarrollo de las políticas nombradas, entre otras.

Desde el APD es posible señalar que en general en las políticas de género y educación de la federación se identifican los mismos significantes que se habían mencionado en lo relacionado al ámbito internacional. Es decir igualdad, no discriminación y equidad. No obstante es identificable el cruce con discursos relacionados a otras políticas educativas que han tenido fuerza hegemónica en los últimos años como es el relativo a la educación de calidad (López, 2009), en donde la llamada igualdad de género se convierte en un indicador más de la misma al considerarse como clave para garantizar la justicia y la cohesión social.

Otro discurso entrecruzado es el de perspectivas innovadoras, al proponer la incorporación de la perspectiva de género en las dependencias de gobierno como base para el cambio, al hablarse de acciones de modernización de los planes de estudio existentes y al proponerse una formación y profesionalización de las y los servidores públicos (entre ellos docentes) basadas en la certificación de competencias y la creación de capacidades para la sensibilización en género.

No es posible ahondar aquí en estos rubros, pero se puede destacar que en general se da un entrecruzamiento de los mencionados planteamientos que sorprende por la falta de reflexión de las implicaciones que ello trae consigo. Aunque el entrecruce de discursos dota a las políticas de género y educación de cierto poder en tanto se les incorpora en la corriente en boga dominante y en el ámbito de lo publicitado como beneficioso desde el ámbito de los organismos internacionales y lo que llamaré el "Estado-Empresario-Asistencial", los discursos se enlazan también con significantes que han sido objeto de fuertes debates y críticas. Entre ellos el de competencias y calidad que han sido visibilizados como carentes de conceptualizaciones definidas desde la educación, como faltos de contenidos, con exceso de tecnicismos que se usan

para cubrir dichas faltas y como ligados a cuestiones de homologaciones o estandarizaciones de perfiles y procedimientos.

Para Gimeno (2008) este tipo de referentes se usan primordialmente para realizar evaluaciones externas sobre bases comunes que, por otro lado, son expresión de los poderes y las burocracias para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses, principalmente financieros y de control, sin antes depurar la cultura escolar, sin cuestionar la estructura, instituciones o culturas que dominan actualmente la enseñanza.

Las significaciones de las políticas de educación y género se ven así transformadas en algún grado al entretejerse y conformar una cadena significante distinta que se supone implica una mejora para la educación, pero cuyos esfuerzos se encaminan primordialmente hacia los criterios y necesidades numéricas del sistema, lo cual excluye o por lo menos margina las complejidades que la educación en género implica, según se puede interpretar.

SIGNIFICACIONES DOCENTES

Con el objetivo de identificar y difundir algunos de las significaciones que las y los docentes que laboran en el nivel básico del Distrito Federal, tanto en el sector público como del privado, tienen respecto al género y las políticas que existen relacionadas con el tema se entrevistaron a un total de 16 docentes (nueve maestras y un maestro de primaria en una primera sesión grupal;[5] cinco maestras de distintas escuelas primarias en una segunda sesión grupal[6] y en otra sesión a una maestra de preescolar y una directora de primaria.[7]

Los resultados indican la mayoría de docentes (11) relacionan al género con elementos diversos pero muy distantes de lo que aquí se ha discutido que van del idioma a la gramática, las artes, el impulso a la caballerosidad, el comportamiento moral, el respeto a las "damas", entre otros.

[5] Entrevista a docentes del Centro Pedagógico Citrón, Coyoacán (14 de julio de 2014 en poder de la autora). En todos los casos se asignan a las personas entrevistadas letras del abecedario para salvaguardar su identidad.
[6] Escuelas primarias públicas oficiales de la Ciudad de México: República de Perú, Mártires de la Libertad, Escuela Primaria Everardo Cruz Salmerón; Escuela Primaria Profesora Susana Ortiz, Silva. Escuela Primaria General Felipe Ángeles (21 de septiembre de 2016 en poder de la autora).
[7] Entrevista K. Á. (14 de julio de 2014, en poder de la autora).

> D: Aquí en la escuela se respeta mucho el género. Por ejemplo los maestros dejan siempre que las niñas pasen primero, se les habla sin groserías, y a los niños se les invita a que se comporten como caballeros.

Quienes lo ligan con esferas más acordes de lo que se aborda en este trabajo (5 personas), lo hacen en términos vagos.

> B: Tiene que ver con lo que son hombres y mujeres. Pero ahora las mujeres ya han conseguido sus derechos.

Cuando se les preguntó si conocen alguna política de género en el sistema de educación o en la escuela todas las personas entrevistadas dijeron que no. Al insistírseles en si han recibido alguna invitación por parte de la Secretaría de Educación Pública, el Instituto Nacional de las Mujeres o alguna otra instancia gubernamental para cursar alguna capacitación en materia de género, todas las personas entrevistadas lo negaron.

Al cuestionarles acerca de si se trabaja el tema de la igualdad entre hombres y mujeres en los espacios escolares donde laboran, la mayoría (13) inicialmente sostuvo que en sus espacios escolares se trata por igual a niños y niñas y que no hay distinción. Pero al indagar más sobre el tema y preguntarles que pusieran ejemplos de ello se denotan tratos diferenciados e inequitativos que por estar naturalizados no se advierten como tales.

> K: Uno de los maestros de aquí forma a niños y niñas en una sola fila… cuando ya van a hacer la clase de educación física se cuida mucho que no se vayan a lastimar entre ellos, porque no queremos tener problemas con los papás, sobre todo de las niñas.

A partir de lo anterior se identifica que el género como política pública se encuentra aún lejos de llegar a la vida profesional de docentes de la Ciudad de México que, cabe mencionar, se supone se consideraría el espacio que más avance supondría en la materia debido a su cercanía con los poderes federales y la cantidad de organismos que en él intervienen. Esto es de llamar la atención, sobre todo cuando se está hablando en los informes, por parte del gobierno mexicano de las múltiples acciones llevadas a cabo y de que el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) para la Educación Pública, dirigido a la Igualdad entre Mujeres y Hombres suma casi 5 mil millones de pesos, en el periodo 2008-2014 y de que se están impulsando diversas acciones para la capacitación del magisterio, entre otras cosas [24,25] (Inmujeres, 2014) las cuales, por lo que hemos podido indagar, no se expresa en la formación consistente en el tema, ya ni siquiera inicial de muchas maestras y maestros de la Ciudad de México.

Cuando se les cuestionó a las y el docente si conocían algún material, programa de capacitación que se haya elaborado desde la perspectiva de género para el sistema de educación básica del país o de la Ciudad de México, coincidieron en señalar que no. Solamente la directora de un plantel, en entrevista posterior, y dos docentes entrevistadas recientemente comentaron que les había llegado un libro, *Equidad de género y prevención de la violencia en*

primaria (Leñero, 2010). En el primer caso por herencia de su predecesora, el cual había estado guardado en los anaqueles de la institución desde que llegó y que ella no lo había utilizado por las múltiples cargas de trabajo que tienen ya las y los docentes. En el segundo y en el tercer caso saben que está resguardado en sus bibliotecas pero porque una de ellas lo ocupó como material de consulta para un trabajo de maestría que tenía que hacer y la otra sabe "que es un material muy bueno" pero que no sabe cómo usar ya que por lo que ha visto no tiene cosas que le sirvan en su materia de educación física. La falta de uso de los materiales que se han desarrollado desde la perspectiva de género para la educación básica en México, su desdeñamiento o almacenamiento son problemáticas que se han identificado de forma reiterada también en otras investigaciones que se han hecho en la Universidad Pedagógica Nacional (Armendáriz, 2005; Ramírez, 2004; Volcanes 2006; Rosas, 2013). La responsabilidad de ello, por supuesto, no puede ser adjudicada a las y los docentes quienes con las múltiples cargas de trabajo que tienen y sus dinámicas de ejercicio profesional no tienen como referente primordial su capacitación en el tema. Sin embargo, cuando se les cuestionó acerca de si estarían dispuestas a formarse en materia de género y educación, todas las personas entrevistadas confirmaron su interés.

REFLEXIONES FINALES

Finalmente, siguiendo a Laclau (1993), desde el APD se puede sostener que el género y las políticas que se derivan del mismo como sistemas discursivos nunca son autocontenidos, sino que siempre tendrán un exterior que les distorsiona y les impide constituirse enteramente a sí mismos, al estar penetrados por una inestabilidad y precariedad básicas que a su vez constituyen su posibilidad. En este sentido es que también se podría parafrasear al autor (Laclau, 1993) y sostener que no hay un en sí del género o sus políticas en educación, sino refracciones múltiples de las mismas, que dependen de las perspectivas desde las cuales se les mira o se les analiza, y que lo que se puede afirmar es un pluralismo de diferencias constitutivas que imposibilitan el cierre de su concepción y su desarrollo.

Desde otra perspectiva las políticas del género en educación sin duda han sido consecuencia de la fuerte interpelación que los discursos del género han suscitado a nivel de los organismos internacionales y los Estados para desarrollar acciones. No obstante en el caso mexicano ni la interpelación, ni dichas acciones han llegado con claridad a las y los agentes de la educación, especialmente a los docentes, como aquí se muestra.

En este sentido me parece que es de vital importancia preguntarnos por quienes conocen el género, cómo lo conocen y para qué lo usan, problematizar los discursos dominantes, descubrir sus lógicas de acción y preguntarnos si lo actuado ha cambiado algo más que las gestiones y formas institucionales.@

REFERENCIAS

Armendáriz, D. (2005) Expectativas del profesorado de matemáticas en relación con el rendimiento de las y los alumnos de secundaria. Trabajo recepcional inédito de Especialización. México: UPN.

Buenfil, R. (1993) *Análisis de discurso y educación*, *Documento DIE 26*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Buenfil, R. (1999) *Análisis político de discursos educativos y estudios culturales*. Jalapa, Veracruz: Conferencia Universidad Veracruzana del 22 de julio.

Buquet, A. y Moreno, H. (2013) El papel de la legislación internacional en materia de género en la reforma de las instituciones de educación superior: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México. En J. Silva Méndez (coord.), *Género y educación: aportes para la discusión jurídica* (pp. 83-113). México: Fontamara, Suprema Corte de Justicia.

Gimeno, J. (comp.) (2008). *Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, España: Ediciones Morata.

Gobierno del Distrito Federal. Programa General de Desarrollo del Gobierno del Distrito Federal 2007-2012. México. Recuperado de *http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/Programa_General_de_Desarrollo_DF_010607c.pdf*

Gobierno del Distrito Federal. Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2013-2018. México. Gaceta oficial del Distrito Federal: 11 de septiembre, décima época, núm. 1689, tomo II.

González, R. M., Míguez, M. P., Morales, L. y Rivera, A. (2000). Género y currículum: los ejes transversales. En R. González (coord*.), Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*. México: Editorial Porrúa/UPN.

González, R. M. (2013). Paradojas de trabajar género en educación: algunas reflexiones acerca de la formación o cómo salir del gatopardo. En J. Silva Méndez (coord.), *Género y educación: aportes para la discusión jurídica* (p.p.1-31). México: Fontamara, Suprema Corte de Justicia.

Instituto Nacional de las Mujeres. Primera Versión del Informe sobre la aplicación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing 2014.

Laclau, E. (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Leñero, M. (2010) *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: SEP/PUEG.

Ley General de Educación. Retomado de *http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.htm*

López, I. (2009) *La calidad educativa entre lo global y lo local, el peregrinaje de un significante de plenitud*. Tesis inédita de maestría. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Organización de las Naciones Unidas. Convención para la Erradicación de todas las formas de Discriminación contra las mujeres 1979. Retomado de *http://www2.ohchr.org/spanish/law/cedaw.htm*

Organización de las Naciones Unidas. Plataforma y Plan de Acción de Beijing 1995. Retomado de *http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf*

Organización de las Naciones Unidas. Objetivos del Milenio 2000. Retomado de *http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2013-spanish.pdf*

Organización de las Naciones Unidas. Compilación de directrices relativas a la forma y el contenido de los informes que deben presentar los estados partes en los tratados internacionales de derechos humanos 2003. Retomado de *http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G03/417/54/PDF/G0341754.pdf?OpenElement*

Organización de las Naciones Unidas. Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2014. Retomado de *http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2014-spanish.pdf*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (VI Confitea). Informe final 2009. Retomado de *http://www.feup.org/Documentos/areas_trabajo/internacional/confinteavi_final_report_spanish_online.pdf*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Atlas Mundial de la igualdad de género en la educación 2012.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) *et al.* Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Proyecto final para adopción 2015.

Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Retomado de *http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.htm*

Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Retomado de *http://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf*

Ramírez, E. (2004). El género en las representaciones del profesorado de secundaria acerca del alumnado. Trabajo recepcional inédito de especialización. México: UPN.

Rosas, J. (2013) Prevención de la violencia en preescolar en su primera propuesta de aplicación en el aula, una mirada a la categoría de género. Trabajo recepcional inédito de especialización). México: UPN.

Schüssler, R. (2007) *Género y educación. Cuaderno temático*. Lima: Proeduca-GTZ.

SEP La estructura del sistema educativo mexicano. Unidad de planeación y evaluación de políticas educativas. México: SEP. Retomado de *http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf*

Secretaría de Gobernación. Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres Proigualdad 2013-2018. México: *Diario Oficial de la Federación.* Retomado de *http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5312418&fecha=30/08/2013* (12-julio-2014).

Secretaría de Gobernación. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Retomado de *http://dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf*

Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez (comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 229-255). Madrid, España: Akal.

Volcanes, C. (2006) La formación de las docentes de preescolar. ¿Un obstáculo para la actualización en género? Trabajo recepcional inédito de especialización. México: UPN.

El Dereck

*Marco Esteban Mendoza Rodríguez**
mendozamerm@yahoo.com.mx

¡Pinche chamaco!... ¡ahora sí vas a ver, cabrón!

A manera de sobreaviso, corrió abrazando las latas de pintura como fuera, a fin de no perder ninguna. No saben que su pasión lo ha llevado a especializarse en hacer murales efímeros en unos cuantos minutos, ¿qué van a saber de arte?, es más deberían de agradecerle por darle color a esas paredes inermes y descoloridas.

Corre por rumbos desconocidos y después de mucho tiempo se encuentra ante una gran casa, imponente, de impecables muros blancos. No hay vigilancia y el lugar se observa desolado. La casa desentona con las vecinas, pero en este momento no está para reflexionar sino para aprovechar la oportunidad.

Proyecta en su mente e inicia su labor. Durante años buscó un espacio así. Este era el momento. Aunque llegaran a borrar su obra muchos alcanzarían a verlo y además se daría el lujo de colocar su nombre en letras más grandes: *el Dereck.* Los demás dirían que es un chingón, que su pintura está chida y con seguridad tendría imitadores, pero él es el primero en expresarse de esa manera, con ese estilo y colores tan peculiares de un artista del siglo XXI.

Casi terminaba cuando escuchó unos lamentos. A través de las paredes escuchó sollozar y gritar a una joven. *El Dereck* no podía permanecer impávido y comenzó a sudar frío. Era una casa de seguridad. La voz convincente de la mujer pedía ayuda, ¿qué hacer? Después

* Profesor normalista, pedagogo y pasante de filosofía. Académico de la Unidad UPN 096 Norte. Integrante del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna y de la Red de Lenguaje para la Transformación de la Escuela y la Comunidad.

de unos minutos eliminó su nombre y en la última pared escribió en letras grandes: "Aquí hay unos secuestradores".

Dicen que en la mañana se armó un operativo y rescataron a varias personas. Los vecinos de lugar se sorprendieron no sólo por la presencia policiaca sino por la armonía de los trazos y colores de un autor anónimo que engalanaba los muros de aquella casa de la ignominia.@

¿Hombres de verdad?

La dictadura del patriarcado y la invisibilidad de otras maneras de ser hombres

*Carlos Lomas**
lomascarlos@gmail.com

El miedo de la mujer a la violencia del hombre
es el espejo del miedo del hombre a la mujer sin miedo.
Eduardo Galeano

En las últimas décadas, y de la mano de las vindicaciones feministas a favor de la igualdad entre mujeres y hombres, los estudios sobre la identidad femenina han iluminado el caudal de mediaciones subjetivas y culturales que influye en la construcción sociocultural de la feminidad a la vez que han mostrado con claridad cómo la dictadura del patriarcado ha tenido, y sigue teniendo aún hoy, efectos indeseables de opresión, desigualdad y violencia en la vida cotidiana de la inmensa mayoría de las mujeres del planeta.[1]

En este sentido, los *estudios sobre la mujer*, en el contexto de los denominados *estudios de género,*[2] han contribuido a *visibilizar* las mil y una formas de la injusticia en los vínculos entre mujeres y hombres y a entender esos vínculos entre unas y otros como *relaciones de poder* que se manifiestan tanto en el ámbito íntimo y familiar como en la vida laboral y social (*lo personal es político*). Como señala Marisa Belausteguigoitia, los estudios de género de orientación feminista tienen como objeto:

---

* Profesor en el Instituto de Educación Secundaria núm. 1 de Gijón (España). Ha sido asesor de formación continua del profesorado entre 1990-2010. Como formador ha intervenido en congresos, cursos, seminarios y jornadas en España, Portugal, Brasil, México, Guatemala, República Dominicana, Venezuela, Puerto Rico, Chile y Colombia.

[1] Estas líneas constituyen una revisión y actualización de otros trabajos anteriores sobre la construcción cultural de las identidades de género y sobre coeducación (Lomas, 2007 y 2008).

[2] Sin embargo, los *estudios de género* no son sólo *estudios de la mujer* (admitir tal falacia equivaldría a afirmar que sólo la mujer tiene un género vinculado a la diferencia sexual femenina y que el hombre encarna un *genérico humano* ajeno a la construcción social de la masculinidad en las sociedades patriarcales). Por el contrario, los *estudios de género* se ocupan tanto de la construcción cultural de la feminidad como de la masculinidad y de otras identidades mestizas o *transgénero*, así como del análisis crítico de las ideologías y formas de vida que contribuyen a la justificación injustificable de la desigualdad cultural entre mujeres y hombres.

> […] hacer visible lo invisible y audible lo que es difícil de escuchar. Esta visibilidad es efecto del descubrimiento de algunas formas del poder que condicionan nuestros actos y las explicaciones que damos a lo que sucede. Con estas operaciones críticas de visibilidad y escucha como torsiones que muestran la mecánica de lo que se oculta o es difícil simbolizar planteamos el camino hacia la transformación de la realidad (Belausteguigoitia, 2012, p. 27).

En 1949, Simone de Beauvoir, al escribir que "la mujer no nace sino que se hace mujer", no hizo otra cosa que subrayar lo obvio: la condición femenina no es sólo el efecto del azar biológico que asigna a las mujeres un sexo femenino sino también, y sobre todo, el efecto de un largo, complejo y eficacísimo aprendizaje cultural que tiene lugar en todos los ámbitos de su vida. Algo semejante ocurre con los hombres: el hombre no nace sino que se hace hombre. En otras palabras, hombres y mujeres somos diferentes no sólo porque tengamos un sexo distinto sino también, y sobre todo, porque aprendemos a ser hombres y a ser mujeres de maneras diferentes y a menudo desiguales (Lomas, 2008).

El feminismo (o, quizá mejor, los feminismos) nos han enseñado que las mujeres y los hombres somos como somos (y quienes somos) como consecuencia del influjo de una serie de mediaciones subjetivas y culturales (el origen y la orientación sexual, la adquisición y el uso del lenguaje, la familia, la instrucción escolar, el grupo de iguales, el estatus económico y social, la raza, la etnia, las ideologías, los estilos de vida, los mensajes de la cultura de masas…) que influyen de una manera determinante en la construcción social de las identidades humanas. Es decir, al sexo inicial de las personas se le añaden las maneras culturales de ser hombres y de ser mujeres en una época y en una sociedad determinadas. Por ello, las identidades de género en las sociedades humanas no son el *efecto natural* e inevitable del azar biológico, sino el *efecto cultural* de la influencia de una compleja red de aprendizajes sociales. El género sería, en este sentido, "un fenómeno contextual y cambiante: el género no denota una cosa sustantiva sino un punto relativo de convergencia dentro de conjuntos

El presente artículo es una revisión y actualización de los trabajos de Carlos Lomas sobre la construcción cultural de las identidades de género y sobre la coeducación. Se hace referencia a las diferentes posturas de autoras y autores sobre el tema. Además se hace una reflexión desde el ámbito de la masculinidad y con ello da paso a reflexionar sobre las pedagogías de la equidad y la otredad.
Palabras clave: género, coeducación, feminismo, masculinidad, pedagogía de la equidad, pedagogía de la otredad, estudios de género, identidades de género.

This article is a review and update of Carlos Lomas' writings about gender identity cultural constructions and about co-education. Different approaches are referred, as well as a reflection takes place from masculinity in order to think over equity and otherness pedagogies.

de relaciones culturales e históricamente específicas" (Butler, 1990, p. 10).

De hecho, como han mostrado algunos estudios antropológicos y etnográficos, lo que se considera *femenino* y *masculino* varía de unas culturas a otras por lo que no cabe deducir del sexo biológico una u otra conducta, una u otra tarea. Nada está de antemano (salvo algunas especificidades biológicas como la maternidad) inscrito a sangre y fuego en el código genético de los sexos. Otra cosa es la interpretación cultural de la diferencia sexual en nuestras sociedades. Según esta interpretación, en las sociedades patriarcales se consagra la falacia de asociar la maternidad a una asignación asimétrica e injusta de las expectativas y de las tareas de las mujeres: si las mujeres son madres, entonces tienen que dedicarse a las tareas reproductivas y al cuidado de las criaturas en el hogar adscribiéndose así de manera exclusiva al ámbito íntimo de los afectos y de los sentimientos. En contraposición, los hombres han de dedicarse a las tareas productivas en el ámbito público y a ejercer el poder y el dominio sobre otros hombres y sobre las mujeres alejándose así del inestable mundo de los afectos y de los sentimientos femeninos.[3]

En otras palabras, la diferencia biológica entre mujeres y hombres está en el origen de esta división sexual del trabajo, pero no la justifica ya que no es la biología sino la cultura de cada época y de cada lugar la que asigna a unas y a otros tareas y funciones sociales diversas y asimétricas. Como señala Marta Lamas con ironía (1996, p. 114), "la maternidad sin duda juega un papel importante en la asignación de tareas pero no por parir hijos las mujeres nacen sabiendo planchar y coser".

Por razones de espacio, y porque no es éste el objeto de estas líneas, no aludiremos en estas páginas a los innumerables estudios e indagaciones sobre la condición femenina que han sido editados en las últimas décadas en los contextos académicos y políticos de los feminismos de la igualdad y de la diferencias, de la teoría *queer* o del feminismo poscolonial. Su contribución a la visibilidad de las mil y una formas de la opresión y de la violencia contra las mujeres y a la crítica de los efectos inhumanos del patriarcado en nuestras sociedades es inestimable. Sin el feminismo, sin los estudios de género sobre la condición femenina y sin las acciones a favor de una mayor equidad y democracia entre mujeres y hombres ni una sola de las palabras de este texto sería posible.

Sin embargo, y al contrario de lo que ocurre con la identidad femenina, la identidad masculina no ha sido objeto hasta hace apenas unos años de una indagación crítica semejante que mostrara con claridad de qué maneras los hombres aprenden a ser hombres en las culturas del patriarcado y de qué modo interiorizan las actitudes misóginas, homófobas y heteronormativas de la dominación masculina que están en el origen de la opresión, de la desigualdad y de la violencia que sufren tantas mujeres (y también algunos hombres).

EL APRENDIZAJE SOCIAL DE LA MASCULINIDAD

Los estudios sobre la identidad masculina, en especial los estudios sociológicos y antropológicos de orientación feminista, han subrayado la idea de que la masculinidad no es una esencia innata ni un hecho tan sólo biológico sino también, y sobre todo, una *construcción cultural*, es decir, el efecto en cada hombre, en cada época y en cada sociedad de una retahíla de creencias, conductas, normas y estilos de vida que otorgan a la mayoría de los hombres una

[3] Los significados socioculturales de la masculinidad y de la feminidad en la modernidad estaban y están distribuidos en espacios absolutamente diferenciados: "Lo masculino era el espacio abierto de la esfera pública, del ágora, de la individualización, de la elaboración discursiva, de la producción simbólica y cultural, de los agentes de la historia, de la modernización y del progreso social y económico. Lo masculino era, en suma, el espacio del poder que construye los proyectos de civilización y sociedad. Lo femenino, al contrario, era el espacio cerrado de lo privado, del trabajo doméstico sin contrato y no remunerado, el espacio de reproducción de la mano de obra y de la especie" (Olea, 1995, p. 194).

serie de privilegios simbólicos y materiales por el sólo hecho de haber nacido hombres y de no ser mujeres. La masculinidad, en este caso, ha de entenderse en un doble sentido: como una forma global de cultura que comparten los hombres en distintas sociedades y grupos humanos –y de ahí su carácter transcultural– y como una forma específica de cultura que revela que ser hombre tiene diferentes significados en cada sociedad, en cada época, en cada grupo humano y en cada hombre, lo que nos permite hablar de formas heterogéneas y cambiantes de masculinidad y, en consecuencia, insistir en el carácter plural de las *masculinidades*, es decir, en las diferentes maneras de ser hombres en nuestras sociedades. Como señalan Martino y Pallota-Chiarolli (2006, pp. 25 y 27), la vida de los hombres "no puede reducirse de forma simple e inequívoca a dualismos jerárquicos de tipo binario" por lo que "es necesario tener en cuenta factores como la indigenidad, el género, la clase social, la sexualidad y la discapacidad que inciden sobre sus prácticas sociales de masculinidad".

En efecto, los hombres no son iguales entre sí, como no son iguales entre sí los hombres y las mujeres, y como tampoco son iguales entre sí las mujeres. No existe una forma universal de ser hombre, sino formas diversas de ser hombres que se manifiestan de maneras diferentes teniendo en cuenta no sólo las diferencias subjetivas sino también las distinciones de clase social, de orientación sexual, de ideología, de instrucción cultural, de raza y de etnia… (Lomas, 2003 y 2008). De ahí que los hombres tengan diferente jerarquía social no sólo en su relación con las mujeres sino también entre ellos mismos. Porque no es lo mismo ser heterosexual o ser homosexual, ser indígena en Guatemala o ser un ejecutivo de la Bolsa de Nueva York en Wall Street, ser católico o ser musulmán en España, ser analfabeto en Chiapas (México) o ser catedrático de Filosofía en Roma… Berger, Wallis y Watson (1995) insisten en que "la masculinidad se conforma no como una entidad monolítica sino como una interrelación de factores emocionales e intelectuales que afecta directamente a hombres y a mujeres y en la que participan otros factores sociales como raza, sexualidad, nacionalidad y clase". O, de acuerdo con Butler (1990), la masculinidad, al igual que la feminidad, es un *performance*, una serie de actos y formas de representación en la escena íntima y pública.

En otras palabras, no existe una *esencia masculina* que condena inevitablemente a los hombres al ejercicio de las diferentes formas de violencia contra las mujeres (desde el insulto y el menosprecio hasta el acoso sexual, el maltrato y el asesinato), sino maneras concretas de ser hombres que se sustentan casi siempre en la misoginia, en la homofobia y en formas de dominación sustentadas en una *división sexual* de las tareas y de las expectativas. Como señala Elizabeth Badinter (1992) a propósito de la identidad masculina: *a)* no hay una masculinidad única, lo que implica que no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, orientación sexual... sino una diversidad heterogénea de identidades masculinas y de maneras de ser hombres en nuestras sociedades; *b)* la versión dominante de la identidad masculina no constituye una *esencia* sino una *ideología de poder y de opresión* a las mujeres que tiende a justificar la dominación masculina; y *c)* la identidad masculina, en todas sus versiones, se aprende y por tanto también se puede cambiar.

Por ello, el análisis del origen de la dominación masculina en las sociedades actuales nos ayuda a entender las diferencias entre mujeres y hombres no en términos de *distinción sexual* entre unas y otros, sino en términos de *relaciones de poder* entre las formas hegemónicas de la masculinidad y otras formas de entender las identidades humanas, como las que encarnan la mayoría de las mujeres y esos otros hombres que no se adecuan al ideal canónico de "hombre de verdad" (misógino, homófobo, de estatus económico acomodado, con voluntad de dominio y de liderazgo, ajeno a las emociones y a las tareas convencionalmente asignadas a las mujeres, en ocasiones violento…).

¿QUÉ ES UN *HOMBRE DE VERDAD*?

Desde finales de los años ochenta del siglo pasado se han venido publicando y difundiendo innumerables estudios sobre la identidad masculina (Brannon, 1986; Askew y Ross, 1988; Welzer-Lang, 1991; Badinter, 1992; Killmartin, 1994; Connell, 1995; Kimmel, 1996 y 1997; Callirgos, 1996; Bourdieu, 1998; Valdés y Olavarría, 1997; Bonino, 1998; Burin y Meler, 2000; Carabí, 2000; Castañeda, 2002; Lomas, 2003, 2004 y 2008: Martino y Pallota-Chiarolli, 2006; Millington, 2007, entre otros) que analizan la *dominación masculina* como un conjunto de prácticas (como un *performance*, en palabras de Butler [1990]) sustentadas en una ideología de poder que "justifica" el menosprecio y la opresión de las mujeres (y de otros hombres) en nombre de la naturaleza y de la razón.

Estos y otros estudios sobre la construcción social de la masculinidad (en los que se indaga sobre asuntos tales como las relaciones de los hombres con otros hombres, con las mujeres, con la figura del padre, con el cuerpo, con el deseo heterosexual y homosexual, con el entorno escolar, con el deporte, con la salud sexual y reproductiva, con el mundo del trabajo, con las hijas e hijos, con la violencia…) surgen en las dos últimas décadas, especialmente en ámbitos académicos anglosajones, del sur de Europa y de Latinoamérica (México, Chile, Argentina…), y tienen una deuda innegable e inestimable con los estudios de género de orientación feminista. En estos estudios, al analizar los itinerarios subjetivos y culturales por los que transitan las ideologías de la dominación masculina, se concluye que la construcción cultural de la masculinidad tradicional se ha sustentado en las siguientes estrategias:

1. La eliminación de las diferencias entre los hombres con la voluntad de construir un modelo uniforme y universal de sujeto masculino que se corresponda con el arquetipo tradicional de la virilidad.
2. El alejamiento masculino del mundo femenino y la eliminación de los estilos y de las conductas que pudieran vincular a *los hombres de verdad* con los estilos y con las conductas de las mujeres y de los homosexuales. Sea cual sea la raza, la clase social, la etnia, las creencias, la edad o el estatus económico y cultural de los hombres, en la inmensa mayoría de las culturas humanas ser hombre consiste en no ser como las mujeres o como *esos otros hombres* a los que se identifica con un orden simbólico femenino (ilustración 1). La virilidad se define así antes por lo que *no es* o por lo que *no desea ser* antes que por lo que en realidad *es* o *desea ser*.

La identidad masculina dominante nace entonces de la oposición a lo femenino y a los *gays* y no de la vindicación de lo *específicamente masculin*o. Como señala José Miguel Cortés:

> […] la masculinidad hegemónica se ha ido construyendo como un proceso de diferenciación y de negación de los otros, principalmente de las mujeres y de los *gays*. Así, la identidad masculina se ha consolidado frente a dos amenazas: la feminidad y la homosexualidad (Cortés, 2002, p. 43).

De ahí que la dominación masculina se ejerza no sólo contra las mujeres sino también (y en ocasiones de una manera aún más cruel si cabe) contra otros hombres cuya orientación homosexual es vista como escasamente masculina, como *afeminada*. La masculinidad hegemónica es en consecuencia misógina y homófoba: los *hombres de verdad* no son ni femeninos ni homosexuales. O sea, no son inferiores ni subordinados sino superiores y dominantes.

3. La asignación cultural del poder a los hombres, en nombre de la naturaleza y de la razón. El poder de los hombres se sustenta así no sólo en el *orden natural de los sexos* sino también en el *orden cultural de las sociedades*.

Es entonces cuando el (des) orden masculino se enuncia como el único orden posible y deseable. Lo masculino es el eje central de la sociedad y los hombres constituyen la medida de todas las cosas, lo *genéricamente humano*. De ahí que a los hombres les corresponda de manera indiscutible el ejercicio del poder, el uso de la razón, la gestión de la economía, el control de los afectos y de los sentimientos, el uso de la violencia en la policía y en el ejército, la administración de las creencias religiosas, el liderazgo empresarial y político, la organización de la sociedad... en otras palabras, lo valioso, lo trascendente, lo legítimo, lo prestigioso, lo público.

¿HOMBRES IN/VISIBLES?

En un trabajo ya clásico sobre la organización social de la masculinidad, Robert Connell (1995) identifica hasta cuatro diferentes tipos de masculinidad: *hegemónica*, *subordinada*, *complaciente* y *marginal*.

1. La *masculinidad hegemónica* es aquella que encarna al pie de la letra la dominación masculina y ejerce el poder y la autoridad sobre las mujeres (y sobre otros hombres) con toda su secuela de opresión, violencia y privilegios. Dicho de otra manera, la *masculinidad hegemónica* coincide con el arquetipo tradicional de la virilidad y con los estereotipos masculinos en sintonía con la cultura del patriarcado.
2. La *masculinidad subordinada* es aquella que se sitúa en las fronteras de los estilos de vida, de las conductas y de los sentimientos atribuidos convencionalmente a las mujeres, por lo que es considerada como *ilegítima* y *afeminada* por quienes ejercen la *masculinidad hegemónic*a. En este tipo de masculinidad encajarían tanto las conductas masculinas de orientación homosexual como algunas maneras de ser hombres cercanas a los valores atribuidos convencionalmente a las mujeres (ética del cuidado de las personas, énfasis en los afectos y en las emociones, solidaridad con las vindicaciones feministas...).
3. La *masculinidad marginal* alude al modo de vivir la condición masculina de quienes forman parte de grupos y colectivos de hombres excluidos socialmente y tienen un acceso restringido al poder (como la minoría negra o los inmigrantes latinos en Estados Unidos, por ejemplo).
4. La *masculinidad complaciente* (y cómplice) es ejercida por los hombres que, sin tener un acceso significativo al poder y sin gozar de un alto estatus económico y social, disfrutan de los *dividendos patriarcales* asociados al género masculino sin interrogarse en ningún momento acerca de la justicia de esos privilegios. En este sentido, la *masculinidad complaciente* es una versión atenuada de la *masculinidad hegemónica*.

La clasificación de Connell es sin duda útil aunque no visibiliza de forma suficiente a *esos hombres invisibles* identificados con formas equitativas y democráticas de relación con las mujeres.[4] Como subraya Madeine Arnot, frente "al fundamentalismo masculino que propugna la superioridad física del hombre y su dominio de la tecnología y de la violencia", también hay colectivos masculinos que "exploran las emociones y las relaciones que podrían debilitar los patrones convencionales de la violencia masculina" (Arnot, 2009, pp. 277 y 278). De acuerdo con Connell, cabría incluir a estos hombres en los contextos de la *masculinidad subordinada* (en la medida en que subvierten,

[4] Seidler (2007, p. 22) considera que "entender la masculinidad únicamente como relación de poder bloquea el cambio y genera culpa... Connell sólo define la masculinidad como relaciones de poder y aborda sólo un discurso político, cuando también es necesario un discurso terapéutico que desarrolle en los hombres su lenguaje emocional".

como los homosexuales, el canon patriarcal de la masculinidad), pero quizá convendría adscribirlos a una quinta categoría relativa a las masculinidades igualitarias y democráticas.

Lamentablemente, la hegemonía de la masculinidad patriarcal (en todas sus versiones, desde el fundamentalismo machista más violento y feminicida hasta los *micromachismos* más sutiles y complacientes) es, en diversos grados, indiscutible en nuestras sociedades (Bonino, 1989). ¿En qué actitudes e ideologías se sustenta esa masculinidad hegemónica. He aquí alguno de sus rasgos más sobresalientes (Leal González y Arconada Melero, 2011, pp. 48 y 49):

- *Conciencia de la superioridad del orden masculino* frente a la inferioridad del desorden femenino. El hombre encarna el poder y la razón frente a la subordinación e irracionalidad de las mujeres.
- *Misoginia* a ultranza y menosprecio de los saberes y de las tareas encarnados habitualmente por las mujeres.
- *Exaltación de la agresividad física y de la fuerza* masculinas como herramientas esenciales en la resolución de conflictos.
- *Gusto por el riesgo*, ya que la victoria ante los desafíos trae consigo el prestigio de la fama en la jerarquía masculina.
- *Defensa de los privilegios públicos y privados.* Cuestionarlos e incluso rechazarlos constituye una traición a la causa de los *hombres de verdad* y el inicio de una masculinidad inadecuada e insuficiente al ser sospechosa de sintonizar con el mundo femenino por implicarse en la asunción democrática de derechos y deberes.
- *Heterosexualidad normativa y ostentosa.* El sexo con las mujeres es la ocasión de demostrar la virilidad infalible e incansable del *hombre de verdad* y de dar la talla (el tamaño y la frecuencia sí importan). El coito heterosexual se convierte así en la obsesión por antonomasia de la masculinidad hegemónica y la búsqueda continua e insaciable del encuentro sexual constituye una de las señas de identidad de esta visión genital y depredadora de la sexualidad masculina.
- *Control emocional y cauterización emotiva.* Los hombres detentan el poder porque son invulnerables a las emociones. Los sentimientos de dolor, ternura o miedo amenazan a la identidad masculina, ya que constituyen un indicio de debilidad, de masculinidad afeminada e incluso de orientación homosexual. Por ello, el enfado, la ira o la violencia son las formas habituales de expresión y de conducta de una masculinidad hegemónica que huye de la intimidad afectiva y de las emociones que la hacen vulnerable.
- *Homofobia.* La masculinidad homosexual es evaluada como inferior, inadecuada, enferma, traidora... y constituye la mayor de las traiciones a la masculinidad normativa, junto a las maneras de ser hombres que se oponen a los mandatos del patriarcado y tejen vínculos de cooperación y de solidaridad con las mujeres.

Alarde continuo del vigor, de la agresividad y de la violencia, indiferencia ante el dolor, liderazgo y competitividad, analfabetismo emocional, atracción por el riesgo, afirmación categórica de una infalible virilidad, menosprecio de las mujeres y desprecio (y temor) hacia la homosexualidad masculina: he aquí algunos de los elementos que caracterizan a la *masculinidad hegemónica* y que se manifiestan de manera pública en la medida en que las bravatas masculinas forman parte de un ritual y de un *performance*, es decir, de un espectáculo teatral ante el público, o sea, ante la tribu masculina. En este sentido, Enrique Gil Calvo (2006) alude a esas *máscaras masculinas* que permiten a los hombres interpretar el papel de héroes,

patriarcas y monstruos en el espectáculo cotidiano de la vida social.

Es en este contexto de hegemonía de la masculinidad misógina, homófoba y violenta en el que no resulta en verdad nada fácil responder al interrogante de Middleton (1992, p. 7): "Si los hombres todavía les niegan el poder a las mujeres, ¿cómo pueden producir un discurso político emancipador sobre la masculinidad y subvertir su propio dominio?". ¿Es posible una oposición masculina a los *dividendos patriarcales* de los que gozan la inmensa mayoría de los hombres por el solo hecho de haber nacido hombres?

SOBRE HÉROES Y TUMBAS: *COSTES* Y *BENEFICIOS*[5] DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA EN LA TRIBU MASCULINA

Sin embargo, en opinión de Pierre Bourdieu, los hombres también son víctimas del orden simbólico de la cultura patriarcal, ya que:

> […] la condición masculina supone un deber-ser […]. El privilegio masculino no deja de ser una trampa y encuentra su contrapartida en la tensión y en la contención permanentes, a veces llevadas al absurdo, que impone en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad […]. La virilidad, entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para el combate y para el ejercicio de la violencia, es fundamentalmente una carga (Bourdieu, 1998 [2000], pp. 67 y 68).

La cultura del patriarcado educa a los hombres en una tensión continua entre el dominio y la violencia en la que han de acreditar una virilidad a toda prueba. En otras palabras, la virilidad masculina (entendida como la aceptación de las conductas y de las actitudes asociadas a la masculinidad hegemónica, misógina, homófoba y heteronormativa) es objeto de una evaluación continua por parte de otros hombres. Como señala Bourdieu (1988), "la virilidad es un concepto relacional, construido ante y para los restantes hombres y contra la feminidad".

En efecto, según Millington,

> […] los machos tienen que ser vistos por los otros como autoritarios y agresivos –el machismo no es nada si no hay espectáculo–. Este modo de actuar es la dimensión pública que corresponde a la conformidad fundamental del machismo con estructuras imaginarias provistas por lo simbólico social. La asimilación del sujeto masculino a una norma social se manifiesta en esta forma de actuación imitativa (Millington, 2007, pp. 45 y 46).

Por su parte, Robert Lancaster subraya que el machismo

> […] es una manera de estructurar el poder entre los hombres. Como beber, jugar, arriesgarse, imponer la opinión de uno y pelear, la conquista de las mujeres es una proeza que se dirige a dos audiencias: primero, a otros hombres, antes quienes se debe probar constantemente la masculinidad y la virilidad; y segundo, a sí mismo, a quien hay que demostrarle todos los signos de la masculinidad (Lancaster, citado en Chant y Craske, 2003, p. 16).

En la tribu masculina los afectos y las emociones se cotizan a la baja, ya que se consideran a menudo un síntoma de debilidad y el indicio de una virilidad insuficiente. El hombre, investido con los atributos del héroe, contiene las emociones ya que afectarían a su afán de éxito en la aventura, aunque hoy esa aventura no consista en matar dragones y en salvar a las princesas, sino en esgrimir currículos, en liderar iniciativas, en obtener un mayor salario, en ser emprendedor, en tener iniciativas y en ascender en la escala social.

[5] No deja de ser significativo que, al aludir a los efectos de la masculinidad hegemónica en la vida de los hombres, utilicemos el léxico de la economía productiva (*costes* y *beneficios),* en perfecta sintonía con la división sexual del trabajo y con la asignación estereotipada del universo masculino al control de la economía.

La tiranía de este modelo dominante de masculinidad tiene sin embargo efectos indeseables en la vida de los hombres. Como señala Michael Kaufman, cada vez son más los hombres que experimentan, en diferente medida,

> […] dolor por tratar de seguir y asumir los imposibles patrones de virilidad. En otras palabras, el patriarcado no es sólo un problema para las mujeres. La gran paradoja de nuestra cultura patriarcal (especialmente desde que el feminismo ha levantado demandas significativas) es que las formas dañinas de masculinidad dentro de una sociedad dominada por los hombres son perjudiciales no sólo para las mujeres sino también para ellos mismos (Kaufman, 1997, p. 81).

Veamos algunos ejemplos de los perjuicios o *costes* que la masculinidad tradicional tiene para la inmensa mayoría de los hombres (Gabarró Berbegal, 2010):

- Costes penitenciarios: más de 90 % de la población encarcelada en España son hombres.
- Costes educativos: el fracaso académico, el absentismo y el abandono escolar y las agresiones en los centros educativos afecta de manera mayoritaria a los chicos.
- Costes asociados a una sexualidad insatisfactoria, basada en la cantidad y en la comparación (en la frecuencia sexual y en el tamaño del pene) y no en el libre encuentro y en la comunicación placentera.
- Costes asociados a la ocultación de los afectos y de los sentimientos, lo que conduce a muchos hombres a relaciones afectivas insatisfactorias, a una paternidad distanciada y al analfabetismo emocional.
- Costes asociados a los mandatos tradicionales de la masculinidad: obsesión por el liderazgo, el éxito, la competencia, el riesgo, el individualismo, el espíritu bélico…
- Costes sanitarios: la esperanza de vida es menor en los hombres y no por razones biológicas, sino por hábitos ligados a la masculinidad (por ejemplo, la ausencia de actitudes de prevención a la hora de evitar el cáncer de próstata).
- Costes asociados a la violencia: la violencia física es casi siempre masculina, tanto a la hora de ejercerla como de sufrirla: peleas, violaciones, guerras…
- Costes asociados a conductas de riesgo: desde la conducción temeraria al consumo irresponsable de alcohol y otras drogas...

De ahí que en la tribu masculina esa obsesión por ser héroes acabe a menudo arrojando tantas víctimas a las tumbas.

Volveremos más adelante sobre los costes y beneficios de la masculinidad tradicional al aludir al fracaso escolar de los chicos.

PEDAGOGÍAS DE LA EQUIDAD, PEDAGOGÍAS DE LA OTREDAD

Desde hace ya algunas décadas, y de la mano del feminismo, de los estudios de género y de la sociología de la educación, se insiste en la idea de que la escuela es un ámbito privilegiado en la construcción de las identidades femeninas y masculinas y un escenario en el que se refleja a la perfección un (des) orden patriarcal que oculta y excluye tanto una mirada femenina sobre el mundo como el saber y el deseo de las niñas, de las adolescentes y de las mujeres. De ahí interrogantes como los siguientes:

¿Es la escuela un lugar donde se fomenta la igualdad de derechos y de oportunidades entre chicas y chicos o es, por el contrario, un escenario en el que el orden simbólico sigue siendo masculino? ¿Cómo se seleccionan los contenidos escolares en los currículos y en los libros de texto y en qué medida se refleja en ellos la contribución de las mujeres no sólo a la vida cotidiana de las sociedades sino también a la literatura, al arte, a la filosofía, a la ciencia....?

¿Contribuye la educación escolar a la transmisión de los estereotipos femeninos y masculinos o subvierte la asignación sexista de conductas y de expectativas construyendo una mirada equitativa y democrática en torno a los sexos?

En la búsqueda de respuestas a estos interrogantes, en los últimos años se han impulsado multitud de iniciativas coeducadoras orientadas a fomentar tanto una ética democráticas entre mujeres y hombres como una actitud crítica ante las diversas manifestaciones del sexismo y de la violencia patriarcal en las instituciones escolares y en la sociedad. Como señala Madeleine Arnot,

> […] la igualdad de género en la educación se refiere al acceso de las mujeres a todos los derechos económicos, sociales y políticos de ciudadanía nacional y global. Es muy probable que los sistemas educativos hayan incorporado dentro de sí los límites y jerarquías de género convencionales y producido y reproducido de esa manera las jerarquías y el poder de la masculinidad que se asocian a la opresión de la mujer. Para poder alcanzar esos objetivos igualitarios, los organismos y gobiernos internacionales tendrán que cuestionar las relaciones de poder de género que forman parte de las sociedades y que mantienen esas desigualdades educativas (Arnot, 2009, p. 264).

¿Qué objetivos ha de tener una escuela coeducadora que fomente una mayor justicia y democracia en los vínculos entre mujeres y hombres? Daniel Leal y Miguel Ángel Arconada (2011, pp. 79 y 80) sugieren una serie de ejes de actuación en forma de decálogo, que sintetizo a continuación:

1. La escuela coeducadora tiene como eje central de actuación el respeto, aprecio y fomento de la diversidad humana, entroncada en los derechos de la humanidad.
2. La escuela coeducadora entiende que los derechos humanos han de ser para hombres y mujeres o no serán. Hace un especial hincapié en visibilizar que los derechos humanos incluyen a las mujeres, lo que implica el abandono de las actitudes misóginas y el aprecio de la historia y de la vida de las mujeres.
3. La escuela coeducadora es una escuela para la paz en la que el diálogo, la negociación y el respeto a la vida constituyen la antesala de cualquier resolución de los conflictos.
4. La escuela coeducadora otorga un valor semejante al aprendizaje de los saberes, de las habilidades y de las actitudes. Junto a los conceptos y a las competencias adquiridas en el seno de las materias escolares, pone el énfasis en contenidos asertivos y emocionales habitualmente olvidados o menospreciados en los currículos tradicionales (cuidado y mediación, afectividad, autonomía, equidad y democracia...).
5. La escuela coeducadora deslegitima el mito de la masculinidad hegemónica y rompe las ataduras entre masculinidad y opresión fomentando la emergencia de modelos femeninos y masculinos sustentados en la equidad y en la democracia, en el diálogo y en la solidaridad. En este sentido fomenta una evaluación crítica de la masculinidad violenta y homofóbica a través del análisis crítico de los libros de texto, de las canciones populares, de la publicidad, de los videojuegos, del cine, de las series y programas de televisión...
6. La escuela coeducadora visibiliza e impulsa modelos alternativos de masculinidad comprometidos con la ética del cuidado y con la empatía.
7. La escuela coeducadora fomenta el aprendizaje de actitudes críticas contra la homofobia y el aprecio de la diversidad sexual como un valor humano. Este asunto es esencial "en el sentido de que las rayuelas simbólicas que delimitan qué es propio de hombres y

propio de mujeres son en general las injurias homófobas y misóginas" (Leal y Arconada, 2011, p. 80). La homofobia es una estrategia de control orientada a ensalzar la heretosexualidad obligatoria como única vía para la supervivencia tanto de la masculinidad normativa como, en consecuencia, del fundamentalismo masculino que tiene en la misoginia y en la violencia contra las mujeres su fundamento ideológico.

8. La escuela coeducadora es heredera del feminismo y de su afán de fomentar la igualdad entre los sexos, por lo que en su currículo y en sus formas de relación ha de tener en cuenta el saber de las mujeres y sus ideas y reflexiones sobre cómo construir una escuela y un mundo en el que las diferencias sexuales entre mujeres y hombres no sean la coartada con la que algunos intentan justificar la dominación masculina y la subordinación femenina.

9. La escuela coeducadora invita a los alumnos a construirse como hombres desde una mirada democrática que excluye la visión androcéntrica del mundo, tiene en cuenta el saber de las mujeres y hace posible una convivencia equitativa entre los sexos tanto en el ámbito personal como en la esfera pública.

10. La escuela coeducadora es una utopía abierta al deseo de equidad y de democracia entre mujeres y hombres.

En una pedagogía de la equidad

> […] el feminismo y los estudios de género se convierten en saberes y en prácticas pedagógicas, en un tipo de narración que hace posible contar doblemente: como alguien a quien se toma en cuenta y como la voz que cuenta […]. Los saberes de género son operaciones pedagógicas que permiten la voz, las miradas alternas y el saber sobre la otredad (Belausteguigoitia, 2012, pp. 25 y 26).

En consecuencia, educar en la ética democrática de la equidad entre mujeres y hombres exige otra educación, una *pedagogía de la otredad* que haga posible y deseable la emergencia de otras voces, de otras miradas y de otros saberes que subviertan las falacias, violencias e injusticias de los mandatos patriarcales y visibilicen sus efectos indeseables en la vida de las mujeres y en la vida de los hombres.

En sintonía con este afán pedagógico, el caudal de materiales didácticos, *blogs, webs* y recursos didácticos de todo tipo editados y difundidos en las últimas décadas es enorme. Por ese caudal navegan multitud de estudios sobre la invisibilidad del saber de las mujeres en los libros de texto, sobre el androcentrismo en las instituciones escolares y en los currículos, sobre la construcción de estereotipos asimétricos de feminidad y de masculinidad en los medios de comunicación y en la publicidad, sobre una orientación escolar y profesional sin sesgos de género, sobre los ecos de la misoginia en los textos literarios, artísticos y filosóficos, sobre el uso no sexista de la lengua, sobre homofobia y violencias contra las mujeres...

Hoy, y como un efecto deseable de esa trayectoria coeducadora y de la influencia de una serie de transformaciones culturales en las sociedades democráticas, constatamos el mayor éxito académico de las alumnas en el sistema escolar en contraste con el alarmante fracaso escolar de los alumnos, así como la emergencia de una *autoridad femenina* que se opone a la dominación masculina y el acceso, lento pero irreversible, a estudios y a oficios tradicionalmente vedados a las mujeres y asociados casi siempre en exclusiva a los hombres.

Sin embargo, esos cambios en las conductas y en las expectativas de las chicas no han ido acompañados de otros cambios en las conductas y en las expectativas de la mayoría de los chicos. Si la *libertad femenina* se entiende hoy como un derecho cuya conquista abre un horizonte de esperanza y de equidad en la vida de las adolescentes y de las jóvenes, la *libertad masculina* sigue entendiéndose aún hoy como antaño, como un

privilegio que los hombres tienen por el solo hecho de haber nacido hombres. Cualquiera que observe el entorno en el que vive constatará cómo las trayectorias subjetivas y culturales de las mujeres se han abierto a mil y un significados pero, por el contrario, en el mundo de los hombres las cosas van más despacio.[6]

Quizá por ello, en educación se trata de trabajar no sólo *a favor de las niñas* sino también, y a la vez, *a favor de los niños,* es decir, a favor de otras maneras de entender la identidad masculina que excluyan el menosprecio y el maltrato de las mujeres y favorezcan la emergencia de los estilos democráticos y equitativos de esa masculinidad aún invisible y opuesta a los mandatos patriarcales. Afortunadamente cada vez son más las personas que en el mundo de la educación comienzan a interesarse en el fomento escolar de otras maneras de ser hombres y de estar en el mundo que eviten el fracaso escolar masculino y favorezcan el lento, difícil y aún lejano camino hacia una mayor equidad entre mujeres y hombres. De ahí la urgencia de acciones coeducadoras específicas con los chicos que, por una parte, contribuyan a identificar el modo en que se manifiestan en adolescentes y en jóvenes las ideas y las conductas asociadas a la *masculinidad hegemónica* y, por otra, visibilicen otras maneras de ser hombres ajenas al arquetipo tradicional de la virilidad atenuando así la ansiedad, la infelicidad y el fracaso escolar que hoy sufren tantos adolescentes y jóvenes.

Educar a los chicos en la ética del cuidado de las personas, en el diálogo y en la cultura de la paz, en la expresión de los sentimientos y de los afectos en el contexto de otras maneras de amar, en el aprecio de los saberes y de los estilos femeninos y en la oposición

a cualquier tipo de violencia simbólica, psicológica y física contra las mujeres (y contra otros hombres) constituye hoy un camino obligatorio si deseamos construir una escuela y una sociedad comprometidas con la igualdad y con la democracia entre mujeres y hombres.[7]

LOS CÓDIGOS DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA Y EL FRACASO ESCOLAR DE LOS CHICOS

Como indicamos unas líneas más arriba al aludir a los *costes* de la masculinidad hegemónica en la vida de los hombres, el fracaso académico, el absentismo en las aulas, el abandono escolar y las agresiones en los centros educativos son hoy mayoritariamente masculinos. El modelo dominante de masculinidad sigue inspirando las conductas de demasiados chicos que ven en la *objeción escolar* una manera de afirmar su identidad masculina frente al *orden femenino* de la escuela (Connell, 1989; Jordan, 1999; Lomas, 2007). El orden simbólico de la masculinidad dominante, inspirador de la conducta escolar y grupal de la mayoría de los adolescentes y jóvenes, se manifiesta en un conjunto de prácticas y de actitudes coincidentes con los estereotipos tradicionales de la

[6] Pese al esfuerzo coeducativo de maestras y maestros a lo largo de estos años y a sus efectos innegables en el contexto escolar, en el mundo de la educación se constata que aún queda mucho por hacer en esa voluntad de construir una escuela democrática en la que las diferencias de sexo o de otra naturaleza (clase social, etnia, raza, orientación sexual, creencias…) no constituyan la coartada con la que se siga justificando, aunque sea de un modo sutil, la desigualdad entre unas y otros.

[7] La coeducación de los chicos "podría alentar a los jóvenes a que consideren las diversas formas de ser hombre en los dominios público, comunitario y privado, a reconocer la diversidad, la complejidad y las jerarquías de las masculinidades, sus formas institucionales y sociales y sus asociaciones con el poder y con la violencia" (Arnot, 2009, p. 278).

virilidad y se expresa en todo tipo de rebeldías contra el orden escolar.

Jugar muy bien al futbol, sobresalir en fuerza y en agresividad en los juegos de carácter competitivo, "tener éxito" con las chicas aunque ello no signifique apreciar su afecto ni tener en cuenta sus ideas y sentimientos, ejercer la violencia sobre otros chicos cuya masculinidad es puesta en tela de juicio por su orientación homosexual, por su interés por el estudio, por su discapacidad física o cognitiva, por su amistad con las chicas o por su escasa entidad física... constituyen algunas de las acciones cotidianas de los chicos en las escuelas y en los institutos que contribuyen a convertir la cultura masculina del patio y del aula en una cultura *ética y estética* de la rebeldía masculina frente al *orden escolar*.

Los chicos aprenden dentro y fuera de la escuela los códigos éticos y estéticos que subyacen a esta mística adolescente de la masculinidad dominante, tan semejante al arquetipo tradicional de la virilidad heterosexual, y "aprenden a ser hombres" en los diversos ámbitos en los que se produce su socialización como personas. O sea,

- en el seno de unas familias y de unos hogares en los que aún siguen vigentes –aunque en menor medida que antaño– la mayoría de los privilegios asociados a la dominación masculina –como, por ejemplo, una asignación asimétrica de las obligaciones domésticas a madres y a padres, a hermanas y a hermanos...– (ilustración 2);
- en una escuela que sigue aún hoy menospreciando la cultura y el saber de las mujeres en la selección de sus contenidos escolares y en sus estilos de relación y de convivencia (ilustración 3);
- en un grupo de iguales (ilustración 4) en el que los chicos imitan y reproducen los estilos, las interacciones y las conductas asociados al estereotipo tradicional de la masculinidad hegemónica y al canon de cuerpo masculino[8] construido por la moda, la publicidad y el deporte profesional.
- en unos deportes y en unos juegos de competición (ilustración 5) en los que todo vale y está justificado si sirve para derrotar al enemigo y ejercer así el poder y el liderazgo sobre los vencidos, de acuerdo con un orden simbólico en gran medida equivalente al orden simbólico de las guerras y del sometimiento de quienes fracasan en el combate. A este afán sirve también la deificación de las figuras deportivas (ilustración 6) y su conversión en referentes éticos y estéticos del éxito, del liderazgo y de la virilidad a toda prueba.[9]
- en el escenario cotidiano de los mensajes de la cultura de masas, con toda su cohorte de estereotipos masculinos en las series televisivas, en los dibujos animados, en los videojuegos, en las películas, en los anuncios publicitarios (ilustración 7 y 8), en la prensa deportiva, en

[8] Como subrayan Martino y Pallota-Chiarolli (2006, pp. 31-35), los usos del cuerpo están unidos indisolublemente a la representación íntima y a la exhibición pública de formas de masculinidad en contextos sociales a menudo dualistas y jerarquizados. De ahí la importancia de indagar sobre las ideas y los prejuicios que adolescentes y jóvenes tienen sobre el cuerpo masculino de acuerdo con el estereotipo tradicional de la virilidad heterosexual. En otras palabras, ideas y prejuicios sobre el desarrollo muscular, sobre el tamaño del pene, sobre la fortaleza física y la resistencia al dolor, sobre la agresividad en los deportes "masculinos" e incluso sobre otros aspectos de su imagen corporal como la ropa, los adornos, las formas de hablar y de andar... que les ayudan a ir adecuándose en la medida de lo posible a ese canon estético de cuerpo musculoso y fuerte asociado habitualmente a los estereotipos físicos de la masculinidad convencional. En palabras de Martino y Pallota-Chiarolli (2006, p. 36), "la presión por incorporarse a la representación corporal normativa se debe tanto al deseo de muchos chicos de atraer a las chicas como a la representación mayoritaria del cuerpo masculino en los medios de comunicación".

[9] "La educación física y el deporte se constituyen en sitios idóneos para el control, la regulación y la consolidación de ciertas versiones de masculinidad por parte de los iguales" (Wright, 1988, citado en Martino y Pallota-Chiarolli, 2006, p. 271).

> el diluvio de información indiscriminada y a menudo discriminatoria que aflora en internet... que actúan como referentes simbólicos –como modelos arquetípicos de conducta y de relación– en los niños, los adolescentes y los jóvenes[10] (Lomas y Arconada, 1999 y 2003).

Como consecuencia de estos y de otros influjos culturales, asistimos a la construcción social de un arquetipo viril que se traduce, como señala Charo Altable,

> […] en un varón joven, arriesgado, duro, valiente, contundente y firme, que reprime la empatía y las reacciones demasiado afectivas hacia otras personas. Este arquetipo muestra la separación y la diferencia con otros seres humanos más que la unión y la semejanza. De esta manera, se prepara el camino hacia la intolerancia con otras formas de masculinidad (Altable, 2000, p. 227).

Por ello, urge fomentar en las aulas una *pedagogía de la otredad masculina* orientada a hacer posible en las aulas la emergencia de comunidades críticas contra la dominación masculina. En otras palabras, educar en otras formas de mirar, de hablar y de actuar que subviertan los imperativos categóricos del patriarcado,[11] en saberes y en prácticas pedagógicas que favorezcan "la *toma de la palabra* a partir del desarrollo de una mirada –una mirada oblicua, en torsión– sobre aquello que silencia y multiplica las formas de dominación y el poder" (Belausteguigoitia, 2012, p. 26). Y en este afán, como señala Yolanda Herranz Gómez,

> […] la toma de conciencia de que el sexismo y el patriarcado también afectan negativamente a los varones es necesaria, no solo para procurar y conseguir una mayor libertad en su desarrollo personal, sino para que la movilización contra la desigualdad no sea una cuestión sólo de mujeres (Herranz Gómez, 2006, p. 118).

Y en esta tarea coeducadora con los chicos, en fin, habrá que tener en cuenta algunas orientaciones metodológicas.

1. El punto de partida y las expectativas de la alumnas y de los alumnos son diferentes.
2. Entender a los alumnos no significa justificar sus actitudes y conductas sexistas.
3. En la coeducación de los chicos han de implicarse tanto profesores como profesoras. En este sentido, conviene tener en cuenta que "el mensaje contra la violencia de género les suele llegar con mayor claridad a los chicos jóvenes si los emite un varón igualitario, puesto que les confronta con la construcción sociocultural hegemónica-poder-sexismo" (Leal y Arconada, 2011, p. 97).
4. El trabajo docente en el contexto de grupos mixtos de alumnas y alumnos es compatible con una intervención específica en grupos masculinos con un profesor y en grupos femeninos con una profesora. Entre otras razones, porque hay contenidos y temas que afloran con mayor fluidez y confianza si se abordan en escenarios diferentes para unas y para otros. Por ejemplo, las incertidumbres y ansiedades de la sexualidad adolescente son

[10] Como señalan Lomas y Arconada (2003, pp. 176 y 177) a propósito de la construcción de la masculinidad en los textos publicitarios, "los estereotipos tradicionales de la masculinidad hegemónica y el elogio de los arquetipos viriles siguen ocupando casi en exclusiva las escenas de los anuncios, aunque ahora lo hagan de un modo más sutil y *políticamente correcto*". La emergencia de otras masculinidades orientadas a fomentar una mayor equidad personal y social con las mujeres casi nunca es visible en las escenas de la publicidad, por lo que difícilmente "podrían actuar (tal y como actúan los estereotipos tradicionales de la masculinidad) como referentes éticos y simbólicos de las actuales generaciones de niños, adolescentes y jóvenes".

[11] "Los ordenamientos de género que reconocen la superioridad de lo masculino y ven lo femenino como un complemento han servido para ordenar el mundo y sus símbolos a partir de categorizaciones que privilegian lo masculino en un régimen de dominación racional sobre lo femenino ya que a éste se le considera complementario, perteneciente al mundo de lo emocional, lo íntimo y privado" (Belausteguigoitia, 2012, p. 26).

más fáciles de abordar a menudo en grupos diferenciados por sexos. Compartir esas incertidumbres y ansiedades con el otro sexo es a estas edades algo sumamente incómodo.

Ojalá estas líneas y estos argumentos sean útiles a quienes deseamos unas formas equitativas y democráticas de relación entre mujeres y hombres y la construcción cultural de contextos interpersonales y sociales en los que la diferencia sexual entre unas y otros no sea la coartada con la que se justifica la desigualdad y la violencia contra las mujeres y se invisibiliza a los hombres que se oponen a los beneficios simbólicos y materiales de la cultura del patriarcado. Y en ese afán, como señala la socióloga mexicana Lucero Jiménez Guzmán (2005, p. 35), "los hombres tendrán que despojarse de muchos de los mandatos que los han llevado a ser *muy hombres*, pero *poco humanos*".@

REFERENCIAS

Altable Vicario, C. (2000). *Educación sentimental y erótica para adolescentes. Más allá de la igualdad*. Buenos Aires/Madrid, Argentina/España: Miño y Dávila.

Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid, España: Morata.

Askew, S. y Ross, C. (1988). *Boys Don´t Cry: Boys and Sexism in Education*. Open University Press (traducción al castellano: *Los niños no lloran. El sexismo en educación)*. Barcelona, España: Paidós. 1991).

Badinter, E. (1992). *XY. La identidad masculina*. Madrid, España: Alianza.

Beauvoir, S. de (1949). *El segundo sexo*. Madrid, España: Cátedra, 1999.

Belausteguigoitia Rius, M. (/). Pedagogías en espiral: los giros de las teorías de género y la crítica cultural. En M. Belausteguigoitia y R. Lozano (coords.), *Pedagogías en espiral. Experiencias y practicas.* México: PUEG-UNAM.

Berger, M., B. Wallis y S. Watson (1995). *Constructing Masculinity*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

Bonino, L. (1998). *Micromachismos, la violencia invisible*. Madrid, España: Cecom.

Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.

Brannon, R. (1986). The Male Sex Role and What it's Done for us Lately. En R. Brannon y D. David (eds.), *The Forty-nine Percent Majority*. Nueva York, Estados Unidos: Addison-Wesley.

Burin, M. y Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Butler, J. (1990). *Géneros en disputa*. Barcelona, España: Paidós.

Callirgos, J. C. (1996). *Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina*. Lima, Perú: Escuela para el Desarrollo.

Carabí, Á. (2000). Construyendo nuestras masculinidades: una introducción. En M. Segarra y Á. Carabí (eds.), *Nuevas masculinidades*. Barcelona, España: Icaria.

Castañeda, M. (2002). *El machismo invisible*. México: Grijalbo.

Chant, S. y Craske, N. (2003). *Gender in Latin America*. Londres, Inglaterra: Latin American Bureau.

Connell, R. W. (1989). Cool Guys, Swots and Wimps: the Interplay of Masculinity and Education. *Oxford Rewiew of Education*, *15* (3), 2191-303.

Connell, R. W. (1995). *Masculinities. Power and Social Change*. Estados Unidos: University of California Berkeley Press (traducción parcial al castellano en Lomas, 2003).

Cortés, J. M. G. (2002). Construyendo masculinidades. En J. M. G. Cortés (coord.), *Héroes caídos. Masculinidad y representación.* Castellón: Espai di Art Contemporani de Castelló.

Gabarró Berbegal, D. (2010). *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación*. Lleida, España Boira Editorial. Disponible en *http://www.udg.edu/LinkClick.aspx?fileticket=eUAernHuWC8%3D&tabid=17482&language=ca-ES*

Gil Calvo, E. (2006). *Máscaras masculinas. Héroes, patriarcas y monstruos.* Barcelona, España: Anagrama.

Hernán Gómez, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación.* Madrid, España: Narcea.

Jiménez Guzmán, M. L. (2005). La construcción social de la (s) masculinidad (es) desde la perspectiva de

género y sexualidad masculina desde una perspectiva relacional. *Mirada Antropológica, 3.* México: Universidad Autónoma de Puebla.

Jordan, E. (1999). Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo, *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós-UNAM.

Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En T. Valdés, y J. Olavarría (eds.) (1997), *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis Internacional-Flacso.

Killmartin, C. T. (1994). *The Masculine Self*. Nueva York, Estados Unidos/Toronto, Canadá: Macmillam Publishing Company/Maxwell Macmillan Canada.

Kimmel, M. (1996). *Manhood in America: A Cultural History*. Nueva York, Estados Unidos: The Free Press.

Kimmel, M. S. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad-es: poder y crisis* (pp. 49-62). Santiago de Chile: Isis Internacional-Flacso.

Lamas, M. (1996). *La antropología feminista y la categoría "género".* En M. Lamas, (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 97-126). México: Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.

Leal González, D. A. y Arconada Melero, M. A. (2012). *Convivir en igualdad. Prevención de violencia masculina hacia las mujeres en todas las etapas educativas*. Madrid, España: UNED.

Lomas, C. (comp.) (2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, España: Paidós *(Contextos).*

Lomas, C. (comp.) (2004). Los *chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, España: Paidós.

Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción social de la masculinidad. *Revista de Educación* (343), 83-102. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Lomas, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona, España: Península.

Lomas, C. y Arconada, M. Á. (1999). Mujer y publicidad: de la diferencia a la desigualdad. En C. Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona, España: Paidós *(Educador).*

Lomas, C. y Arconada, M. Á. (2003). La construcción de la masculinidad en el lenguaje y en la publicidad. En C. Lomas (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, España: Paidós *(Contextos).*

Martino, W. y Pallota-Chiarolli, M. (2006). *Pero ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona, España: Octaedro.

Middleton, P. (1992). *The Inward Gace: Masculinity and Subjetivity in Modern Culture.* Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

Millington, M. (2007). *Hombres in/visibles. La representación de la masculinidad en la ficción latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Olea, R. (1995). Feminism: Modern or Posmodern. En J. Beverly, J. Oviedo y Mi. Aronna (eds.), *The Posmodernism Debate in Latin America*. Durham y Londres, Inglaterra: Duke University Press.

Seidler, V. (2007). *Masculinidades (Culturas globales y vidas íntimas).* Barcelona, España: Montesinos.

Valdés, T. y Olavarría, J. (eds.) (1997). *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis Internacional-Flacso.

Welzer-Lang, D. (1991). *Les hommes violents*. París, Francia: Lierre et Coudrier. (reedición en Editions Côté Femmes, 1996).

Construcción de género en la infancia. Una experiencia compartida

*Julia Maricela Torres Esperón**
mtorresesperon7@gmail.com

*Isabel Álvarez-Solorza***
isa_alsol64@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El género es un determinante social de la salud y uno de los objetivos de desarrollo sostenible. Como constructo sociocultural se basa en la transmisión de tradiciones, costumbres, normas, valores, que contribuyen a formar las representaciones de lo que se espera de cada sexo, de acuerdo con cada cultura.

En tal sentido, un número cada vez más importante de teóricos concibe esta categoría como un conjunto de rasgos, cualidades y modos de comportamientos designados por cada cultura como masculino y femenino que distinguen socialmente al hombre y a la mujer, y que se demuestran en las manifestaciones biológicas, psicológicas y sociales de cada uno (González y Castellanos, 2003, pp. 173-176).

En la medida que se ha identificado la transversalidad del género en los procesos sociales, se han incrementado las políticas y los estudios de la temática, es así que cada vez aparece más en la literatura su abordaje desde diferentes disciplinas y áreas temáticas. Desde esta perspectiva, las áreas de educación y salud son ideales para abordar el género en la infancia.

El género en la infancia constituye una necesidad, en tanto trabajar por la equidad desde edades tempranas propicia la visibilidad de que el género se construye en las relaciones de género y que, como fenómeno sociocultural, se puede cambiar.

Estudiar o trabajar el enfoque de género en la infancia es un asunto complejo, pero no imposible, y el ámbito escolar resulta un área conveniente para estos fines, en tanto la escuela es uno de los primeros espacios de socialización de las personas y, por tanto, ejerce una fuerte

* Profesora e investigadora titular. Escuela Nacional de Salud Pública, La Habana, Cuba. Coordinadora de la Red ENSI cubana e internacional.
** Maestra en Ciencias de la Salud. Profesora de la Facultad de Enfermería de la Universidad del Estado de México.

influencia respecto a los modelos de comportamiento y a las expectativas que se generan sobre lo que supone ser niño o niña, mujer u hombre, en una determinada cultura.

Sobre la base de esta idea surgió en el año 2012 un proyecto de investigación en Cuba cuyo título es Construcción de género en niñas y niños por la salud, conocido también como Espejuelos para el género. Este nombre fue asumido por su manera sencilla de presentar a infantes un tema tan complejo. El proyecto se desarrolló en escuelas de enseñanza primaria de la capital del país.

Este proyecto fue liderado por la Red Cubana de Enfermería en Salud Infantil (ENSI-Cuba) y sus resultados fueron presentados en varios eventos internacionales. Gracias al trabajo de esta red a nivel internacional, se dio la posibilidad de que otros países aplicaran el estudio, como es el caso de México.

Los objetivos de la investigación fueron caracterizar las representaciones compartidas sobre géneros por un grupo de niñas y niños e identificar la contribución del empleo de manifestaciones del arte en la actividad lúdica para la aprehensión de los enfoques de género en el grupo estudiado. En consonancia, y dada la complejidad del tema para abordar en la infancia, se trabajó mediante manifestaciones del arte, entre ellas, literatura, música, teatro y audiovisual y fotografía.

En tal sentido, este artículo pretende describir las experiencias de la aplicación del estudio de género en la infancia desde el ámbito escolar, realizado por Cuba y México.

MÉTODO

Se trató de un estudio de investigación-acción y se efectuó en tres escuelas de enseñanza primaria de La Habana y en una del Estado de México. La parte cubana se desarrolló en los años 2012 a 2016 y la mexicana de 2015 a 2016.

La selección de los sujetos de estudio se llevó a cabo por muestreo no probabilístico intencional por criterios. Para ello, las direcciones de las escuelas tuvieron en cuenta criterios tales como su trayectoria escolar y las relacionadas con las manifestaciones del arte incluidas

El género es un determinante social de la salud. Su reconocimiento desde edades tempranas contribuye a fomentar una cultura de la salud, de ahí que se realizara una investigación multicéntrica para abordar este tema desde el ámbito escolar. Este proyecto fue liderado por la Red Cubana de Enfermería en Salud Infantil (ENSI-Cuba). Gracias al trabajo de esta red a nivel internacional, se dio la posibilidad de que otros países aplicaran el estudio, como es el caso de México. En tal sentido este artículo pretende describir las experiencias de la aplicación de dicho estudio de género en la infancia desde el ámbito escolar, tanto en Cuba como en México. El estudio fue de investigación-acción y se efectuó en tres escuelas de enseñanza primaria de La Habana y en una del Estado de México. La parte cubana se desarrolló en los años 2012 a 2016 y la mexicana de 2015 a 2016.
Palabras clave: género, infancia, ámbito escolar, educación popular, investigación con arte.

Gender is a social determinant of health. Its recognition from an early age contributes to fostering a culture of health, hence the importance of performing a multicenter research to address this issue from the school. This project was led by the Cuban Network of Nursing in Child Health (ENSI-Cuba). Thanks to the work of this network at the international level, it was possible for other countries to apply the study, as in the case of Mexico. In this sense, this article tries to describe the experiences of the application of this gender study in childhood from the school environment, both in Cuba and in Mexico. The study was based on the action-research approach, and was carried out in three primary schools in Havana and one in the State of Mexico. The Cuban part was developed from 2012 to 2016 and the Mexican from 2015 to 2016.

en la investigación. La selección del rango de edades se fundamentó en el análisis de las etapas por las que transita el niño y la niña en la construcción de su identidad de género.

Los grupos de estudio estuvieron constituidos en Cuba por 204 infantes con edades entre los 7 y 12 años, distribuidos de manera homogénea por sexos; y en México por 60 distribuidos de igual manera.

Las categorías exploradas en la investigación fueron identidades, roles y estereotipos de género (Artiles Visbal y Alfonso Rodríguez, 2003, pp. 173-176):

- Identidad de género: grado en que cada persona se identifica como masculina o femenina o alguna combinación de ambos. Marco de referencia interno, construido a través del tiempo, que permite a los individuos organizar un autoconcepto y comportarse socialmente en relación con la percepción de su propio sexo y género.
- Roles de género: normas de conducta que una colectividad en un contexto determinado asigna a las personas pertenecientes a un grupo y cómo las personas de ese grupo asumen y expresan en su vida cotidiana tales asignaciones.
- Estereotipos de género: construcciones sociales que forman parte del mundo de lo simbólico. Conjunto de ideas simples, pero arraigadas en la conciencia social que escapan del control de la razón. Su principal valor radica en la naturalización de las asignaciones sociales de género y de los roles tipificados como masculinos y femeninos en cada sociedad. Son cambiantes y responden a contextos históricos culturales.

Para la recogida de la información se utilizaron técnicas cualitativas como la observación participante y la entrevista grupal. Se empleó la educación popular debido a que permite construir nuevos conocimientos desde las experiencias de los participantes. La educación popular tiene toda una serie de técnicas, específicamente aquí se utilizaron: ejercicios de comunicación, cuyo objetivo es introducir a la problemática específica de la comunicación, tanto personal como social; y las técnicas de análisis ideológico, que tienen como principal propósito introducirnos al análisis de la superestructura ideológica, a la vez que analizar los aspectos particulares de la misma. Son técnicas que nos permiten entrar a analizar la problemática cultural y sus manifestaciones en los distintos campos.

En la práctica se utilizaron técnicas visuales, actuación (sociodrama, cuento dramatizado, juego de roles), auditivas y audiovisuales (charla, radio-foro, película, dipaorama) y vivenciales, aunque se han aplicado más al trabajo con adultos; al adecuarlas en la práctica con infantes constituyen herramientas de la educación, son instrumentos que facilitan crear ambientes de confianza y estimular la participación.

El equipo de investigación cubano, a partir de su experiencia, diseñó y validó el *Manual de buenas prácticas Espejuelos para el género* (Torres Esperón, Lozano Lefrán y Rodríguez Washington, 2013)[4] cuya estructura incluye las cuatro manifestaciones arte que se trabajaron: teatro, comunicación social (fotografía y audiovisual), literatura y música, en cada una se describen las técnicas empleadas y las recomendaciones para su uso en la investigación.

Este manual fue utilizado como referencia del equipo mexicano para la creación de su propio *Manual de buenas prácticas,* que se encuentra en proceso de elaboración.

Se realizó el análisis cualitativo de los datos. La trascripción textual de las observaciones y las voces de los sujetos de estudio, la reducción de la información en unidades de sentido y, posteriormente, en unidades de análisis, para culminar con la codificación abierta.

Para el cumplimiento de los requerimientos éticos se contó con la aprobación de la direcciones de las escuelas de estudio y de las familias de niños y

niñas participantes, mediante consentimiento dialogado, entregado además por escrito.

RESULTADOS

Cuba

La niñas y niños participantes construyeron conceptos según sus propios discursos y los adaptados a sus contextos, además se percibió la influencia de estereotipos y roles tradicionalmente asignados a uno y otro sexo. Se observó la identificación de valores y actitudes específicos para hombres y mujeres, niños y niñas, como, por ejemplo, ser valientes, fuertes y caballerosos para los varones, además de asumir la responsabilidad de trabajar en la calle y asegurar la economía del hogar. Para el caso de las niñas y mujeres, ser educadas, tranquilas, hacendosas, puesto que son las principales responsables de la realización de tareas en el hogar. Al mismo tiempo, se apreció cierto nivel de aceptación hacia el compartir las diferentes actividades domésticas entre ambos sexos (Rodríguez Washington, Lozano Lefrán y Chao Flores, 2014).

Entre los roles para las niñas están: "niña es buscar mandados y cocinar"; "ser niña es ser amable y cariñosa"; "es jugar a las muñecas, lavar, planchar, ayudar a nuestras madres". Por su parte, para los niños los discursos que describían cómo deben ser, refirieron: "ser valientes, cuidar a la familia"; "como niño debo botar la basura y buscar el pan"; "no jugar a las casitas", entre otros. También se evidenció cierto nivel de aceptación hacia compartir las diferentes actividades domésticas entre ambos sexos al mencionar que: "los niños deben ayudar a su mamá a hacer los mandados"; "mi papá friega y lava porque mi mamá atiende a mi hermanita recién nacida" y "los dos (madre y padre) pueden tener los mismos trabajos" (Martínez Trujillo y Colarte Torres, 2013, pp. 5-17).

"[...] niña es buscar mandados y cocinar"; "ser niña es ser amable y cariñosa"; "es jugar a las muñecas, lavar, planchar, ayudar a nuestras madres".

En los resultados según las categorías estudiadas, se obtuvo que para la categoría identidad de género se recogieron criterios sobre las diferencias entre lo que significaba ser hombre y mujer, las que comprenden lo fenotípico y lo conductual. Una de las principales diferencias radicó en la fragilidad de la mujer y la fortaleza del hombre. Para este grupo, los aspectos que dotan a las personas de feminidad y masculinidad son esenciales. Se ejemplifica con algunas de las voces que aparecen a continuación:

- Niña: "A las mujeres les gustan esos detalles, la suavidad, las delicadezas". "A las muchachas las caracteriza la limpieza, la dulzura, la fineza".
- Niño: "Demostrando que no tienen miedo, los hombres se sienten más hombres. Los hombres pueden ser sensibles y eso no quiere decir que no sean masculinos…".

En la categoría roles de género se aceptó la asignación de determinados roles a las personas según su sexo, de acuerdo con cada cultura y sociedad. Hubo aceptación compartida de que mujeres y hombres participen en tareas hogareñas, así como de la feminización del poder. Hubo especificidad de roles asociados a la paternidad y a la maternidad.

- Niña: "No siempre son iguales los trabajos de hombres y mujeres, los de hombres son más forzados…".
- Niño: "Mi mamá hace trabajo de hombres como, por ejemplo, cambiar una pila de agua y eso quiere decir que lo pueden hacer otras mujeres".

Y en la categoría estereotipos de género se identificó que existen atributos asociados a la feminidad y masculinidad, entre los que se destaca para el caso de los hombres la infidelidad y la inexpresividad de sentimientos. Las mujeres son más dadas al amor y a la sensibilidad. La paternidad y maternidad es otro escenario donde se expresan estereotipos.

- Niño: "A las mujeres les gustan esos detalles, la suavidad, las delicadezas". "A las muchachas las caracteriza la limpieza, la dulzura, la fineza".
- Niña: "Los hombres son falta de respeto, guapos, rudos, enamorados, mujeriegos (cambio de pareja)". "Los hombres son los que enamoran, lo que está bien es eso".

México

Se encontró que las niñas y los niños perciben la identidad y los roles de género construidos por la sociedad de manera natural y común, así a las mujeres se les considera delicadas, sensibles y dedicadas al hogar, algunos comentarios de las niñas participantes fueron:

- "Mi mamá me dijo que nosotras tenemos que preparar la comida, para cuando llegué mi papá de trabajar".
- "Mi papá dijo que las mujeres no saben manejar carros porque no podemos".
- "Las niñas no pueden jugar con carros".
- "Yo pienso que las niñas sólo deben jugar con muñecas y ayudar a mi mamá a lavar".

En el caso de los hombres en los comentarios percibidos se les atribuye que son autónomos, fuertes y valientes:

- "Mi papá me dijo que los niños no deben de llorar, por que si no me van a decir niña en la escuela".
- "Los niños somos más fuertes que las niñas porque tenemos más fuerza y jugamos futbol y ellas no pueden".
- "Los niños no barren y no lavan ropa, eso es cosa de mujeres".

Algunas observaciones al grupo de niñas y niños del estudio muestran:

- Desempeñan las actividades escolares con personas de su mismo sexo.
- Las niñas conviven de manera respetuosa con niños y niñas.
- Los niños conviven de manera agresiva con ambos sexos.
- Los niños forman grupos para jugar deportes, mientras que las niñas optan por establecer comunicación verbal.

Yo pienso que si un niño quiere ser estilista o enfermero lo puede ser, o si una niña quiere ser bombero también puede

Sin embargo, se encontraron contraposiciones en las que los participantes discutieron valoraciones acerca de los comentarios referidos por sus compañeros, en los que mencionan que todos y todas pueden realizan las mismas tareas, practicar los mismos deportes y profesiones relacionando los roles de género con algunos estereotipos de género, algunas voces fueron:

- "Yo creo que los niños también podemos a lavar los trastos, yo ayudo a arreglar mi cama".
- "Yo también ayudo a tender mi cama y pienso que si un niño quiere vestirse de rosa lo puede hacer y si una niña de azul lo puede hacer".
- "Cuando yo sea grande quiero ser veterinaria"… "Pero los veterinarios sólo pueden ser hombres"… "No, también las niñas podemos".
- "Yo pienso que si un niño quiere ser estilista o enfermero lo puede ser, o si una niña quiere ser bombero también puede".

DISCUSIÓN

El género ha sido la piedra angular alrededor de la cual las relaciones sociales se han construido. Éste ha definido claramente en la sociedad el papel que los hombres y las mujeres deben de cumplir. Ha colocado a la mujer en una posición dependiente frente al hombre al asociarla sólo con las habilidades emocionales y los roles de cuidado personal, mientras el hombre es asociado con aptitudes físicas e intelectuales y los roles de liderazgo y protección (Ortega Vargas, 2005).

En los resultados del estudio, en ambos países se muestra como niñas y niños reproducen las construcciones sociales de género asociadas a identidad, los roles y los estereotipos. Es interesante observar cómo en ambos estudios los discursos son semejantes, lo cual habla de la importancia de la deconstrucción de estos enfoques y perspectivas desde edades tempranas.

Un elemento que se reitera en el estudio de ambos países es el que se relaciona con los roles de géneros en el hogar, en tanto se vincula a la figura femenina con roles de obligación, mientras que la masculina tiene la función de apoyar o ayudar en su realización. Se observa un predominio de estereotipos que comprenden la división de funciones entre la madre y el padre en el hogar.

Al comparar con otros estudios, los resultados son similares, por ejemplo, con una investigación realizada en Jalisco con 20 infantes, 10 de cada sexo, en éste se asocian a las niñas más que a los varones con las actividades domésticas y se proponen a las mujeres como responsables exclusivas de estas labores (Giannini, 2010, pp. 87-92).

Otros resultados similares se presentan en un estudio que exploró la relación que hacen niños y niñas entre el género y las actividades domésticas. Las respuestas de este estudio arrojaron que para las niñas eran comunes las labores de «ayudar a lavar platos», en tanto los niños se identificaban con la acción de «hacer reparaciones». Estos resultados concuerdan con la tesis de la división sexual del trabajo, resaltada por varios autores, en la que a la mujer se le otorgan las labores relacionadas con el ámbito doméstico, mientras el hombre desempeña aquellas que pueden tener un carácter productivo y están relacionadas con la fuerza y la racionalidad (Pineda, 2002, pp. 251-264; Liendro y Pedrosa, 2008).

Los resultados obtenidos demuestran que los factores que participan en la socialización de género son múltiples, y que las formas de ser hombre o mujer pueden ser variadas, de acuerdo con diversas figuras-modelos como son la madre, el padre, la familia, el grupo social de pertenencia, los pares; las instituciones como la escuela, los medios de comunicación y la cosmovisión de cada cultura (Torres Esperón, 2013). Demuestra también que no obstante las diferencias entre los dos países, los cánones de la cultura patriarcal se encuentran enraizados y se trasmiten a las nuevas generaciones de manera natural.

Las diferencias de género implican múltiples formas de desigualdad y falta de equidad en las relaciones entre niñas y niños, hombres y mujeres. Su visibilidad desde edades tempranas y la posibilidad de su deconstrucción puede orientar a una sociedad más justa en la que se garantice la igualdad y la equidad de derechos. De ahí la necesidad que identificaron las investigadoras de ambos países para trabajar el tema desde el ámbito escolar, como espacio ideal para producir cambios.

Desde esta perspectiva, estos resultados forman parte de un proyecto multicéntrico que se desarrolla en seis países de América y España, que pretende el desarrollo de capacidades en instituciones escolares, docentes e infantes por la equidad de género. Y la posibilidad de proponer una metodología para trabajar la temática con la perspectiva de diferentes contextos.

Investigaciones como ésta reafirman que el género es una de las temáticas cuya complejidad requiere la mirada integrada de varios enfoques y disciplinas, y que la actividad lúdica como actividad social y emocional que tiene su origen en la acción espontanea del niño y la niña orientada y dirigida artísticamente, es un medio ideal para caracterizar los constructos de género en estos grupos de edad.[12]

CONSIDERACIONES FINALES

- En los resultados de ambos países se observan representaciones compartidas sobre género trasmitidas socialmente y estereotipadas, asociadas fundamentalmente a la feminidad y masculinidad. La percepción sobre los roles de género refuerza la sobrecarga femenina en el hogar.
- En la identidad de género se refleja lo fenotípico y lo conductual, en tanto se vincula a estereotipos de género tradicionales que asignan a las mujeres y a los hombres determinadas características que se convierten en expectativas.
- El estudio en ambos países, además, posibilitó probar la utilización de una metodología que incluye manifestaciones artísticas para el abordaje del enfoque de género en niñas y niños desde el ámbito escolar.

Por último, agradecemos a Roxana González López, coordinadora CGIC y Proyecto Desarrollo RRHH y GIC. OPS/OMS, Cuba; a la doctora Amalia Elisa Ayala Montoya, Salud Familiar y Comunitaria, Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS), por la colaboración para el financiamiento de actividades y materiales impresos.@

REFERENCIAS

Artiles Visbal, L. y Alfonso Rodríguez, A. (2011). Género. Bases para su aplicación en el sector de la salud. Washington, Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud.

Giannini, E. (2010). Pistolas para el niño, muñecas para la niña: influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino en los primeros años de vida. Rev Educere, 13 (5), 87-92.

González A. y Castellanos, B. (2003). *Sexualidad y géneros. Alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI.* La Habana, Cuba: Editorial Científico Técnica.

Liendro, E. y Pedrosa, L. (2008). Género y Salud. Una introducción para tomadores de decisiones (3ª. ed.). México: Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva- Centro Nacional de Estudios de la Mujer y la Familia.

Martinez Trujillo, N. y Colarte Torres, A. (2013). La música y el enfoque de género en niños y niñas. Revista Cubana de Enfermería, 29 (1), 5-17. Recuperado de *http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03192013000100003&script=sci_arttext_*

Ortega Vargas, M. L. et al. (2005). Niños y perspectiva de género. Estudios sobre la familia. Recuperado de *http://sistemadif.jalisco.gob.mx/ceninf/centro_de_informacion/FAMILIA/Ninos_ninas_y_perspectiva_de_genero_ML_ORTEGA_VARGAS_ET_AL_DIF_JALISCO.pdf* el 18 de junio de 2013.

Pineda S. (2002). La mujer indígena ante la pobreza. *Revista Espacios abiertos, 11*(5), 251-264.

Rodríguez Washington, N., Lozano Lefrán, A. y Chao Flores, M. (2014). Construcción de género en la infancia desde la literatura. Revista Cubana de Enfermería, 30 (1). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/enf/indice.html

Torres Esperón, J. M. *et al.* (2013). Actividad lúdica para la construcción de género en la infancia y adolescencia. *Revista del Colegio de Enfermería de Chile,* ed. 143.

Torres Esperón, J. M. *et al.* (2013). *Manual de buenas prácticas Espejuelos para el género.* La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Médicas.

Torres Esperón, J. M., Lozano Lefrán, A. y Rodríguez Washington, N. (2013). Formación de promotores por la equidad de género desde la infancia. *Revista Cubana de Salud Pública.* Recuperado de *http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol39_sup_13/spu05su213.htm* el 26 de febrero de 2013.

La identidad masculina en los jóvenes: una mirada

*Daniel Moreno García**
morenogd@icloud.com

García Villanueva, J. (2016). *La identidad masculina en los jóvenes: una mirada.* México: UPN *(Horizontes Educativos).*

El libro que ofrece el autor, como su nombre lo indica, nos muestra una mirada sobre las identidades genéricas de los hombres jóvenes en México, presentado bajo un análisis detallado y reflexionado, fruto de la investigación y la experiencia del autor. De igual manera, se discuten conceptos que muestran la amplia gama de concebir lo que se entiende por femenino y masculino en nuestra sociedad. Estas identidades moldeadas que no siempre son reconocidas, buscan un lugar de valoración y reconocimiento de la diversidad, tanto en el ámbito social como político en cuanto al respeto a la diferencia.

Durante el transcurso en mi ejercicio profesional, he observado que en el discurso cotidiano de algunos docentes usamos palabras de las cuales su origen y significado ignoramos, pero cuya intención nos queda clara: masculinidad es una de esas palabras, y su intención ha marcado generaciones tras generaciones de hombres de una profunda incomodidad en los roles, actitudes y valores asignados por la cultura patriarcal, como es el caso de los hombres homosexuales.

A lo largo del escrito, el autor me hace recordar aquella anécdota de *El baile de los cuarenta y uno*, cuyos protagonistas tras ser sorprendidos en una fiesta, fueron encerrados dentro de la Antigua Cárcel de Lecumberri, sólo por ser 41 hombres bailando de manera "ilegal". Evento que no se habla en los libros de historia, y no por ser menos importante, sino por el simple hecho de no tratarse los temas de identidad genérica, como lo es la homosexualidad, tan peleada con la masculinidad. Vergüenza, ridiculez, tristeza, un agravio a la sociedad patriarcal, que pasa de ser una palabra a ser una etiqueta que se aprende desde muy temprana edad y permanece para siempre. En la escuela, difícilmente los niños memorizan todo lo que se les enseña, pero sí aprenden, y aprenden muy bien, lo que significa ser homosexual y todo lo "malo" que conlleva.

Ser hombre no es más que una serie de atributos alusivos a la categoría de lo masculino y aquellos que se encuentren fuera de la "norma" y, más aún, se encuentren en la búsqueda de reconocimiento,

* Licenciado en Psicología Educativa por la UPN Ajusco. Estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo por la UPN.

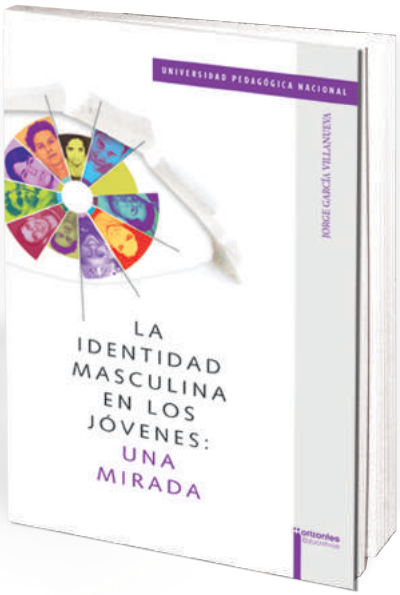
de aceptación a algún grupo y a su propia aceptación, están siendo excluidos del ideal de "ser hombre".

Los niños y jóvenes se encuentran acorralados por constructos suscritos a la virilidad, fuerza, valentía, hombría, entre otros, a la masculinidad, y los excluidos son golpeados, insultados, objetos de burla…, dejándoles sólo sentimientos de minusvalía, culpa y vergüenza.

En México, 51% de los estudiantes que no son vistos como masculinos (de acuerdo con el estudio La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar en Latinoamérica: hacia centros educativos inclusivos y seguros, realizado por la UNESCO en 2016) sufren de abuso de poder y violencia a lo largo de su vida estudiantil, siendo la secundaria el lugar con el nivel más alto de hostigamiento (56%), seguido de la primaria, con 25%. Quedando evidenciada la amenaza contra la salud y el desarrollo de las y los niños; propensos al fracaso escolar, dependencia de sustancias, problemas de autoestima, trastornos de ansiedad, depresión y al suicidio.

Hoy en día, México pasa por momentos muy desagradables, que hacen de la calidad de vida algo no ideal para el sano desarrollo de las personas; como docentes, una forma de contribuir a mejorar dicha situación es la de no perpetuar modelos, constructos, creencias, normas, estereotipos, categorías, entre otros, en niños y adolescentes, aceptando, respetando y reconociendo las diferencias que nos hacen ser únicos, permitiéndonos vivir y existir en la diversidad.

Seamos felices y ayudemos a que los demás lo sean, sólo así podremos vivir en un lugar mejor.@



La identidad masculina en los jóvenes: una mirada

su jornada laboral o penas carcelarias por delinquir; al arbitrio de quien dicte la norma, les niegan derechos argumentando que son inmaduros como para ejercerlos, por ejemplo, ocupar un puesto directivo. En medio de esta "inconsistente" situación, los hombres jóvenes viven una realidad muy cambiante y contradictoria en la que muchos modelos y pautas de comportamiento se encuentran en redefinición, quizá afectan no sólo a este sector poblacional, sino a la sociedad en su conjunto. Lo cierto es que en el péndulo social estamos todos: hombres, mujeres, niños y adultos... todo depende de la edad, clase social, orientación sexual y demás marcadores.

De la identidad de los hombres jóvenes y las relaciones que establecen

Mientras tratan de adquirir la identidad de género reproduciendo en sus prácticas los elementos del modelo de hombre que dicta el ideal de la masculinidad hegemónica, los hombres jóvenes transitan inevitablemente hacia ser adultos. En este sentido, la adquisición de responsabilidades, instituirse como proveedores/protectores, así como casarse y tener hijos, son elementos que definen no sólo la adultez sino la condición de hombre, como ya han señalado varios autores (Burin, 1993; Burin y Meler 2004; Corsi, 1995; Bonino, 1995; Seidler, 2006b). Este horizonte dual hombre/adulto refuerza las ideas estereotipadas acerca de las relaciones con las mujeres, los niños, los adultos mayores y entre los mismos jóvenes, donde se presenta a los hombres cruzados por el poder. En este orden de ideas, a los niños se les dan indicaciones, a las mujeres las *cuidan* y proveen, mientras que con los adultos establecen peleas por la supremacía, el dominio y el establecimiento de reglas (Juan, Gerardo, Homero, Moi, Arturo).

Así, las diferencias con los otros son establecidas mediante el ejercicio del poder, en muchos casos, mediante la violencia incluso con sus parejas (Corsi, 1995). El uso de ésta como herramienta

128

El no lugar de los hombres jóvenes

efectiva para poder obtener un estatus al que no tienen derecho (por no ser completamente adultos, ni hombres) se expresa también en la identidad de género, en las múltiples prácticas que refuerzan la identidad masculina. Sobre este punto abundan los trabajos de múltiples autores, entre ellos Wittig (1980), Badinter (1993), Mogovrejo (2001), Connel (2000) y Seidler (2000, 2006b), en los que resalta la importancia de demostrar heterosexualidad como parte de la identidad masculina, incluso al grado de utilizar la violencia para convencer a los otros de que el cuestionado *es hombre*. En este sentido opera la presión de los grupos para que los nuevos miembros demuestren su hombría de diversas maneras (Richmond y Levant, 2003) *e.g.* no llorando en público, ni mostrando fragilidad (como quiera que se entienda) incluso cometiendo crímenes y actos violentos, en general. De este modo, la violencia puede ser vista como un recurso (no siempre el último ni el único) de los hombres para construir su identidad. De aquí que muchos hombres violentos no sean conscientes de que lo son, como se ilustra en el trabajo de Ramírez Rodríguez (2005), puesto que han sido educados desde el nacimiento con prácticas cuyo trasfondo implica que la masculinidad, lo mismo que la adultez, tienen por legítimo no sólo el ejercicio del poder, sino el uso de la violencia.

En este sentido, son buen ejemplo las narraciones de Gerardo y Arturo sobre sus peleas con otros hombres para *defender* a *sus* mujeres. No importa que ellas no hayan dado su autorización, ni el hecho de que no solicitaron ayuda, los hombres tienen el deber de defenderlas, aun cuando reporten finalmente que le dieron al otro *una lección*, en términos de que no se *meta* con ellos. Dicho de otro modo, su supuesta defensa tiene que ver más con mantener la territorialidad y demostrar fuerza, que con favorecer el respeto hacia ellas en tanto seres humanos. Conste que son muchachos que se autodefinen en contra de las peleas y del *machismo*. Con estas acciones, ellos demuestran que no son bebés, ni mujeres ni, mucho menos, homosexuales (entendidos como seres afeminados), tal como señala Badinter (1993). Curiosamente, ninguno de los entrevistados homosexuales se expresó en torno a este asunto.

129

Cartas del lector

He leído la revista *Entre maestros* desde hace muchos años, posiblemente desde su inicio, y me agrada que sigan publicándola. Tengo los primeros números impresos y ahora la reviso en versión digital. Y aunque me gustaba más leerla en papel, que se pueda obtener vía electrónica tiene la ventaja de que es más fácil acceder a ella. En este sentido, la tecnología nos alcanza y gracias a esto he podido recomendarla y que la conozcan algunas de mis amigas maestras.

Las necesidades de los docentes en cuanto a información y capacitación son cada día mayores y más urgentes, y por eso se requieren materiales sensibles, empatados con las problemáticas de los profesores. Hay una escasez de productos culturales a manera de revistas, que sean específicos para maestros de educación básica, donde nos miremos de aula a aula, de maestro a maestro.

Así, a lo largo de los años he leído sobre maestros de Oaxaca y cómo convierten una bodega en biblioteca, de compañeros de Iztapalapa que organizan ferias de lectura, de estudiantes de maestría de las Unidades UPN. También he leído bellos cuentos y estrategias de trabajo innovadoras, por ejemplo, recuerdo con cariño a los chicos de preescolar que hicieron un proyecto sobre algunos de los edificios y monumentos emblemáticos de la Ciudad de México como Bellas Artes y el Caballito en Reforma.

La separata es una de mis secciones preferidas, por su contenido, formato y, sobre todo, porque ofrece la oportunidad de «presenciar» lo que hacen otras docentes en sus aulas, como una manera de compartir las experiencias.

Últimamente los números son temáticos, me agrada esta propuesta, porque se puede conocer de manera específica más sobre un tema. Pero también aquellos números tutifruti donde encontraba un poco de todo me gustan, porque hay variedad de temas.

Por ello mando esta carta de felicitación a quienes durante tantos años han mantenido vigente esta publicación y mis deseos para que continúen muchos más.

Por el momento me despido, pero sigo al pendiente del siguiente número, a ver qué sorpresas encontraré.@

Georgina Jiménez Robles
Maestra de educación primaria en la delegación Iztacalco, Ciudad de México

REVISTA ARBITRADA POR SISTEMA DOBLE CIEGO
E INDIZADA NACIONAL E INTERNACIONALMENTE

NORMAS DE ARBITRAJE

- Los artículos para la publicación de la revista **entre maestr@s** serán sometidos al dictamen de un cuerpo de árbitros.
- El Consejo Editorial efectuará una preselección de los artículos recibidos, tomando como base los siguientes criterios: vinculación con el eje temático del número de la revista considerada, relevancia del tema, planteamiento claramente expresado de la tesis o del objetivo central, respaldo teórico o de investigación, ajuste a las normas para autores.
- Si el Consejo Editorial lo considera pertinente hará uso del "juicio de experto", a fin de estimar el aporte al tema y la novedad del mismo con miras al arbitraje correspondiente.
- Después de la preselección, someterá los trabajos enviados para su publicación a la revisión crítica de tres árbitros, para lo cual se utilizará el sistema doble ciego.
- El dictamen del arbitraje se basará en la calidad del contenido, su impecable expresión escrita, lo novedoso del aporte al tema tratado, el cumplimiento de las normas para los autores y la presentación del material.
- Los árbitros considerarán para su evaluación: claridad en el planteamiento de la tesis y objetivo central, ubicación explícita del enfoque en el debate correspondiente, relevancia del tema, contribución al área de estudio, fundamentación de los supuestos, nivel de elaboración teórica o metodológica, apoyo empírico, bibliográfico o de fuentes primarias, consistencia del discurso, manejo del lenguaje, precisión, claridad, concisión de los términos utilizados, adecuación del título al contenido del trabajo, capacidad de síntesis manifiesta en el resumen, aplicabilidad, bibliografía actualizada, entre otros.
- Los árbitros deben contar con las calificaciones adecuadas en el área temática en cuestión y formar parte del banco de árbitros de la revista según sus respectivas especialidades, el cual ha sido levantado en distintas universidades del país y del exterior.
- El informe del arbitraje concluirá con recomendaciones pertinentes a la publicación o no publicación del artículo en cuestión, para ello se valdrá de las siguientes categorías:

1. **ACEPTADO,** cuando según el criterio del árbitro, el contenido, estilo, redacción, citas, referencias, evidencian relevancia del trabajo y un adecuado manejo por parte del autor, como corresponde a los criterios de excelencia editorial de la revista **entre maestr@s**.
2. **DEVUELTO PARA REVISIÓN,** cuando a pesar de abordar un tema de actualidad e interés para la revista y evidenciar adecuado manejo de contenidos por parte del autor(es), se encuentren en el texto deficiencias superables en la redacción y estilo.
3. **RECHAZADO,** cuando según el juicio de los árbitros el texto no se refiera a un tema de interés de la revista **entre maestr@s** o evidencie serias carencias en el manejo de contenidos por parte del autor, y en la redacción o estilo necesarios para optar a la publicación en una revista arbitrada.

- En el caso del Consejo Editorial, una vez recopilado el dictamen de los árbitros, se comunicará con el autor a fin de que éste haga los ajustes correspondientes. Para ello dispondrá de una semana para el reenvío final.
- Una vez que los textos hayan sido aprobados para su publicación, la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que considere convenientes. Siempre que sea posible, esas correcciones serán consultadas con los autores.

Para practicar

LOS ESPACIOS DE TRABAJO DIVIDIDOS POR CUESTIONES DE GÉNERO

Un análisis desde una propuesta didáctica

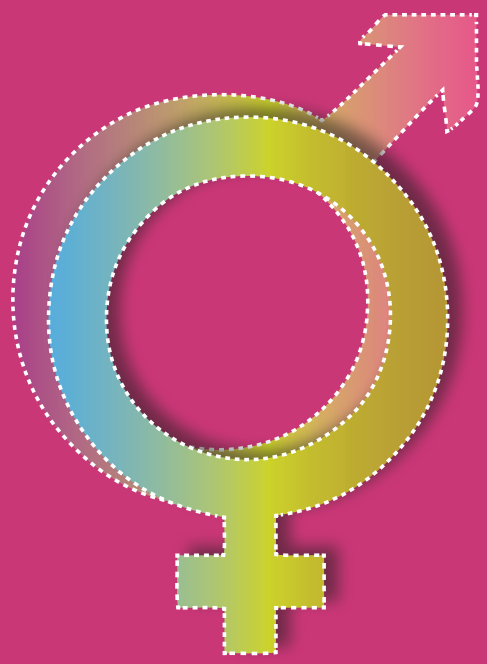
Gloria Berenice Maldonado Castañeda*
romeotri2@hotmail.com

Acacia Toriz Pérez**
acaciatp@yahoo.com.mx

Ante los diversos problemas que actualmente se viven en la sociedad: de violencia, deterioro del medio ambiente, desigualdad social, entre otras de género, los organismos internacionales del medio educativo han emitido medidas encaminadas a subsanar parte de estos problemas a través de la escuela. A esta última se le ha encargado la tarea de contribuir a menguar dichas dificultades. Lo anterior ha sido el resultado de demandas de grupos y diversos movimientos sociales en el mundo que luchan por la paz, la igualdad de derechos de las mujeres y los hombres, y por vivir de una manera más saludable.

La estrategia didáctica que se propone está contenida en una visión humanizadora de la educación que contempla el desarrollo de todas las capacidades del ser humano. Abarca tanto la formación científica y técnica como la formación en valores y actitudes (Carreras, 2009), así como también comprende a la educación física. De manera general tiene el propósito de preparar a la persona para la vida social.

Desde esta perspectiva, la escuela está orientada a integrar en sus contenidos curriculares los temas relacionados con los problemas sociales, algunos de ellos ya mencionados, junto con la construcción de sus alternativas de solución. La manera en que estos temas se constituyen en el currículo es que atraviesan al resto de los contenidos de las disciplinas científicas y demás materias, de ahí que reciben el nombre de ejes transversales. Algunos de estos ejes son: Educación



* Profesora de educación primaria. Trabaja en la escuela República de Islandia de la Ciudad de México. Estudiante de la Especialidad Género en Educación de la UPN Ajusco.
** Profesora e Investigadora de la UPN.

Ambiental, Educación para la Salud, Educación Vial, Educación para la Paz, Educación para la Igualdad de Oportunidades de Ambos Sexos, Educación del Consumidor. De esta forma los ejes transversales contribuyen a la formación autónoma y crítica de la persona (Martínez, 1995).

Los ejes transversales se concretizan en los valores y las actitudes, es a través de esto principalmente como se visibilizan y son transmitidos en la escuela (Busquets, 1993). Se construyen dentro de: las áreas científicas, las asignaturas artísticas y la educación física que componen el plan de estudios.

Es en este marco en que está inmerso el problema social del sexismo, o discriminación de género, que la escuela pretende contribuir a erradicar a través del eje transversal Educación para la Igualdad de Oportunidades de Ambos Sexos, que es donde se ubica la presente estrategia didáctica, ésta tiene la intención de proponer un camino para que el alumnado construya una comprensión acerca de la desigualdad de género en la sociedad, así como propuestas para contribuir a erradicar este problema. Se pretende, además, aportar a la adquisición de valores y actitudes del alumnado encaminadas a lograr la igualdad de género. Dicho eje transversal atraviesa predominantemente la materia de Ciencias sociales.

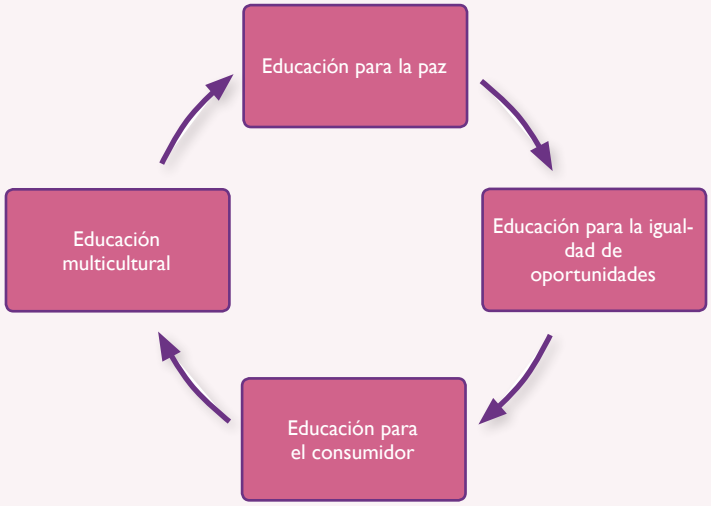
La siguiente propuesta transversal se aplicó con un grupo de sexto grado de primaria, turno matutino, en la Ciudad de México.

Se buscó en todo momento promover un aprendizaje significativo, a partir del cual los estudiantes establecieran relaciones sustantivas entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos (Cubero, 2005). Siguiendo esta perspectiva, los contenidos de aprendizaje deben tener cierta organización y lógica, la cual para este trabajo se inscribió bajo una perspectiva transversal.

Proceso de la propuesta transversal:

Fase I: Espacios donde todas y todos podamos participar

Fase II: Delimitación de los ejes transversales



Fase III	**- Roles de género** **- Estereotipos de género**
Temas generadores	**- Oficios y profesiones** **- Revisión de materiales impresos** **- Propuesta de lugares y actividades que pueden realizar ambos sexos**

Una vez diseñadas estas primeras fases, se presentan a continuación los objetivos de la propuesta:

- Identificar que las características asociadas a lo femenino y lo masculino no son innatas.
- Reflexionar sobre las características y roles de género que se han construido social y culturalmente, identificando las desigualdades que implican.
- Reconocer la importancia de propiciar la equidad de género para favorecer la relación y convivencia entre niñas y niños.
- Reflexionar con respecto a los esquemas y estereotipos de género en la ocupación de los espacios.

Desarrollo de la propuesta

Secuencia de actividades

Parte I

- En unas tarjetas cada alumna y alumno expresan libremente características que a su parecer definen a las mujeres y hombres.
- En el pizarrón pasan a escribir el contenido de las tarjetas, de acuerdo con los siguientes encabezados "Ser y actuar como mujer", "Ser y actuar como hombre".
- En grupo se identifican las ideas, actividades o características que, social y culturalmente, se esperan de la mujer u hombre.
- Reflexionar acerca de cómo se trata y juzga a las personas que actúan diferente a lo que socialmente se espera de ellas y ellos.

Parte II

- Realizar una investigación con respecto a oficios y profesiones que son consideradas específicas para ser desarrolladas por mujeres u hombres (remitirse a diversas fuentes, folletos, libros, entre otros).
- Escribir un reporte de investigación.
- Exponer al grupo la información recabada.
- Establecer conclusiones con respecto a la masculinización y feminización de profesiones.

Parte III

- Recopilar revistas, periódicos y libros de texto.
- Revisar por equipos los materiales recopilados, identificando el lenguaje que utilizan (se refieren a mujeres y hombres por igual). Analizar las imágenes (de qué manera aparecen las imágenes de mujeres y hombres).
- Exponer ante el grupo los hallazgos encontrados.
- Establecer conclusiones.
- De manera individual, y a manera de cierre de las actividades, elaborar una maqueta, donde representen un lugar que no esté delimitado y dividido por estereotipos de género.
- Presentar la maqueta y explicar de qué manera se daría la convivencia.

Reflexiones

En un primer momento, las alumnas y alumnos se percataron de que hay cosas que hacen y dicen por el simple hecho de haberlas escuchado, en muchas ocasiones por repetición, como son los estereotipos de género, ya que al escribir lo que piensan que caracteriza a uno y otro sexo, se dieron cuenta de que realmente no es lo que creen, ya que al reflexionar acerca de la actividad cayeron en cuenta que sus compañeras y compañeros no cumplen con dichas características, como mencionó Mario: "considero que mis compañeras son listas y fuertes, no como lo escribí que son débiles y mensas". Por su parte, las mujeres fueron más persistentes en seguir diciendo que sus compañeros son competitivos, groseros, burlones

Por su parte, todos los varones representaron canchas de futbol, mencionando que lo hicieron porque les gusta jugar el deporte que regularmente se practica ahí y, además, en sus propias palabras, las chicas también pueden jugar pero no tan bien como ellos. Lo anterior nos lleva a pensar que los varones de este grupo continúan asociando un espacio que ha sido privilegiado para ellos…

y flojos, esto se puede deber a una competencia que se generó entre ellas y ellos por ver quién podía ofender más al otro sexo, competencia que la mayoría de las veces se ve reflejada en la vida cotidiana, buscando denigrar al otro u otra, valdría la pena preguntarnos, ¿en la cotidianidad a quién se ofende y humilla más, a las mujeres u a los hombres?, cualquiera que sea la respuesta, es necesario reflexionar si esto se lleva a cabo por el hecho de no cumplir con los estereotipos de género asignados social y culturalmente, o por otro motivo.

Por su parte, Susana consideró que burlas y menosprecios que se hacen a ciertas personas se deben a que no cubren con las expectativas del rol asignado por el hecho de nacer hombres o mujeres, por eso durante las sesiones de trabajo se buscó concientizar a los alumnos con respecto a que desde la escuela se pueden emprender acciones que conlleven a un trato justo entre mujeres y hombres, cuyo fin es propiciar una comunidad de aprendizaje basada en la práctica cotidiana de equidad, en la que mujeres y hombres cuenten con las mismas oportunidades para desarrollar de manera integral sus aptitudes y capacidades, sin importar el sexo.

En relación con las líneas anteriores y para seguir reflexionando, los estudiantes realizaron maquetas en donde crearon espacios en los cuales de acuerdo con ellas y ellos pudieran convivir de manera pacífica sin importar cumplir con roles asignados, algo a resaltar es que los productos obtenidos de esta actividad fueron espacios recreativos como: cancha de futbol, alberca y parques, por ejemplo. Al dialogar con el grupo respecto al porqué habían representado estos y no otros lugares, comentaron que es por el hecho de que en estos sitios no hay reglas establecidas, ellos las ponen en conjunto. Por su parte, todos los varones representaron canchas de futbol, mencionando que lo hicieron porque les gusta jugar el deporte que regularmente se practica ahí y, además, en sus propias palabras, las

chicas también pueden jugar pero no tan bien como ellos. Lo anterior nos lleva a pensar que los varones de este grupo continúan asociando un espacio que ha sido privilegiado para ellos, lo cual ven con naturalidad y, más aún, consideran que las chicas deben adaptarse a esto.

La revisión de diversos materiales impresos (libros de texto, revistas, propaganda y periódicos) fue una actividad vinculada con la investigación de profesiones u oficios considerados para mujeres u hombres (masculinización y feminización de profesiones), ya que cuando revisaron los materiales se dieron cuenta de que la información recabada tenía relación con lo que mostraban los materiales, por ejemplo, Sergio comentó que las mujeres son amas de casa y en las revistas se anuncian los productos para que limpien y cocinen; y para los hombres se venden herramientas, refacciones, llantas, carros, porque ellos trabajan como mecánicos o reparan cosas. Karen, por su parte, reflexionó que las imágenes que se muestran en las revistas y periódicos son de mujeres modelos, altas, delgadas y bonitas.

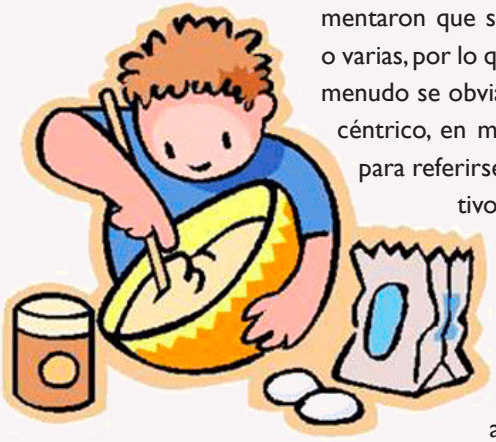
Por su parte, Yael revisó el libro de historia y participó comentando que casi no aparecen mujeres, los hombres son los héroes de nuestra historia (Sánchez, 2000). Cuando se muestran mujeres, éstas están vendiendo cosas o cargando hijos, mientras que los hombres están luchando o trabajando en labores que no son del hogar, es decir, actividades remuneradas económicamente.

Héctor, por su lado, buscó en el periódico, en la sección de empleos le llamó la atención que las mujeres que solicitan sean secretarias, educadoras, maestras, asistentes, recepcionistas; y los hombres que requieren son para trabajar como choferes, empleados, valet parking, mensajeros…, lo cual, como se mencionó en líneas anteriores, se puede vincular con la concepción de división sexual del trabajo, ante esto, las actividades realizadas por las mujeres se ven como reproduc-

toras, mientras que las desempeñadas por los varones contribuyen a conservar la imagen de productores.

Lo antes expuesto está relacionado con un aspecto que socialmente en muchos casos ha sido aceptado y avalado, lo cual podemos relacionar con que hasta hace unos años y actualmente, en menor medida, es bien visto por la sociedad que las mujeres desempeñen profesiones u oficios que tienen que ver con la idea de cuidar, estar al servicio de alguien; mientras que los hombres ocupen puestos de mando, realizando oficios donde se requiere fuerza física, y en los que pongan en juego su inteligencia y destreza.

Esto tiene relación con el hecho de que muchos niños muestran recelo ante cierto tipo de labores domésticas, no solamente diferenciando las actividades que han visto hacer a los hombres de aquellas que han observado desempeñar a las mujeres, sino estableciendo una jerarquización donde lo que ellas hacen es menos valioso y apreciado, mientras que lo que hacen ellos es de mayor valía.



Al preguntarles por el lenguaje utilizado en los libros de texto revisados, comentaron que sólo se refieren a ellos, aunque en la imagen aparece una mujer o varias, por lo que se puede reflexionar lo siguiente: partiendo del hecho de que a menudo se obvia el que las mujeres están incluidas en el uso del lenguaje androcéntrico, en muchas ocasiones no se sabe si el lenguaje masculino empleado para referirse a integrantes de uno y otro sexo que forman parte de un colectivo, como el grupo de clases, verdaderamente los incluye a ambos, pues varias veces existen saltos semánticos, como aquellos que a menudo son utilizados en los libros de texto, donde se pasa de hablar de ambos a referirse únicamente a los hombres, sin ningún tipo de señalamiento para el lector. Así es como podemos ver que a las mujeres se les convierte en un colectivo ausente, incluso al ser incluidas supuestamente en el lenguaje (Espín, 1996).

Referencias

Busquets, M. D. (1993). *Los temas transversales. Claves de la formación integral.* Madrid, España: Santillana.

Carreras, L. (2009). *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid, España: Narcea.

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso.* Barcelona, España: Graó.

Espín, J. V. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista.* Barcelona, España: Latres.

Martínez, R. (1995). *Los temas transversales*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Sánchez, M. J. (2000). *Mujeres olvidadas en la historia.* Madrid, España: Miño y Dávila.

Billy sobrevive al tiempo

La película *Billy Elliot* nos transporta a una provincia de Inglaterra en 1984, trata acerca de un muchacho de 11 años cuya madre fallece, así que pasa tiempo con su abuela, mujer octogenaria que siempre deseó ser bailarina de ballet.

Su hermano mayor, Tony, y su padre trabajaban en una mina de carbón que está en huelga entre los años 1984 a 1985 en el Reino Unido. Por lo tanto, la penuria económica en que se encuentra la familia, así como la desesperación, se convierten en un ingrediente que vuelve más compleja esta cinta.

Aun con sus limitaciones económicas, el padre de Billy hace un esfuerzo para pagarle clases de box, pero el chico no tiene interés ni habilidad para ese deporte.

En el gimnasio donde se entrena box también hay clases de ballet clásico, Billy decide tomar estas clases a escondidas de su padre. Lo que implica que un muchacho inmerso en una familia con ideas muy estrictas sobre lo que consideran propio para un niño y para una niña, desafía a su padre. Era de esperarse que su padre en algún momento lo descubriera y, con ello, una familia ya perturbada por la huelga, entra en una confrontación mayor.

Aunque el padre en un primer momento platica con su hijo de manera conciliadora, termina imponiendo sus prejuicios: los niños practican box y las niñas ballet.

La maestra de Billy le consigue una audición en Londres y se ofrece a prepararlo, claro, todo ello a escondidas de la familia. Mientras que Michael, el amigo de Billy, le muestra que se pone vestidos y se pinta los labios. La amistad entre estos dos chicos va más allá de los estereotipos sociales.

Las persecuciones de algunos trabajadores por la huelga en la mina de carbón se hicieron más intensas y Billy, el día de la audición, decide acompañar a su padre y hermano a la manifestación, pero la maestra de ballet habla con el padre y el hermano y les dice lo importante que era para Billy presentarse a la prueba. La familia tiene una actitud violenta contra la maestra a quien considera una mala influencia para Billy.

Un día su padre encuentra a Billy jugando con su amigo Michael "al ballet" en el gimnasio, en este momento Billy le demostró a su padre en una rutina de pasos su pasión por el ballet clásico, al terminar, su padre decide darle una oportunidad y renunciar a seguir en huelga para poder pagar los gastos que implica ir a Londres a la audición.

Acompañado por su padre, Billy hace la audición en Londres, sintiendo pocas esperanzas de ser aceptado, regresan a su casa y a los pocos días le envían la carta de aceptación.

Billy se va solo a estudiar a Londres y después de algunos años les envía boletos a su padre y hermano para una presentación de ballet clásico titulada *El lago de los cisnes* donde Billy tiene el papel protagónico.

En ocasiones los estereotipos o modelos establecidos por la sociedad limitan para lograr los sueños, todo ser humano tiene capacidades que lo distinguen de los demás, ver impedidos los sueños es muy doloroso.

Esta película se recomienda a padres de familia, tutores y docentes, ya que en el campo educativo o pedagógico debemos respetar y animar a los estudiantes a aceptar y disfrutar de las capacidades que nos distinguen dentro de toda una gama de la diversidad.

Guadalupe Luna

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL