

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



SEXISMO Y EQUIDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. LECCIONES DE
ESCUELAS PÚBLICAS EN MONTERREY Y CIUDAD DE PANAMÁ.

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORADO EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL
Y POLÍTICAS COMPARADAS DE BIENESTAR SOCIAL**

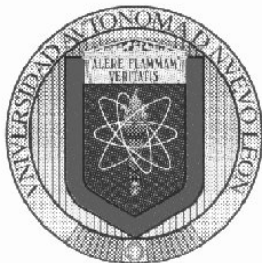
PRESENTA

JOSÉ MARÍA DUARTE CRUZ

OCTUBRE DE 2013

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



**SEXISMO Y EQUIDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. LECCIONES DE
ESCUELAS PÚBLICAS EN MONTERREY Y CIUDAD DE PANAMÁ.**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORADO EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL
Y POLÍTICAS COMPARADAS DE BIENESTAR SOCIAL**

PRESENTA

JOSÉ MARÍA DUARTE CRUZ

DOCENTE ASESOR

DR. JOSÉ BALTAZAR GARCÍA HORTA

OCTUBRE DE 2013

DEDICATORIA

Dedico este gran esfuerzo a mis hijos Keinaan y Zadquiel,
a mi esposa Amys y a mi madre Itza,
que son las personas que me inspiran día a día.

Además, a todos los que sueñan y trabajan
por lograr que éstos se conviertan en realidad.

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar en este espacio lo agradecido que estoy con Dios por haberme permitido culminar con éxito este trabajo de investigación.

Deseo agradecer especialmente a mi Asesor, el Profesor José Baltazar García-Horta, por su paciencia y por el apoyo académico, profesional y emocional que siempre me brindó durante estos años de estudio.

A la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la UANL, por ofrecerme la oportunidad de estudiar este doctorado, así como ofrecerme todas las facilidades requeridas durante mi estancia.

De igual forma le quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT, por proporcionarme el apoyo económico para sustentar mis estudios de posgrado.

Les agradezco a directivos, docentes y estudiantes de las diferentes escuelas que participaron de esta investigación, su colaboración fue muy importante para mí.

Quiero agradecer además a Dora, Naty y Eliza, quienes además de motivarme, fueron compañeras y amigas. De igual forma mis agradecimientos a Rita, Lucy, Margarita y Gaby, grandes amistades que jamás olvidaré.

A mi familia, que desde lejos me ofreció apoyo moral y emocional durante mi estancia en este país, por sus sabios consejos y apoyo incondicional. A mis hermanos Cristian, Dullyn y Aralys, quienes desde la distancia, siempre me motivaron a superarme.

A mi madre Itza, quien es una de las personas que más admiro en la vida. Su ejemplo de perseverancia, humildad y arduo trabajo es para mí un motivo de orgullo que me hace ser cada día mejor persona. Sus sabios consejos, sus palabras de aliento y su confianza hicieron que nunca dudara de mi capacidad para emprender este sueño que hoy se convierte en realidad.

Finalmente, le quiero dedicar este trabajo a mi esposa Amys, mi compañera de vida, mi confidente, apoyo y mi gran inspiración. Con ella he vivido las mejores experiencias que alguien puede imaginar. Gracias por ofrecerme la oportunidad de ser padre y permitirme disfrutar del amor de mis pequeños Keinaan y Zadquiel.

A todos los que de una u otra forma me han permitido conocer, vivir y disfrutar de esta tierra hermosa de montañas y de gente maravillosa, ¡Monterrey!

Muchas Gracias

RESUMEN

La equidad de género se ha vuelto un tema prioritario en las agendas de Estado y forma parte esencial de las políticas públicas y sociales; se basa en la plena participación de mujeres y hombres en la promoción de sus derechos y responsabilidades. Es considerada por organismos internacionales como una clave para la buena gobernabilidad, mejora sensiblemente la eficiencia y el impacto de los proyectos de desarrollo, es un complemento importante de las estrategias de empoderamiento y un recurso que fomenta la igualdad de oportunidades.

El derecho a recibir una educación primaria gratuita, sin que importe el género, la procedencia o las aptitudes mentales y físicas; a desarrollar al máximo la personalidad, el talento y las aptitudes; a recibir una educación de calidad en un ambiente seguro, saludable y protector, incluso en situaciones de emergencia; forman parte del conjunto de derechos de niños y niñas que son reconocidos e incorporados en diversas convenciones internacionales y tratados regionales.

El sistema educativo además de transmitir, por medio del curriculum oficial, las nociones culturales relativas al género aceptadas socialmente, también transfiere un cúmulo de pautas de comportamiento no explícitas, que influyen en la construcción de la identidad de niñas y niños, en su confianza, autovaloración, motivaciones, expectativas de vida y sus roles.

La violencia de género, conocida como *sexismo*, es una forma de discriminación que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social; se gesta en varias esferas de la sociedad y ciertas instituciones sociales, como las escuelas primarias, son decisivas en su promoción y/o erradicación.

Esta investigación pretende explorar las relaciones de género que se manifestaron en algunas escuelas de educación primaria públicas del Área Metropolitana de Monterrey y en la Ciudad de Panamá. Se diseñó un protocolo comparado que siguió los pasos de la metodología cualitativa. Se propuso la utilización de un modelo múltiple de estudios de casos, en el que se utilizaron diarios de campo, observaciones no participativas, entrevistas semiestructuradas a múltiples unidades de análisis (estudiantes, docentes y administrativos); se analizaron además libros de textos escolares y material fotográfico obtenido en las escuelas participantes.

A través de un proceso sistemático de triangulación, de comparación constante y de apoyo en los postulados de la teoría fundamentada, se entrelazaron las informaciones recabadas a fin de construir un modelo teórico explicativo de los fenómenos estudiados que emergiera de las fuentes de información utilizadas en la investigación.

La dinámica escolar, las prácticas que pueden promover equidad e inequidades de género en el aula, las percepciones docentes sobre la masculinidad, feminidad, así como sus ideas sobre la igualdad y las diferencias entre niños y niñas, fueron las categorías más representativas y en las que se centró el proceso de análisis.

Algunos resultados de la investigación indican que en los centros de educación primaria participantes, se desarrollan actividades que promueven tanto la equidad como la inequidad de género; estas situaciones pueden darse como producto de la socialización que se realiza a

través de la dinámica escolar. Las inequidades de género en la escuela se manifiestan en muchas ocasiones a través del curriculum oculto. En el discurso, los/as docentes y directivos sancionan el sexismo escolar y manifiestan lo negativo y perjudicial que puede llegar a ser este fenómeno, pero en la práctica no se reflejan actividades coeducadoras. Esta situación se manifiesta no solo en las relaciones docente – estudiantes, sino que aparece de manera implícita y explícita en los textos escolares, en los materiales y recursos didácticos utilizados, en las expresiones del lenguaje oral, escrito e iconográfico, en las relaciones de poder entre estudiantes, en las políticas internas y externas de la administración escolar, en las relaciones con los padres y madres de familia y en el curriculum formal.

Se presentaron similitudes y diferencias sutiles en las situaciones de violencia de género y de equidad presenciadas en los estudios de casos en Monterrey y en Panamá. Algunas diferencias culturales, ciertas situaciones políticas y de salud adversas transitorias acontecidas en ambos países, las diferencias en la temporalidad de los ciclos escolares en ambos países, fueron algunas de las variables que pudieron influir en los resultados encontrados en la investigación comparada.

Finalmente, los tipos de violencia, los estereotipos y las discriminaciones que se dan por razón del sexo en niños y niñas de educación primaria, pueden ser el resultado de un sistema educativo con una incipiente visión con perspectiva de género que se encuentra en desarrollo, pero esto no significa que estas prácticas no puedan ser desaprendidas, modificadas o eliminadas. Comprender el sexismo como un tipo de discriminación nos preparará no solo para generar condiciones de igualdad sino para entender mejor todo tipo de desigualdades.

TABLA DE CONTENIDO

Dedicatoria.....	v
Agradecimiento.....	vi
Resumen.....	vii
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	
1.1. Panorama general de la educación con perspectiva de género.....	18
1.2. Antecedentes históricos en materia de equidad e inequidad de género.....	20
1.2.1. Las primeras sociedades prehistóricas.....	20
1.2.2. Fines de la Edad Media (Siglos XIV y XV).....	23
1.2.3. Edad Moderna (Siglos XV al XVIII).....	24
1.2.4. Edad Contemporánea (desde finales del siglo XVIII hasta el presente).....	27
1.2.4.1.Después de la Revolución Francesa.....	27
1.2.4.2.La equidad de género en Inglaterra y en los Estados Unidos de América.....	29
1.2.4.3.Alemania: El socialismo feminista.....	31
1.2.4.4.El Feminismo del siglo XX y su lucha por la equidad.....	33
1.3. Antecedentes legislativos en materia de equidad de género.....	37
1.3.1. Legislaciones en materia de equidad de género en México.....	41
1.3.2. Legislaciones en materia de equidad de género en Panamá.....	42
1.4. Formulación del problema.....	44
1.5. Objetivos de investigación.....	51
1.5.1. Objetivo General.....	51
1.5.2. Objetivos Específicos.....	51
1.6. Preguntas de Investigación.....	51
1.7. Justificación.....	52
1.7.1. Violencia de género en las escuelas.....	56
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	
2.1. Introducción.....	61
2.2. Teoría de aprendizaje social.....	62
2.3. Teoría sexo – género.....	67
2.3.1. Conceptos de sexo y género.....	68
2.3.2. Generalidades de la teoría sexo – género.....	70
2.3.3. Identidades como concepto fundamental para la teoría sexo – género.....	71
2.3.4. La perspectiva de género.....	72
2.4. Perspectivas teóricas neofeministas y de la nueva masculinidad.....	74
2.4.1. Antecedentes de los movimientos feministas.....	74
2.4.2. Feminismo y nuevo feminismo.....	75
2.4.3. Antecedentes del movimiento de la masculinidad.....	77
2.4.4. La masculinidad como construcción social.....	79
2.4.5. La nueva masculinidad.....	82

2.5.	Teoría de la justicia.....	87
2.5.1.	La igualdad de género desde la perspectiva de la justicia.....	88
2.5.2.	Iguales pero diferentes.....	90
2.6.	La coeducación.....	95
2.6.1.	Antecedentes y conceptualizaciones del término.....	95
2.6.2.	Avances y retrocesos en materia de sexismo escolar.....	98
2.7.	Postura teórica del trabajo de investigación.....	100

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

3.1.	Perspectiva de investigación.....	102
3.2.	El estudio de caso como estrategia para la recolección de información.....	104
3.2.1.	Clasificaciones de estudios de casos y modelo a utilizar en el presente estudio	106
3.2.2.	Construir teorías a partir de estudios de casos.....	108
3.3.	Método para el análisis de las informaciones: La teoría fundamentada.....	109
3.4.	Técnicas e instrumentos para la recolección de información.....	112
3.4.1.	El diario de campo.....	113
3.4.2.	La observación.....	115
3.4.2.1.	Guía de observación.....	116
3.4.2.2.	Aspectos a tomar en cuenta (antes, durante y después) al emplear la observación.....	118
3.4.2.3.	Asuntos éticos.....	119
3.4.3.	La entrevista.....	119
3.4.3.1.	Guía de entrevista.....	122
3.4.4.	Los libros de textos escolares.....	123
3.4.5.	El material fotográfico.....	127
3.4.5.1.	Problemas potenciales del uso de fotografías en la investigación....	130
3.4.5.2.	Sugerencias para la recopilación y análisis de las fotografías en la investigación.....	130
3.5.	Estudio preliminar y prueba de instrumentos.....	133
3.5.1.	Algunos hallazgos preliminares.....	134
3.6.	Trabajo de campo.....	141
3.7.	Participantes en la investigación.....	141
3.8.	Escuelas.....	142
3.8.1.	Selección de escuelas.....	142
3.9.	Tiempo de recolección de información.....	142
3.10.	Escuelas seleccionadas para la recolección de información.....	143
3.11.	Análisis de las informaciones: Notas preliminares.....	147

CAPÍTULO 4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIONES

4.1.	Algunas notas procedimentales sobre la teoría fundamentada.....	149
4.2.	Procedimientos utilizados para el análisis de informaciones.....	150
4.2.1.	Procedimientos para el análisis de informaciones provenientes de observaciones.....	150

4.2.2. Procedimientos para el análisis de informaciones provenientes de entrevistas.....	152
4.2.3. Procedimientos para el análisis de informaciones provenientes de material fotográfico.....	154
4.2.4. Procedimientos para el análisis de informaciones provenientes de libros de textos escolares.....	158
4.3. Selección de categorías y subcategorías generales para el análisis.....	161
4.4. Codificaciones utilizadas.....	164
4.5. Descripción y narrativa de las categorías y subcategorías seleccionadas.....	164
4.5.1. Categoría N° 1: Dinámica escolar en las aulas escolares.....	165
4.5.1.1. Motivación escolar.....	166
4.5.1.1.1. Fines por los cuales se utiliza la motivación escolar.....	167
4.5.1.1.2. Tipos de motivación.....	167
4.5.1.1.3. Técnicas para motivar a los/as estudiantes.....	168
4.5.1.1.4. Estereotipos sexistas en la motivación escolar.....	169
4.5.1.2. Liderazgo escolar.....	170
4.5.1.2.1. Tipos de liderazgo estudiantil.....	171
4.5.1.2.2. Características de los/as estudiantes líderes.....	173
4.5.1.2.3. Estereotipos sexistas y liderazgo estudiantil.....	173
4.5.1.2.4. Liderazgo escolar y docentes.....	174
4.5.1.3. El recreo escolar.....	175
4.5.1.3.1. La socialización en el recreo escolar.....	177
4.5.1.3.2. Relaciones de género en el recreo escolar.....	177
4.5.1.4. La disciplina escolar.....	180
4.5.1.4.1. Características de estudiantes indisciplinados/as.....	182
4.5.1.4.2. Procedimientos administrativos para aplicar disciplina escolar.....	182
4.5.1.4.3. Formas de disciplina escolar.....	184
4.5.1.4.4. Consecuencias en estudiantes por el uso de sanciones como forma de disciplina escolar.....	189
4.5.1.4.5. La equidad e inequidad de género en la aplicación de sanciones y disciplina escolar.....	191
4.5.1.5. Formas de organización del alumnado.....	195
4.5.1.5.1. Formas de agrupación del alumnado.....	195
4.5.1.6. Formas de violencia escolar.....	199
4.5.1.6.1. Manifestaciones de la violencia en las aulas escolares...	201
4.5.1.6.2. Causas de la violencia escolar.....	208
4.5.1.6.3. Formas de prevención y tratamiento de la violencia escolar	209
4.5.1.7. Relación con padres y madres de familia en la escuela.....	211
4.5.1.7.1. Relación docentes-padres-madres de familia.....	212
4.5.1.7.2. Asistencia de padres y madres de familia a la escuela....	213
4.5.2. Categoría N° 2: Prácticas que promueven inequidades de género.....	217
4.5.2.1. Discriminación por género.....	218
4.5.2.1.1. Separación de estudiantes por sexo en actividades escolares	221

4.5.2.1.2. Preferencias de trabajar con niños y niñas.....	224
4.5.2.1.3. Trato diferente que se da a niños y niñas.....	225
4.5.2.2. Los estereotipos de género.....	226
4.5.2.2.1. Estereotipos de género relacionados con el rendimiento académico.....	228
4.5.2.2.2. Estereotipos de género relacionados con la feminidad y masculinidad.....	232
4.5.2.2.3. Estereotipos de género relacionados con el ser y el deber ser	236
4.5.2.3. Usos de expresiones de lenguaje no inclusivas.....	238
4.5.2.3.1. Manifestaciones de las expresiones del lenguaje sexista..	239
4.5.2.3.2. Expresiones de lenguaje sexista de forma iconográfica...	243
4.5.2.3.3. Incongruencias en el uso de las expresiones del lenguaje no inclusivo.....	245
4.5.3. Categoría N° 3: Prácticas que promueven equidad de género.....	247
4.5.3.1. Distribución equitativa de roles.....	248
4.5.3.2. Promoción de actividades equitativas en la escuela.....	252
4.5.3.2.1. Actividades que realizan los/as docentes para promover la equidad de género en las aulas escolares.....	252
4.5.3.2.1.1. Trato ofrecido a niños y niñas.....	253
4.5.3.2.1.2. Preferencia de docentes de trabajar con grupos mixtos.....	254
4.5.3.2.1.3. Tomar en cuenta a ambos colectivos (niños y niñas) y reconocer sus habilidades.....	254
4.5.3.2.1.4. Distribución equitativa de materiales.....	255
4.5.3.2.1.5. Promover estrategias educativas y de sensibilización.....	256
4.5.3.2.2. Actividades que realiza la escuela para promover la equidad.....	257
4.5.3.2.2.1. Actividades académicas.....	257
4.5.3.2.2.2. Actividades artísticas y culturales.....	258
4.5.3.2.2.3. Celebraciones especiales.....	259
4.5.3.3. Uso de expresiones inclusivas a través del lenguaje.....	259
4.5.4. Categoría N° 4: Percepciones del personal docente acerca de las niñas y niños.....	262
4.5.4.1. Percepciones sobre las características generales de las niñas y los niños	262
4.5.4.2. Percepciones sobre cómo deben ser los niños y las niñas.....	265
4.5.4.3. Percepciones sobre los comportamientos que a los/as docentes les agradan de los niños y niñas.....	267
4.5.4.4. Percepciones sobre los comportamientos que no les agradan de los niños y las niñas.....	268
4.5.4.5. Percepciones sobre la igualdad entre niños y niñas.....	269
4.5.4.6. Percepciones sobre las diferencias entre niños y niñas.....	270

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

5.1. Hallazgos importantes obtenidos en la investigación.....	274
5.2. Discusión de resultados.....	277
5.2.1. Sobre las inequidades de género.....	277
5.2.2. Sobre la equidad de género.....	286
5.2.3. Percepciones docentes sobre la equidad e inequidad de género.....	287
5.3. Análisis comparativo del sexismo y la equidad en Monterrey y Panamá.....	291
5.4. Propuesta teórica emergente.....	294
5.5. Limitaciones de la investigación.....	295
5.5.1. Relacionadas con el investigador.....	295
5.5.2. De tipo conceptuales.....	295
5.5.3. Del diseño metodológico.....	295
5.5.4. Referentes a los instrumentos de recolección de información.....	296
5.5.5. Relacionadas con la confiabilidad de las informaciones obtenidas.....	296
5.5.6. Relacionadas con el análisis de las informaciones.....	297
5.5.7. Relacionadas con la generalización de los resultados.....	297
5.6. Futuras investigaciones.....	298
REFERENCIAS.....	299
ANEXOS.....	326

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1 Legislaciones, tratados y convenios internacionales en materia de equidad de género.....	37
Cuadro N° 2 Leyes, planes, artículos y convenios interinstitucionales que promueven la equidad de género en México.....	41
Cuadro N° 3 Leyes, planes, artículos y convenios interinstitucionales que promueven la equidad de género en Panamá.....	42
Cuadro N° 4 Enunciados de la teoría del aprendizaje social planteados por Albert Bandura (1963).....	63
Cuadro N° 5 Conceptos básicos y supuestos que plantea Albert Bandura (1963) sobre la Teoría del Aprendizaje Social.....	64
Cuadro N° 6 Características de la identidad (sexual, de género, masculina y femenina).....	71
Cuadro N° 7 Características de la nueva masculinidad según Walter Ghedin (2010).....	85
Cuadro N° 8 Ideas para impulsar la educación en equidad de género según Marina Subirats, 2007.....	96
Cuadro N° 9 Características de la investigación cualitativa.....	103
Cuadro N° 10 Tipos de Estudios de Casos.....	106
Cuadro N° 11 Principios significativos de la teoría fundamentada según Álvarez-Gayou Jurgenson (2004).....	110
Cuadro N° 12 Diario de campo para el registro de actividades y diversas situaciones dentro y fuera del aula escolar.....	114
Cuadro N° 13 Ejes y aspectos establecidos para la pauta de observación.....	117
Cuadro N° 14 Ideas sobre los usos del material fotográfico en investigaciones cualitativas y cuantitativas.....	128
Cuadro N° 15 Datos generales del centro educativo seleccionado para la prueba de materiales.....	134
Cuadro N° 16 Aspectos que evidencian equidad de género en la escuela donde se realizó la prueba piloto.....	135
Cuadro N° 17 Aspectos que evidencian sexismo escolar en el centro educativo donde se realizó la prueba piloto.....	137
Cuadro N° 18 Generación de conceptos a partir de los discursos representativos obtenidos en las entrevistas.....	140
Cuadro N° 19 Calendarización para el proceso del trabajo de campo.....	143
Cuadro N° 20 Escuelas participantes en el estudio en Nuevo León, México.....	144
Cuadro N° 21 Escuelas participantes en el estudio en Herrera, Panamá.....	144
Cuadro N° 22 Generalidades de lo/as docentes entrevistados/as.....	145
Cuadro N° 23 Tiempo y cantidad de horas dedicadas al trabajo de campo en la Escuela N° 1, año 2009.....	146
Cuadro N° 24 Tiempo y cantidad de horas dedicadas al trabajo de campo en la Escuela N° 2, año 2009.....	146
Cuadro N° 25 Tiempo y cantidad de horas dedicadas al trabajo de campo en la Escuela N° 3, año 2009.....	146
Cuadro N° 26 Tiempo y cantidad de horas dedicadas al trabajo de campo en la	146

Escuela N° 4, año 2009.....	
Cuadro N° 27 Procedimientos realizados para la selección de material fotográfico obtenido en el trabajo de campo.....	156
Cuadro N° 28 Definición de las categorías y subcategorías seleccionadas para el análisis de las informaciones obtenidas en el trabajo de campo.....	162
Cuadro N° 29 Ideas de docentes y directivos sobre cómo son los niños y las niñas, generadas en las entrevistas realizadas en las escuelas donde se realizó la investigación, año 2009.....	237
Cuadro N° 30 Hallazgos importantes que revelan sexismo en las escuelas participantes en esta investigación.....	275
Cuadro N° 31 Hallazgos importantes que revelan formas de equidad de género en las escuelas participantes en esta investigación.....	276
Cuadro N° 32 Matriz de similitudes y diferencias sobre la equidad e inequidad de género en las escuelas donde se realizó la investigación en Monterrey y Panamá.....	292
Cuadro N° 33 Propuesta teórica emergente producto del análisis de informaciones en esta investigación.....	294

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen N° 1 Modelo de reciprocidad triádica de Albert Bandura 1986.....	64
Imagen N° 2 Tipos de Casos y diseños de investigación, según Robert Yin (1994).....	107
Imagen N° 3 Tipo de caso y modelo de investigación a desarrollar.....	107
Imagen N° 4 Consejos prácticos para la construcción de teorías a partir de estudios de casos.....	109
Imagen N° 5 Procedimiento propuesto por Glasser y Strauss (1967), para construir una teoría.....	111

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica N° 1 Distribución de los años de servicio docente de los/as participantes en las entrevistas.....	145
--	-----

ÍNDICE DE MAPAS CONCEPTUALES

Mapa Conceptual N° 1 Sexismo y equidad de género en observaciones de escuelas primarias, año 2010.....	151
Mapa Conceptual N° 2 Sexismo y equidad de género en entrevistas a docentes y directivos de escuelas primarias, año 2010.....	153
Mapa Conceptual N° 3 Sexismo y equidad de género en imágenes de escuelas primarias, año 2010.....	157
Mapa Conceptual N° 4 Sexismo y equidad de género presentes en los libros de textos gratuitos usados en escuelas públicas de Monterrey y Panamá, año 2010...	159
Mapa Conceptual N° 5 Categorías y subcategorías generales seleccionadas para el análisis.....	161
Mapa Conceptual N° 6 Dinámica escolar en las aulas escolares.....	165
Mapa Conceptual N° 7 Motivación escolar.....	166
Mapa Conceptual N° 8 Liderazgo escolar.....	171
Mapa Conceptual N° 9 El recreo escolar.....	176
Mapa Conceptual N° 10 Disciplina escolar.....	181
Mapa Conceptual N° 11 Agrupación de estudiantes.....	195
Mapa Conceptual N° 12 Violencia escolar.....	200
Mapa Conceptual N° 13 Relación de padres y madres de familia en la escuela	211
Mapa Conceptual N° 14 Prácticas que promueven inequidades de género.....	218
Mapa Conceptual N° 15 Discriminación por género en la escuela.....	221
Mapa Conceptual N° 16 Estereotipos de género en el contexto escolar.....	228
Mapa Conceptual N° 17 Prácticas que promueven equidad de género.....	248

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo N° 1 Pauta de observación para el sexismo escolar y la equidad de género.....	327
Anexo N° 2 Guía de entrevista.....	330
Anexo N° 3 Convenio de confidencialidad.....	331
Anexo N° 4 Definición del concepto de equidad de género y de inequidad de género.....	332
Anexo N° 5 Documento para el vaciado de la información.....	333
Anexo N° 6 Ejemplo de la codificación utilizada en el trabajo de investigación... ..	334
Anexo N° 7 Hallazgos encontrados en los libros de textos de Español de 2° usados en México y Panamá, año 2010.....	335
Anexo N° 8 Hallazgos encontrados en los libros de textos de Ciencias Sociales – Historia y Geografía de 3° usados en México y Panamá, año 2010.....	336
Anexo N° 9 Hallazgos encontrados en los libros de textos de Ciencias Naturales de 6° usados en México y Panamá, año 2010.....	337
Anexo N° 10 Mapa conceptual sobre el sexismo y la equidad de género obtenido por las entrevistas realizadas a docentes y directivos en Monterrey.....	338
Anexo N° 11 Mapa conceptual sobre el sexismo y la equidad de género obtenido por las entrevistas realizadas a docentes y directivos en Panamá.....	339
Anexo N° 12 Mapa conceptual sobre el sexismo y la equidad de género obtenido por las observaciones realizadas en las escuelas de Monterrey.....	340
Anexo N° 13 Mapa conceptual sobre el sexismo y la equidad de género obtenido por las observaciones realizadas en las escuelas de Panamá.....	341
Anexo N° 14 Mapa conceptual sobre el sexismo y la equidad de género obtenido por el material fotográfico obtenido en las escuelas de Monterrey.....	342
Anexo N° 15 Mapa conceptual sobre el sexismo y la equidad de género obtenido por el material fotográfico obtenido en las escuelas de Panamá.....	343
Anexo N° 16 Mapa conceptual sobre el sexismo y la equidad de género obtenido por el análisis de textos escolares utilizados en escuelas de Monterrey y Panamá..	344
Anexo N° 17 Principales categorías obtenidas a través del proceso de comparación constante.....	345

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Panorama general de la educación con perspectiva de género

El derecho a recibir una educación primaria gratuita, sin que importe el género, la procedencia, el credo, o las aptitudes mentales y físicas; a desarrollar al máximo la personalidad, el talento y las competencias; a recibir una educación de calidad en un ambiente seguro, saludable y protector, incluso en situaciones de emergencia; forman parte del conjunto de derechos de niños y niñas que son reconocidos e incorporados en diversas convenciones internacionales, leyes y tratados regionales.

La UNICEF (2009) señala que aunque el derecho de las niñas y niños a la educación está reconocido internacionalmente, en muchas partes del mundo no se ha cumplido plenamente y esto representa una promesa fragmentada que afecta directamente a éstos/as, a sus familias, comunidad y al potencial de desarrollo global de los países donde viven.

La educación es considerada como un derecho humano; así lo declara la ONU en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en su artículo 26 y en la Convención de los Derechos del Niño (1989); en el artículo 28 se añade que ésta debe ofrecerse en igualdad de oportunidades. En la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing (1995), se especificó que se debía asegurar la igualdad de acceso a la educación de hombres y mujeres; de igual forma, esta declaración consideró la educación como un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz en las naciones del mundo.

Sin una educación universal, los países tienen menos probabilidades de conseguir los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000) y los Objetivos de Educación para Todos (Dakar, 2000); en este sentido, la ONU propuso en el año 2000, que la educación era una de sus metas estratégicas y que se debía lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad y paridad entre los géneros, esto en todos los niveles de escolaridad.

Por otro lado, el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, publicado por la UNESCO (2010), indicó que se habían conseguido avances significativos desde que se adoptaron las metas de la Educación para Todos y los Objetivos del Desarrollo del Milenio; entre algunos de ellos vale la pena destacar: los grandes pasos hacia la universalización de la enseñanza primaria, el incremento en el número de estudiantes en la educación secundaria y superior, en muchos países se ha conseguido la igualdad entre los sexos en los sistemas educativos, se han elevado los niveles de permanencia y terminación en la enseñanza primaria, entre otros.

Cifras estadísticas que maneja el Banco Mundial (2011), la UNESCO (2010), la ONU (2011), reflejan una participación casi paritaria entre mujeres y hombres en los distintos niveles del sistema educativo; pero esta igualdad numérica no está acompañada de una igualdad real, dado que los procesos de enseñanza y aprendizaje se continúan desarrollando en contextos de discriminación y se manifiestan en diversos componentes que atentan contra la equidad entre los géneros.

La Directora General de la UNESCO (2009), Irina Bokova, subrayó que todavía quedaba un largo camino por recorrer; según ella, habían unos 759 millones de personas en el mundo que no sabían leer ni escribir, y dos tercios de ellas eran mujeres. En el 2002 la UNICEF estimó que 115 millones de niños y niñas en edad escolar no asistían a la escuela primaria; para el 2008 la cifra se había reducido a 67 millones, de los cuales el 53% eran niñas (UNICEF, 2009).

Se estima que asisten a la escuela primaria más del 85% de los niños y niñas del grupo de edad escolar correspondiente; en un día cualquiera, más de 1.000 millones de niños y niñas en edad escolar asisten a la escuela primaria o secundaria en el mundo. Sin embargo persiste inquietud sobre si en realidad se ofrece calidad en los servicios educativos (UNICEF, 2009).

En forma general puede argumentarse que se han reducido las diferencias por razón del género que afectan a la educación primaria a escala regional y mundial, lo que ha situado el índice de paridad de los géneros de los países en desarrollo en un 96% (UNICEF, 2009); no obstante, de forma lamentable, aún sigue existiendo, en muchas partes del mundo, disparidades entre los sexos profundamente arraigadas; por ejemplo: en veintiocho países en desarrollo, por cada diez varones escolarizados en primaria, hay todavía menos de nueve niñas que van a la escuela. Se estima que el 54% del total de estudiantes sin escolarizar son niñas; la matrícula en educación primaria de los niños es superior a la de ellas, mientras que en la educación secundaria es lo contrario (UNESCO, 2010).

Datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2009), indican que la asistencia neta a la escuela secundaria en la región entre los niños es inferior en seis puntos porcentuales a la que se registra entre las niñas. Aún en los países cuyos promedios de educación primaria indican paridad, se evidencia un rezago de las niñas en las zonas rurales e indígenas (Aasen, 2010). En este sentido la UNESCO (2010) señala que la transición de la enseñanza primaria a la secundaria es difícil para muchos estudiantes; algunos de los obstáculos con que se tropieza en la escuela primaria suelen amplificarse en la secundaria, por ejemplo: el costo de la escolarización, la distancia del domicilio al centro escolar, la necesidad

de trabajar y en el caso de las jóvenes, obstáculos de índole socioeconómico, cultural y de estereotipos de género están profundamente arraigados en las familias.

Bajo este panorama, la inacción contra las desigualdades, la estigmatización y las discriminaciones emanadas del nivel de ingresos, la desigualdad entre los sexos, la etnia, el idioma y la discapacidad están retrasando los progresos hacia la educación para todos (UNESCO, 2010).

1.2. Antecedentes históricos en materia de equidad e inequidad de Género

Los conceptos de equidad e inequidad de género han evolucionado a lo largo de la historia de la humanidad. A través de una revisión histórica se plantea el surgimiento y consolidación de los conceptos de equidad e inequidad de género, así como el nacimiento del patriarcado, y en él, las relaciones de poder, la construcción de los roles de género y las manifestaciones de igualdad-desigualdad en las organizaciones sociales; también se rescatan reflexiones, escritos y documentos que evidencian el papel que la educación ha desempeñado en la configuración de la educación no sexista.

Se consideran valiosas las aportaciones que escritores/as, filósofos/as, políticos/as, investigadores/as, científicos/as y diversas personalidades hicieron en su momento, ya que estas contribuciones enmarcaron lo que hoy en día se conoce como equidad e inequidad de género; además, sus ideas sirvieron para generar un espacio de reflexión y establecer posteriormente las convenciones, tratados y legislaciones que se han establecido en la actualidad en esta materia.

Para comprender el papel que han desempeñado estos conceptos en diversas sociedades en el mundo, es preciso conocer los puntos de vista de quienes protagonizaron dichos acontecimientos. La presente revisión se estructura en cuatro grandes bloques o períodos históricos; sean éstos: Las primeras sociedades prehistóricas, fines de la Edad Media (Siglos XIV y XV), Edad Moderna (Siglos XV al XVIII), Edad Contemporánea (desde finales del siglo XVIII hasta el presente). Éste último período histórico se describe más detalladamente, ya que en su curso se han presentado situaciones que marcaron hitos importantes en materia de equidad e inequidad de género.

1.2.1. Las primeras sociedades prehistóricas

El estudio de la historia humana reafirma el hecho de que somos seres sociales, y es la sociedad la que decide las formas propias de organización a través de las tradiciones culturales, de allí que quizás existan diferencias en las teorías que intentan explicar estas formas de estructuración social y familiar de los primeros seres humanos.

Desde tiempos prehistóricos se han identificado diferencias entre los hombres y las mujeres, no solo físicas, sino de género; mismas que determinaban la supremacía y el poder que ejercía un sexo sobre el otro. Para algunos investigadores y pensadores (Engels y Marx, 1846; Martínez, 2003; Soler, 2006; Sánchez, 2007; Fontenla, 2008), en tiempos prehistóricos a las

mujeres siempre se les vinculó con el espacio del hábitat; eran consideradas como acompañantes y objetos sexuales, cuyo papel principal era la reproducción. El status que se ofrecía a los hombres no era el mismo que a las mujeres, a ellos se les otorgaba el derecho de mandar, basándose en una supuesta superioridad biológica y social. En este sentido Frappant (2008) sostiene que la organización social de los primeros homínidos estaba formada por un macho dominante que gobernaba el destino de los otros machos del clan y la cópula con hembras era decisión suya (2008:1).

Investigaciones realizadas por el etno-arqueólogo Jean-Michel Chazine (2009), en el Centro de Investigación y de Documentación en Oceanía, sobre las *manos negativas*, pintadas en cientos de cuevas en todo el mundo, señalan que los hombres y las mujeres que vivían en las cavernas en la prehistoria dejaban en lugares diferentes las huellas de sus manos, sin mezclarlas en las paredes de las grutas (Carletti, 2006). Estos descubrimientos fueron realizados utilizando un programa informático creado para estudiar la cueva de Gua Masri II en Indonesia. Según este científico:

Los descubrimientos de las pinturas de manos han tomado gran importancia, ya que se ha puesto en evidencia que los rituales de los hombres en las sociedades primitivas no se mezclaban con los de las mujeres; aunque no se han establecido las causas de esta separación, sí se puede afirmar que la presencia femenina tenía un papel *mágico y chamánico* en estas organizaciones sociales (Chazine, 2009).

La arqueóloga española Margarita Sánchez Romero (2007), ha realizado investigaciones de identidad de género en la prehistoria que evidencian el importante papel femenino en ese período; según ella, las mujeres históricamente han estado vinculadas a las llamadas *actividades de mantenimiento*, es decir, aquellas relacionadas con la preparación del alimento, raspar la piel de animales, elaborar prendas de vestir, la preservación de adecuadas condiciones de higiene y salud, el cuidado del fuego, además del cuidado del resto de los miembros del grupo y de la socialización de los individuos infantiles. Sin embargo, el problema es que las actividades consideradas como domésticas, se han estimado tradicionalmente como fáciles y sin la necesidad de mucho esfuerzo, ya que requieren de la utilización de tecnologías básicas y de poca experiencia para su desarrollo (Sánchez, 2007).

En todas las sociedades ha existido una división del trabajo por sexos (Engels y Marx, 1846). Esta separación no implica que un grupo realice tareas menos importantes que el otro, sino que es una estrategia social para obtener más éxito en la explotación de los recursos. Algunas teorías apuntan a que en este período histórico, fue fundamental la vinculación de las mujeres con el trabajo de cuidado de los hijos/as, ya que éstos/as requieren una atención constante al menos durante los primeros años de vida. En las sociedades prehistóricas, la alimentación de los infantes mediante la lactancia era un recurso fundamental y esto pudo vincularlas a las actividades de mantenimiento y al espacio doméstico, pero sin que eso significara necesariamente desigualdad o subordinación. Sobre este aspecto Sánchez Romero (2007) indica que:

Las mujeres realizaban labores esenciales en el mantenimiento de sus sociedades y al igual que los hombres, intervenían en todas las actividades propias de un grupo, desde las religiosas, hasta las de provisión de alimentos. También las mujeres se dedicaban a la caza, a pescar, a cultivar el campo, a recolectar, a atender a los niños y a lo que hiciera falta. (Sánchez, 2007:1).

El papel activo que desempeñó la mujer en todos los ámbitos de la vida y no sólo en lo doméstico, nos hace reflexionar sobre la veracidad en las ideas prevalecientes, es decir que los hombres eran los únicos que se dedicaban a la caza y a otras actividades que requerían una fuerza mayor (Martínez, 2003).

Desde el siglo XIX, las investigaciones desarrolladas en Europa sobre la prehistoria han proporcionado un conocimiento exhaustivo de los modos de vida de las sociedades del pasado. Según la arqueóloga Begoña Soler (2006), es fácil comprobar cómo la presencia de la mujer en la mayor parte de los textos y de las imágenes de exposiciones divulgativas es casi nula, apareciendo siempre el hombre prehistórico, el neutro masculino, como el protagonista. Soler y Alcántara (2006), sostienen que:

...los hombres y mujeres de nuestro pasado más lejano formaron grupos de personas que se unieron para obtener mejor calidad de vida, que compartieron esfuerzos y recursos para sobrevivir. Mujeres, hombres, jóvenes, mayores, niños y niñas dejaron el testimonio de su existencia en el suelo en que vivieron (2006:8).

La reflexión sobre la importancia de las diferentes actividades para sobrevivir y el papel que desempeñaron mujeres y hombres en el paleolítico, el neolítico y la edad de bronce, se conoce por los hallazgos de diversos objetos encontrados en cavernas y sitios de exploración arqueológica, así como el análisis del arte rupestre, la interpretación de los restos humanos localizados en las excavaciones y los análisis de las sociedades prehistóricas a través de la investigación antropológica.

Para la directora del Museo de Prehistoria en Valencia en España, Helena Bonet (2006), gran parte del análisis de estos hallazgos se ha reconfigurado a través de lo que en la actualidad se conoce como *arqueología de género*, que no es más que una disciplina surgida al calor de los movimientos feministas de los años sesenta del pasado siglo. La arqueología del género persigue resaltar, a través de publicaciones sobre la cultura prehistórica basadas en el registro arqueológico, la importancia que tuvo la mujer tanto en la vida privada como en la vida pública.

El patriarcado (palabra de origen griego que quiere decir *mandar*, consiste en la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres, los niños/as y la ampliación de este dominio sobre las mujeres y la sociedad en general), y la subsiguiente construcción de la sociedad patriarcal, se remontan a la antigüedad, cuando el ser humano se convirtió en sedentario y surgió la agricultura. Las familias empiezan a acumular bienes, las actividades de la vida cotidiana empiezan a dividirse y las normas implantadas les permiten solo a los hombres el desarrollo de actividades productivas y a las mujeres el desarrollo de actividades domésticas (Fontenla, 2008). Esta clara división sexual del trabajo trajo consigo la necesidad de las familias de contar con más miembros, con el objetivo de acrecentar los bienes.

La diferencia de quienes deben salir del hogar a buscar el sustento y quienes deben quedarse cuidando los hijos/as, establece los primeros indicios de la creación de sistemas de organización social y política; es decir, de lo que conocemos como el mundo público y privado. Desde tiempos antiguos se implantó en muchas sociedades una dominación física, sexual y social que certificaba el control de la mujer por parte de los hombres. Se empieza a

interponer un principio dogmático que suponía la debilidad física e intrínseca de las mujeres y del correspondiente papel protector, proveedor de los hombres, quienes poseen el atributo natural del poder, la fuerza y la agresividad (Pintos, 2007).

En el patriarcado no todas las relaciones eran familiares, esto se deja entrever siglos más tarde con el surgimiento de una nueva clase social, la burguesía, que se implantó a través del poder de unos sobre otros. Este nuevo fundamento fue el pacto o acuerdo social, mediante el cual se organizó el patriarcado moderno. Aunque en la constitución de esta nueva jefatura, los hombres continuaban manteniendo el poder; ya no sólo hacia las mujeres, sino hacia sus semejantes.

La subordinación de las mujeres se acrecentó especialmente a través de las Leyes de Partidas¹. Este conjunto de leyes consolidó la familia patriarcal, ya que las mismas tenían la aprobación de la iglesia católica, una de las instituciones de mayor poder en aquellas épocas. A lo largo del siglo XIX algunas disposiciones emanadas de estas legislaciones fueron adoptadas por las leyes de los Estados–Nación que se constituyeron posteriormente.

Con la formación de los Estados, el poder del jefe de familia, pasa al gobierno, quien promete garantizar a través de las leyes, la sujeción de las mujeres al padre, al marido y a los varones en general, impidiendo su constitución como sujetos políticos (Fontenla, 2008).

1.2.2. Fines de la Edad Media (Siglos XIV y XV)

A finales de la edad media se presenta una etapa de crisis en algunos países de Europa y del Mediterráneo; las razones estuvieron centradas en acontecimientos de índole social, político e ideológico; esto acompañado de cambios climáticos y ambientales que hicieron decrecer lo económico y las actividades agrícolas, y por otro lado, se acrecentaron cambios demográficos producto de hambrunas y epidemias que redujeron la población de Europa en no menos de un tercio. Se cree que estas situaciones promovieron una crisis general a nivel global y que impulsaron, por un lado el comienzo de la transición del feudalismo al capitalismo y por el otro un nuevo vigor cultural que trajo el renacimiento y la era de la expansión europea, seguido de los descubrimientos y conquistas.

Bajo este panorama de grandes crisis y cambios, surgen publicaciones de la poetisa francesa Cristina De Pizan (1364-1430), quien a través de la prosa, evidenció las calumnias que vivían las mujeres de la época, así como las hazañas heroicas que éstas tenían que hacer para sobrevivir. Su obra más revolucionaria *La ciudad de las damas* (1405), es un texto en el que recurre a tres virtudes: la razón, el derecho y la justicia, para plantear la igualdad como principio humano (Aguirre, 2005).

¹ Conocidas también como Las Siete Partidas, fue un cuerpo normativo redactado en Castilla en el año 1265, durante el reinado de Alfonso X, con el objetivo de conseguir una cierta uniformidad jurídica del reino en aspectos filosóficos, morales y teológicos. Esta obra es considerada uno de los legados de jurisprudencia más importantes al ser el cuerpo de leyes de más amplia y de larga vigencia en Iberoamérica hasta el siglo XIV.

En su obra, Cristina De Pizan (1405) deseaba rehabilitar a las mujeres construyendo una ciudad cuyos cimientos, piedras y acabados fuesen los ejemplos de las propias mujeres; según ella, éstas eran virtuosas, guerreras, profetas, amantes esposas, castas y santas. Basándose en el arte de las letras, reveló cómo las mujeres podían aspirar a una mejor vida, junto a los hombres y romper los tabúes que acompañaban el cortejo, el matrimonio y la vida en sociedad (González, 2005).

Se considera a esta escritora como la primera feminista de la historia de las que se tenga noticia; además, como la primera escritora profesional francesa y una de las más antiguas precursoras del movimiento de las mujeres. Con las obras que escribía y con su atrevida audacia, cuestionó el canon patriarcal que predominaba, así como a los intelectuales de la época, que catalogó de injustos (Vásquez, 2004).

1.2.3. Edad Moderna (Siglos XV al XVIII)

En la Edad Moderna se intensifica la tendencia a la modernización, se presentan grandes inventos y progresos tecnológicos en la comunicación; las fuerzas económicas y sociales se ven fortalecidas, surge el capitalismo y la burguesía, éstas acompañadas del surgimiento de entidades políticas que promovieron la consolidación de Naciones y Estados.

Los cambios bruscos, violentos y decisivos que se presentaron en esta época, hicieron de este período una era de reformas, descubrimientos y revoluciones a escala mundial. Algunos de los cambios más importantes se deben a la apertura de las rutas oceánicas, a la revolución científica, la ilustración, la revolución industrial, la revolución burguesa y la revolución liberal, que en su conjunto dieron pie a la revolución francesa y las revoluciones de independencia en América.

En este período histórico, el humanista Juan Luis Vives (1492-1540), uno de los pedagogos más importante del siglo XVI; publicó en 1523 y 1528 dos textos: *La formación de la mujer cristiana* y *Los deberes del marido*. En el primero describió detalladamente una doctrina de la educación femenina, dirigida a doncellas, mujeres casadas y viudas; en el mismo, estableció ideas, preceptos, costumbres y normas que según él, toda mujer cristiana desde el momento del nacimiento debía tener (Beltrán, 1994).

Se considera este texto como el primer tratado sistemático que habló sobre la condición femenina, despertando un inusitado interés por el tema; el mismo influyó fuertemente en el ejercicio de los educadores de la época, marcando pautas notables y significativas en muchos escritores posteriores. Se realizaron cuarenta ediciones del libro en el siglo XVI y fue traducido en cinco idiomas (Cura, 2011). En parte del texto se expone:

En el momento de la vida en el que la joven muestre ya su aptitud para las letras, debe empezar el aprendizaje de aquellos que atañe tanto a la educación del espíritu como al cuidado de la casa (45).
 ...¿qué otro quehacer realizará con mayor y mejor capacidad cuando esté libre de las labores domésticas? Puede que pase el día hablando con hombres o con otras mujeres; pero, ¿de qué temas?, ¿estará siempre fuera de conversación?, ¿jamás llegará a callarse?... el pensamiento de la mujer es ágil y por lo general, voluble, impreciso, inexperto y no alcanzo a saber hasta qué extremo llega su inconsistencia (46).

Para aprender a hablar no pongo ningún límite, tanto en el caso del varón como en el de la mujer, excepción hecha de aquél que conviene que esté muy instruido y conozca múltiples y variadas materias que redunden en su propio provecho y en el del estado... Yo quiero que la mujer se cifa exclusivamente a aquella parte de la filosofía que se ha ocupado de la formación de las costumbres y de mejorarlas (63).

Las ideas básicas que presenta el libro se describen en tres aspectos: a) cómo concebía Vives a la mujer cristiana, b) cómo debía comportarse, y c) qué educación debía recibir. Estos aspectos son considerados muy conservadores, discriminatorios y falsos sobre el papel de la mujer en el ámbito familiar, social y educativo (Beltrán, 1994). Otros de los argumentos que el autor sostiene con determinación los podemos apreciar de manera textual así:

La mujer debe aprender para ella sola o, a lo sumo, para sus hijos, mientras son todavía pequeños... porque no es adecuado que una mujer esté al frente de una escuela, ni que trabaje entre hombres o hable con ellos... Si ella es virtuosa, le conviene más quedarse en casa y mantenerse alejada de los demás; pero si se encuentra en alguna reunión, con los ojos bajos guardará recatadamente silencio, de manera que la vean algunos, pero sin que nadie la oiga. Por consiguiente, puesto que la mujer es un ser débil, con juicio inseguro y proclive a ser engañada (algo que puso de manifiesto Eva, a la que embaucó el diablo con un argumento frívolo), no conviene que ella enseñe, no sea que, después de aceptar una falsa opinión sobre un tema, la transmita a los oyentes con la autoridad propia del docente y arrastre a los demás fácilmente a su propio error (64).

El texto se ha catalogado en la actualidad como controversial, ya que es considerado progresista para el momento histórico en el cual se escribió, pero discriminatorio para tiempos actuales (Cura, 2011). El hecho de sustentar que las mujeres debían aprender y ser educadas, era una cuestión criticada y el autor pensaba que era a través de la educación como ellas podrían adquirir buenas costumbres y vivir de manera decente, esto si se encontraba con un buen esposo. Por otro lado, en el texto: *Los deberes del marido*, Juan Luis Vives (1528), indica las normas fundamentales de convivencia en el matrimonio; detalla algunas prácticas, ideas, pensamientos que todo hombre debe tener en su vida cotidiana; además, sostiene algunas ideas de superioridad de éste en aspectos físicos, de inteligencia y de educación.

Para que un hombre pueda contraer matrimonio, este debe conocer el carácter femenino, esto a través de rasgos fisiológicos (salud quebradiza, debilidad, timidez, avaricia, todo ello derivado de su naturaleza fría) y psicológicos (inseguridad, suspicacia, irritabilidad, locuacidad etc.); a través de este conocimiento se evitará la decepción de la mujer. Los defectos propios de la mujer se deben moderar y reconducir convenientemente, para que puedan tener efectos positivos para la vida en común (60).

Algunos estereotipos sexistas que el autor plantea tienen que ver con la fisiología femenina, ya que para él, las mujeres deben estar sometidas al poder y a la autoridad del marido (Beltrán, 1994). Por su circunstancia histórica, Vives es considerado un hombre de transición, está entre un siglo que muere y otro que nace; pero la importancia de sus textos radica en las aportaciones que hace en el ámbito de la educación (Franco, 2008), así como las ideas que reinaban sobre el papel de hombres y mujeres en esa época (Cura, 2011).

Un siglo después de la publicación de los textos de Juan Luis Vives; surgen las aportaciones del filósofo francés François Poulain de la Barre (1647-1723), quien estaba convencido de la injusticia y desigual condición en que se encontraban las mujeres de su época, por lo que escribió numerosos textos en defensa de la igualdad entre los sexos. En 1674 publicó: *De la educación de las damas*; en el que cuestionó el sistema educativo, que según él, era injusto y discriminatorio para las mujeres; además criticó de manera tenaz la jerarquización del

conocimiento, la práctica de la ciencia, la estructura y el ejercicio de los poderes públicos y religiosos, así como las ideas dominantes sobre la superioridad de un sexo sobre el otro.

La Dra. Pilar Alberti (2008) supone que la principal tesis de Poulain consistió en argumentar que el cerebro no tiene sexo, que el conocimiento y la educación debía ser accesible a todos por igual y por tanto, todos pueden participar en la vida pública; además de ser el primer pensador que hizo de la igualdad una categoría fundamental de la filosofía social, opuesta a la idea de la igualdad natural, que supuestamente prevaleció cuando la humanidad vivió condiciones *presociales* y *prepolíticas*.

Poulain recurrió a argumentos naturalistas para cuestionar la legitimidad de las desigualdades de género, rango y superioridad europea, que eran casi incuestionables; aunque en sentido contrario a las ideas predominantes. Propuso un discurso donde la igualdad era, además de natural, un concepto cultural, social y político crítico (Cazes, 2007); éstos y otros planteamientos los propuso mediante la utilización del método de Descartes; sosteniendo que la diferencia entre hombres y mujeres era en realidad desigualdad, y que ésta se basaba en intereses opresivos y prejuicios inaceptables. Desde esta posición, Poulain emprendió la pragmatización de las implicaciones del cartesianismo en el ámbito social, convencido que la lucha contra el prejuicio posee un vasto potencial reformador, no solo en los planos del conocimiento racional y científico, sino también en las costumbres y en la vida cotidiana (Cazes, 2007).

A este personaje se le considera como uno de los inventores del *iluminismo*, concepto moderno de igualdad, según Stuuman (2004); además de precursor del feminismo y de la revolución francesa. Se le debe también, según Celia y Ana Amorós (1993), el *primer discurso filosófico antipatriarcal*, donde argumentaba una disertación política, filosófica, social, teórica y metodológica sobre la igualdad entre las personas, así como también haber formulado un discurso de visión y alcances complejos, cuyo núcleo es la igualdad entre hombres y mujeres.

En la época de la Ilustración, aparecen las propuestas del dirigente político francés, Jean Antoine Condorcet (1743-1794), quien fuera un personaje de gran influencia en la Revolución Francesa, elegido miembro de la Asamblea Legislativa de Francia y presidente de esta Cámara en 1792, quien elaboró un programa de instrucción pública para diseñar el sistema educativo francés (1792); en el mismo, se ofrecía a ambos sexos la posibilidad de acceder a la educación. De igual forma propuso una solución para proporcionar a las mujeres el derecho al voto y a la ciudadanía.

Condorcet comparaba la condición social de las mujeres de su época con la de los esclavos y escribió en su obra póstuma *Bosquejo* (1795), una tabla histórica de los progresos del espíritu humano, en la que reclamó el reconocimiento del papel social de la mujer.

Después de los acontecimientos de la revolución francesa en 1789, este político manifestó que *La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* promovía contradicciones evidentes, las cuales describió como *desigualdad*. Según él, la revolución había traído consigo la idea universal de la igualdad natural y política de los *hombres* y negaba el acceso de las

mujeres, (que era la mitad de la población), a los derechos políticos y civiles; lo que en realidad significaba negar su libertad y su igualdad respecto al resto de los individuos.

1.2.4. Edad Contemporánea (desde finales del siglo XVIII hasta el presente)

1.2.4.1. Después de la Revolución Francesa

La escritora francesa Olimpia De Gouges (1745-1793), es considerada también una de las precursoras del feminismo; fue fundadora de la *Sociedad Popular de las Mujeres* en 1791 y precursora de la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* en 1789, en respuesta a la *Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano* propuesta en la revolución francesa.

Este documento reconoce y declara los derechos de las mujeres y es considerado el discurso más brillante y radical en favor de las reivindicaciones femeninas. A través del mismo, De Gouges reclamó un trato igualitario de la mujer con respecto al hombre en todos los aspectos de la vida, públicos y privados, entre éstos: el derecho de voto, a ejercer cargos en el gobierno, a hablar en público sobre asuntos políticos, el derecho a la propiedad privada, a la participación en el ejército, a tener igualdad de poder en la familia y en la iglesia, así como a la educación (Puleo, 1993).

Olimpia De Gouges, fue acusada de intrigas sediciosas y guillotina por haberse osado a creer y exigir que los derechos que la revolución francesa había ganado para *los hombres libres y ciudadanos*, fuesen aplicados también para las mujeres. Esta líder es reconocida por discutir la falsa universalidad que esconde el término de *hombre*, que es el real significado de varón; además por hacer referencia al paradigma de la naturaleza como fundamento de las inequidades existentes. Para ella, la situación de subordinación y discriminación que viven las mujeres es “un estado de degeneración, respecto a la armonía inicial de los sexos” (Puleo, 1993).

El sistema político que triunfó en muchas sociedades del mundo durante el siglo XVIII, fue el constitucionalismo burgués. Este sistema fue apareciendo después del período ilustrado y tenía dentro de sus premisas la exclusión de las mujeres del ámbito público bajo el argumento de sus supuestas aptitudes y carencias naturales, es decir, continuaban las ideas que sostenían que la mujer carecía de los atributos *masculinos* identificados con la racionalidad, inteligencia, capacidad de juicio y la competitividad (Nash, 2004).

La obra de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), *El Emilio o de la educación* (1762), tuvo gran influencia en las ideas y políticas que se impusieron entre los siglos XIX y XX, ya que se consideraba este libro como un *tratado pedagógico* que expresaba las bases de la educación de las niñas y los niños.

Las supuestas diferencias de naturaleza y de responsabilidades entre hombres y mujeres que Rousseau planteó, promovieron la idea de dar por sentado la superioridad de unos sobre otras. Según su tesis, las niñas debían aprender cuestiones domésticas y religiosas, mientras que los niños debían educarse para la vida pública, los trabajos de las armas y las leyes.

Rousseau sostenía que las niñas debían aprender a cocinar y a coser, además tenían que ser enseñadas por sus madres; esto junto a la propuesta que abandonaran los centros escolares a los ocho años, una vez adquiridos los conocimientos básicos. Por otro lado, los niños, debían permanecer en la escuela para aprender matemáticas y geografía. Un dicho popular resumía la perspectiva de Rousseau con la siguiente frase: “Sé buena, dulce sierva, y deja que él sea inteligente” el destino las mujeres era dedicarse al buen manejo del hogar, a la oración y a la caridad (Boix, 2005).

La escritora y feminista inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797), critica fuertemente la posición de Rousseau, sosteniendo que sus argumentos eran pretensiosos al sostener que las mujeres *por su naturaleza femenina*, debían obedecer y que *la sumisión* debe inculcarse desde pequeñas. Además, que las mujeres adquieren valor y carácter moral cuando son hijas, esposas y madres; según esta escritora:

El derecho al voto, al trabajo remunerativo en igualdad de circunstancias, a la no esclavitud, a la eliminación de la discriminación civil y a la educación, han sido las reivindicaciones históricas prioritarias de diversos movimientos en pro de la equidad desde sus orígenes; considero que el acceso a la educación conducirá a la igualdad entre los sexos (Wollstonecraft, 1792).

Wollstonecraft protagonizó una fuerte campaña en defensa de los derechos de hombres y mujeres, en ella pidió al Estado francés que garantizara un *Sistema Nacional de Enseñanza Primaria Gratuita Universal* para ambos sexos. En 1792 escribió el libro: *Vindicación de los Derechos de la Mujer*, obra en la que condena la educación que se daba a las mujeres, porque las hacía *más artificiales y débiles de carácter* y porque deformaba sus valores con *nociones equivocadas de la excelencia femenina*; en parte de su texto expresó:

...las mujeres se encuentran tan degradadas por nociones erróneas acerca de la excelencia femenina, que no pienso añadir una paradoja cuando afirmo que esta debilidad artificial produce una propensión a tiranizar y da lugar a la astucia, enemiga natural de la fortaleza, que las lleva a adoptar aquellos despreciables ademanes infantiles que socaban la estima. Si los hombres se vuelven más castos y modestos, y las mujeres no se hacen más reflexivas en la misma proporción, entonces quedará claro que poseen entendimientos más débiles (53).

Mary Wollstonecraft solicitó a las autoridades de esa época que reformara las leyes y que éstas fuesen usadas para terminar con las tradiciones de subordinación femenina; además, sostenía que debía ser el Estado quien garantizara la implantación del sistema educativo. La petición más fuertemente criticada fue que se promoviera la igualdad educativa y de oportunidades para ambos sexos. El acceso a la educación permitiría que las mujeres llevaran vidas más útiles y gratificantes; en este sentido, Wollstonecraft (1792) escribió:

...las mujeres con otra educación podían haber practicado la medicina, llevado una granja, dirigido una tienda, serían independientes y vivirían de su propio trabajo (Wollstonecraft, 1792).

En 1798, después de la muerte de Mary Wollstonecraft, su esposo William Godwin publicó un libro que denominó: *Los derechos de la mujer*; el mismo fue inspirado en la correspondencia que llegaba a nombre de su esposa, por el loable trabajo en pro de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

El discurso sobre la igualdad no era importante en las políticas impuestas durante la época del constitucionalismo burgués, que legitimaba la idea sobre las diferencias físicas y biologicistas que generaban la división sexual del trabajo, su jerarquización y la consecuente discriminación; sin embargo, las autoridades del Estado Burgués sostenían que hombres y mujeres tenían los mismos derechos naturales, situación que creó controversias por estas contradicciones en sus políticas, las mismas facilitaron el surgimiento del movimiento feminista de inicios del siglo XIX. La exclusión de la mujer restaba solidez y coherencia al discurso filosófico y político que promovía el constitucionalismo burgués y evidenciaba otro discurso mucho más sólido que decía que la igualdad no surgía como un mecanismo natural, sino más bien construido socialmente (Rodríguez, 2007).

Una de las fundadoras del feminismo contemporáneo fue la pensadora y escritora francesa de ascendencia hispano-peruana, Flora Tristán (1803-1844). En su discurso apeló al sentido de justicia universal de la humanidad en general, considerando que mientras las mujeres en el mundo fuesen tratadas como seres inferiores, serían siempre oprimidas y no obtendrían un bienestar universal. Su aportación al tema de derechos educativos y laborales lo hizo a través de su libro: *Unión Obrera* (1843); en el mismo hace un llamado a la necesidad de una unión obrera que promoviera la educación de las mujeres, ya que a través de la mejora intelectual, moral y material es como la clase obrera podría progresar (De Miguel y Romero, 2003).

Esta luchadora autodidacta, fue víctima de violencia intrafamiliar por parte de su esposo; además tuvo que soportar una carga social del sistema patriarcal francés, al conseguir de forma institucionalizada, su libertad legal a través del divorcio; esto en una época en la que los pilares del código napoleónico² prescribían la eterna minoría de edad de la mujer casada (De Miguel y Romero, 2003). Su lucha incesante por conseguir una sociedad más justa e igualitaria quedó intensamente plasmada en su obra; su compromiso con los movimientos obreros y feministas propiciaron la aparición de la Unión Obrera (CIMTM, 2009).

1.2.4.2. La equidad de género en Inglaterra y en los Estados Unidos de América

A inicios del siglo XIX, en los Estados Unidos se empieza a evidenciar el trabajo de varias mujeres feministas en materia de equidad de género, entre ellas la profesora Lucretia Coffin Mott (1793-1870), que se inspiró en la defensa de sus derechos al descubrir que sus compañeros profesores recibían el doble de sueldo que ellas. En 1848 Coffin Mott, junto a Elizabeth Cady Stanton (1815-1902), organizaron la *Primera Asamblea en Defensa de los Derechos de la Mujer* en Nueva York; para este evento Cady Stanton redactó la *Declaración de Seneca Falls*, conocida como la *Declaración de Sentimientos*, en la que propuso una resolución que exigía el derecho al voto para las mujeres.

² El Código Civil Francés (llamado Código Napoleónico) es uno de los códigos civiles más conocidos del mundo. Fue promulgado en Francia durante el gobierno de Napoleón Bonaparte en 1804. Se propuso lograr las mismas leyes civiles para todas las provincias francesas. El libro 1° se trataba de las personas y del derecho de familia, el 2° sobre los bienes y su clasificación, la propiedad y las servidumbres; el 3° se refería a los modos de adquirir la propiedad, comprendiendo las sucesiones, donaciones, testamentos, obligaciones, contratos matrimoniales, los privilegios, las hipotecas y la prescripción. El código recoge las exigencias provenientes de la Ilustración sobre la forma que debía tener un cuerpo legislativo moderno; dicha ley resultó ser el modelo que, por imitación o imposición, se expandió por los países europeos y americanos (López, 2006).

La escritora y abolicionista Harriet Beecher Stowe (1811-1896), autora de: *La Cabaña del Tío Tom* (1850-1852), contribuyó a través de sus escritos, a la cristalización de los sentimientos militantes contra la esclavitud y al desencadenamiento de la Guerra Civil en pro de los derechos civiles. Esto lo logró a través de su novela que revelaba severas denuncias sobre la esclavitud y la discriminación de mujeres y hombres de raza negra.

De igual forma la profesora Lucy Stone (1818-1893), en sus clases abogó también en contra de la esclavitud y a favor de los derechos de la mujer. Al casarse, en protesta contra las leyes discriminatorias, Stone mantuvo su apellido paterno en contra de la costumbre anglosajona de cambiarlo por el del marido. Esta líder docente fue la responsable de unir al movimiento feminista a Susan B. Anthony (1820-1906), quien fuera una destacada reformadora social y dirigente de la lucha por el sufragio femenino.

Al reunirse Susan B. Anthony y Elizabeth Cady Stanton en 1851, comenzaron una lucha por la defensa de los derechos de las mujeres. Desde 1854 hasta 1860 propugnaron la reforma de las leyes discriminatorias del Estado de Nueva York, pronunciaron conferencias y organizaron campañas para modificar la legislación existente. Su objetivo primordial era conseguir el sufragio universal y denunciar las injusticias que sufrían las mujeres.

Por otra parte, la escritora Harriet Taylor Mill (1808-1858), promovió ensayos sobre la situación de la mujer y el matrimonio. En su artículo: *La emancipación de la mujer* (1851), establecía las bases para el sufragio femenino, reclamando una plena ciudadanía política y legal para las mujeres inglesas. Como sus contemporáneas feministas americanas, Harriet Mill comparaba a los hombres con los dueños de esclavos y a las mujeres con los esclavos; ella sostenía que si la abolición de la esclavitud era una cuestión tanto moral como política, no lo era menos la abolición de la opresión de la mujer. Aunque ella no ejerció ninguna actividad política, su esposo, el filósofo, economista y político inglés John Stuart Mill (1806-1873), basó su ensayo *La Esclavitud Femenina* (1869), clásico del pensamiento feminista, exponiendo algunos de los errores más comunes acerca de la situación del sexo masculino y la del femenino, argumentando el por qué se dan las relaciones desiguales entre ambos sexos.

John Stuart Mill fue un personaje destacado por defender aquellas prácticas que creía eran más acordes con la libertad individual. Recalcó que la libertad podía estar amenazada tanto por la desigualdad social, como por la tiranía política; ideas que expuso en su libro: *Sobre la Libertad* (1859), mismo que escribió junto a su esposa. Es considerado uno de los primeros y más acérrimos defensores de la liberación femenina.

Los puntos principales de *La Esclavitud Femenina* (1869), estaban centrados en comprender la naturaleza y los límites del poder, que puede ser legítimamente ejercido por la sociedad sobre el individuo. Este libro es considerado una de las obras más antiguas en el campo del feminismo defendido por hombres. Mill expone en este texto que la opresión de la mujer era uno de los pocos vestigios conservados procedentes de modelos sociales obsoletos, un conjunto de prejuicios que impedía arduamente el progreso de la humanidad.

Un argumento desarrollado por el matrimonio Mill Taylor, fue el principio de *Indemnidad*, mismo que decía que toda persona debería ser libre para comprometerse a realizar las

conductas que desee, siempre y cuando no dañe a los demás. En este sentido, la desigualdad debería sustituirse por lo que denominaron *igualdad perfecta*, sin privilegios, poderes o incapacidades para cada uno; como lo expresan a continuación:

Creo que las relaciones sociales entre ambos sexos, aquellas que hacen depender a un sexo del otro, en nombre de la ley, son malas en sí mismas y forman hoy uno de los principales obstáculos para el progreso de la humanidad; entiendo que deben sustituirse por una igualdad perfecta, sin privilegio ni poder para un sexo, ni incapacidad alguna para el otro (Mill, 1869:9).

John Stuart Mill (1869), sostiene que la desigualdad está arraigada a un sentimiento y no en la razón, además, que la situación de inferioridad de la mujer, no ha sido fruto de la libre deliberación del pensamiento, sino que proviene desde los primeros días de la sociedad humana, cuando la mujer fue entregada como esclava al hombre, a quien no podía resistir dada la inferioridad de su fuerza muscular; en este sentido expresó:

La relación del marido con la mujer se parece mucho a la del señor con sus vasallos; sólo que la mujer está obligada a mayor obediencia todavía para con su marido, de lo que nunca estuvo el vasallo con el señor feudal (61).

Para este filósofo británico, la única manera de poder realizar un análisis comparativo entre los sexos sería estudiando sociedades compuestas de hombres sin mujeres, de mujeres sin hombres, o de hombres y mujeres sin que éstas estuviesen sujetas a los hombres. Ante la imposibilidad de un estudio semejante, es imposible saber algo positivo acerca de las diferencias intelectuales o morales que puede haber en la constitución de ambos sexos. En el parlamento, Mill fue considerado un radical al defender medidas como la propiedad pública de los recursos naturales, la igualdad de las mujeres, la educación obligatoria y el control de la natalidad. Su defensa del sufragio femenino en los debates sobre el Programa de Reformas de 1867 llevó a la formación del movimiento sufragista.

Por su parte, la científica Lydia Becker (1827-1890) tras asistir en 1866 a una conferencia pro-sufragio, se convirtió en activista y fundó el Comité por el Sufragio Femenino. En 1870 fundó el Diario por el Sufragio de la Mujer y estuvo como directora jefe durante una década. Becker luchó por mejorar la educación de las mujeres, en sus propias palabras sostenía que: “los chicos debían también aprender a coser sus calcetines y cocinar sus propias comidas” (Cervantes, 2005).

Becker publicó en 1870, varios artículos en el diario que decían que en el hogar se debían compartir las tareas domésticas y que ésta no era una tarea solo para mujeres, además promovía la lucha por la educación de éstas y la necesidad de una reforma parlamentaria para que las mujeres pudieran votar, hecho que sucedió en 1884 solo para las solteras, aunque esta medida solo fue transitoria (Cervantes, 2005).

1.2.4.3. El socialismo feminista en Alemania

Los fundadores del socialismo científico Karl Marx (1818-1883) y Friedrich Engels (1820-1895), establecieron las bases del pensamiento socialista sobre la *cuestión de la mujer*. Engels en su libro: *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* (1884)

equiparaba la dominación de clase, con la dominación de la mujer por el hombre. Sin embargo, para ambos; la emancipación de la mujer sólo se haría realidad tras una revolución socialista que liquidara el capitalismo. La lucha de las mujeres debía subordinarse y articularse a la lucha de clases, ya que no había diferencia alguna entre sus objetivos. Para Marx y Engels la igualdad política entre los sexos era una condición necesaria para la plena emancipación de la sociedad; además comprendían que la base fundamental de la emancipación femenina era su independencia económica frente al hombre. Friedrich Engels (1884) se refiere a este tema en varias partes de su obra:

Una de las ideas más absurdas que nos ha transmitido la filosofía del siglo XVIII es la opinión de que en el origen de la sociedad, la mujer fue la esclava del hombre. Entre todos los salvajes y en todas las tribus que se encuentran en los estadios inferior, medio y en parte, hasta superior de la barbarie, la mujer no sólo es libre, sino que está muy considerada (49).

...el primer antagonismo de clases que apareció en la historia coincide con el desarrollo del antagonismo entre el hombre y la mujer en la monogamia; y la primera opresión de clases, con la opresión del sexo femenino por el masculino (65).

La situación no es mejor en lo concerniente a la igualdad jurídica entre hombre y mujer en el matrimonio. Su desigualdad legal, que hemos heredado de condiciones sociales anteriores, no es causa, sino efecto, de la opresión económica de la mujer (73).

La mujer es un ser libre e inteligente y como tal, responsable de sus actos, lo mismo que el hombre; pues, si esto es así, lo necesario es ponerla en condiciones de libertad para que se desenvuelva según sus facultades. Ahora bien, si relegamos exclusivamente a la mujer a las funciones domésticas, es someterla, como hasta aquí, a la dependencia del hombre, y, por lo tanto, quitarle su libertad. ¿Qué medio hay para poner a la mujer en condiciones de libertad? No hay otro más que el trabajo (166).

El destacado político socialdemócrata alemán Augusto Bebel (1840-1913)³, escribió un importante estudio sociológico titulado: *La mujer y el socialismo* en el año 1879. Su doctrina política, en la que sobresale la praxis por encima de la teoría, quedó reflejada en este libro, que se convirtió en una obra de referencia para todos los socialistas alemanes. El texto ayudó a la formación de varias generaciones de marxistas y llegó a editarse cincuenta veces en poco más de treinta años.

Augusto Bebel posee el mérito de ser el primer teórico marxista que escribiera en forma específica sobre la mujer. En este libro, explica las raíces profundas de la opresión de la mujer, las formas que adoptó a lo largo de los siglos, el significado históricamente progresivo de la integración ésta en la producción industrial y la necesidad de la revolución socialista para abrir el camino a la liberación de la mujer. En parte del texto expresó:

La mujer de la nueva sociedad será plenamente independiente en lo social y lo económico, no estará sometida lo más mínimo a ninguna dominación, ni explotación; se enfrentará al hombre como persona libre, igual y dueña de su destino (Bebel, 1879).

Un grupo marxista dirigido por Bebel propuso en el Congreso de Gotha en 1875, el programa denominado: *La igualdad del hombre y de la mujer*, el mismo que fue denegado, ya que el

³ Elegido diputado en el parlamento de Alemania en 1867, dirigente del Partido Socialdemócrata que se convirtió en una de las principales formaciones políticas del país. Fue un destacado propagandista, fundó el periódico marxista *Vorwärts*, donde centró sus investigaciones en el materialismo histórico, analizó con profundidad las doctrinas religiosas y puso de manifiesto que la religión, era útil a las clases dirigentes como medio de dominación (Bebel, 1879).

congreso afirmó que las mujeres no estaban preparadas para ejercer sus derechos, además eran consideradas como criaturas inferiores, cuyo lugar predestinado era el hogar. El discurso del congreso consistía en asegurar al marido un salario adecuado para abastecer a toda la familia, esto haría que las mujeres regresaran a su hábitat natural y no pretenderían obtener un trabajo que las alejara del hogar (Bebel, 1879).

Las relaciones de familia, según Bebel, se transforman en un temor para los modos de producción y la desigualdad social de la mujer es una consecuencia del imperio de la propiedad privada, representando esto el comienzo de la humillación y hasta el desprecio por la mujer. De ahí que la emancipación de ellas constituya una parte del problema de poner fin a la explotación y a la opresión social (Bebel, 1879).

Dentro de la socialdemocracia alemana, figura también la maestra Clara Zetkin (1857-1933), quien en 1892 decide dedicarse a escribir en la sección femenina del Diario Social Demócrata llamado: *La Igualdad*, constituido totalmente por mujeres y considerado el primer órgano de mujeres socialistas en Alemania. Fue una de las precursoras del feminismo alemán, incansable en su lucha a favor de la paz en el mundo (CIMTM, 2009). Clara Zetkin expone en uno de sus artículos que:

...como persona, como mujer y como esposa, la mujer no tiene la menor posibilidad de desarrollar su individualidad. Para su tarea de mujer y madre sólo le quedan las migajas que la producción capitalista deja caer al suelo (Zetkin, 1892; en Ibarra, 2011).

En 1910, Zetkin organiza la *Primera Conferencia Internacional de la Mujer en Copenhague*; en la misma plantea el establecimiento del 8 de marzo como el *Día Internacional de la Mujer*, propuesta que fue ampliamente aprobada por 174,751 afiliadas en 1914. Años más tarde, Clara Zetkin se une a Rosa Luxemburg (1871-1919) y realizan actividades para tratar de detener algunos acontecimientos de la primera Guerra Mundial en su país, por este motivo fue encarcelada en varias ocasiones. Fue diputada desde 1920 hasta 1933. Sus intervenciones siempre fueron admiradas, en especial cuando en 1932 se opuso rotundamente a la criminal ideología de Adolfo Hitler. Cuando éste toma el poder ella solicita exilio en Rusia en 1933; más tarde en ese país es nombrada presidenta de la Junta Internacional de Mujeres.

1.2.4.4. El Feminismo del siglo XX y su lucha por la equidad

La transformación que ha tenido el concepto de equidad proviene en gran parte de las luchas que se protagonizaron a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, por el movimiento feminista denominado de primera ola. El concepto emerge de la expresión francesa *feminisme* en 1837. Fue un movimiento que intentó apoyar públicamente los derechos del género femenino en dicha sociedad. En la actualidad el feminismo es considerado una ideología y un conjunto de movimientos políticos, culturales y económicos que tienen como objetivo la igualdad de los derechos de las mujeres con los de los hombres. Con este objetivo, el movimiento feminista, crea un amplio conjunto de teorías sociales, una teoría feminista que ha dado lugar a la aparición de disciplinas como la geografía feminista, historia feminista o la crítica literaria feminista, entre otras (Gran Enciclopedia Universal, 2011).

El feminismo de la primera ola es definido como la oposición moral a la dominación masculina (Jaggar, 1999). El movimiento feminista de esta época se destacaba por la lucha constante por demostrar cómo el discurso político, filosófico, moral, educativo, cultural, sociológico y hasta religioso, había sido formulado desde la primera persona del masculino, es decir, desde la perspectiva dominante conocida como androcentrismo. En otras palabras los modos de pensar en todos los ámbitos de las sociedades estaban descritos por y para las personas del sexo masculino.

Una de las primeras y quizás la más conocida feminista, fue la escritora, novelista y catedrática francesa Simone de Beauvoir (1908-1986). Es reconocida por sus ensayos y novelas, en los que reflejaba una visión reveladora de su vida y de su tiempo. Sus textos fueron caracterizados como polémicos y rechazados por su adscripción a la corriente existencialista francesa. Su compromiso político la llevó a formar parte de la resistencia francesa contra la invasión nazi alemana (Castany, 2004).

En el libro más emblemático de Beauvoir: *Le deuxième sexe*, (El Segundo Sexo, 1948-1949), publicado poco después de la segunda guerra mundial; hace un profundo análisis y reflexión documentada sobre el papel de las mujeres en la sociedad francesa (CIMTM, 2009). Sostiene que si las mujeres eran consideradas inferiores a los hombres no era por cuestiones de nacimiento, sino que se volvían inferiores tras un adoctrinamiento cultural disfrazado de determinismo biológico.

En el primer volumen del libro titulado: *Los hechos y los mitos*, se analizan las diferencias biológicas, psicoanalíticas, así como la historia de la humanidad en su fase de primitivismo, propiedad privada y revolución; para terminar con los mitos y el papel que desempeñan en la formación de la ideología sobre las mujeres. En uno de los párrafos de este volumen Beauvoir manifiesta que:

La mujer no se reivindica como sujeto, porque carece de los medios concretos, porque experimenta el vínculo necesario que la sujeta al hombre sin plantearse la reciprocidad, y porque a menudo se complace en su papel de otro (1949:7).

El segundo volumen: *La experiencia vivida*, muestra las etapas de formación de las mujeres desde la infancia, juventud, iniciación sexual, madurez y vejez; también considera la situación de las mujeres casadas, madres, así como las prostitutas (Alberti, 2008).

Beauvoir eligió el título del *Segundo Sexo*, porque desde su planteamiento filosófico, las mujeres eran consideradas como el sexo en segundo lugar, después del varón, con una identidad construida en función del *otro*, el hombre. El libro es considerado como el ensayo feminista más importante del siglo XX. El texto presenta una teoría que explica la subalternidad femenina desde pautas culturales de la civilización y no en términos de la naturaleza biológica. Tuvo una visión de futuro al considerar que era necesario un cambio en el orden social, donde las mujeres transformaran su pasividad por un rol más activo, siendo protagonistas de su propia historia y de su libertad (Alberti, 2008).

La jerarquía de lo masculino sobre lo femenino era para las feministas de esta primera ola, el principal obstáculo para que las mujeres salieran de esta situación de desventaja, en cuanto a

que lo femenino como sexualidad equivalía a hembra y lo masculino a macho. Si se rompía con dichos parámetros de pensamiento y se repensaba por separado en el sexo: hembra y género: femenino, las *ataduras* a roles específicos podrían empezar a romperse (Granados, 2006).

Junto a Simone de Beauvoir, la escritora y psicóloga feminista estadounidense Betty Friedan (1921-2006), se convirtieron en destacadas personalidades en pro de los derechos de las mujeres a principios de los años setenta. Friedan aportó a la discusión del feminismo al desenmascarar en su libro: *La mística femenina* (1963), la falsa idea que la mujer se realizaba completamente en su función de esposa, madre y reina del hogar (Tedeschi, 2013). Con este trabajo fue galardonada con el premio Pulitzer en 1964.

El libro fue el resultado de incontables entrevistas realizadas a mujeres de diversas edades y profesiones, así como expertos en psicología, psicoanálisis, antropología, educadores y muchos otros. A través de este trabajo, se realizó un exhaustivo análisis sobre el rol de las mujeres de clase media, convertidas en amas de casa, sin recursos propios. Este texto, al igual que *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir, son los dos referentes indispensables para la configuración del movimiento feminista de la década de 1970, ya que no sólo se limitaron a conceptualizar y considerar la problemática femenina desde un punto de vista sexual, sino también la analizaron como una cuestión de identidad.

En 1966 Betty Friedan, junto a otros 27 hombres y mujeres, sentaron las bases de la National Organization for Women (NOW), Organización Nacional para las Mujeres; organismo que presidió hasta 1970. Como fundadora y dirigente de esta organización, Friedan tomó posiciones extremas en asuntos como la igualdad de salarios, las oportunidades de promoción y otros derechos que hoy lo son por ley, pero que entonces no se ejercían para ambos sexos.

El feminismo de la primera ola estuvo caracterizado por una lucha por la igualdad, en particular igualdad de derechos, la prohibición de la discriminación en el trabajo, la revocación de las leyes contra el aborto, la igualdad de género en aspectos políticos como el derecho al voto, al trabajo en igualdad de circunstancias y el derecho a la educación. Sin embargo, los movimientos sociales y políticos ocurridos en Francia en 1968 inauguraron lo que se conoce como la segunda ola de feminismo. Tanto en Francia como en el resto del mundo, este nuevo movimiento se caracterizó por un cambio en las prioridades. La búsqueda de la igualdad es sustituida por una afirmación de la diferencia. Dicho de otro modo, ya no era el objetivo principal ser consideradas como un igual a los hombres, sino, ser reconocidas como un género diferente, con necesidades distintas, pero con las mismas oportunidades (Granados, 2006).

En este segundo momento, las feministas no pretendían que las mujeres fueran lo contrario a los hombres; se buscaba ser un *otro verdadero*, el reconocimiento de su particularidad como género y no sólo como un opuesto al género masculino. Esta segunda ola fue en muchos sentidos, una respuesta en contra del feminismo de la primera ola, que no reconocía la diferencia, sino que se afirmaba como igual al hombre. El discurso de los polos opuesto se quedaba atrás. En este sentido, es la misma Betty Friedan quien escribe un texto al que denominó: *La segunda fase* (1981); en el mismo la autora incluye a los hombres y a los niños como sujetos que acompañan al sexo femenino. Se señala en este libro que la cuestión de la

igualdad es un hecho que está siendo transformado y que existe una nueva realidad personal y política para mujeres y hombres. En palabras de Betty Friedan (2000):

En un primer momento, la lucha estaba centrada a conseguir participación total, poder y voz activa de las mujeres en procesos políticos, sociales, laborales, sexuales y reproductivos etc. En ese sentido el primer estado está logrado. Ahora viene el segundo estado, en el que se vislumbra a las mujeres dentro de una familia y trabajo. Este segundo estado no es una lucha contra los hombres. Se debe poner atención en aspectos como la división de responsabilidades en relación a los hijos y al trabajo doméstico. El feminismo de este segundo estado debe enfrentarse a la familia con una actitud diferente y adaptarse a la revolución moderna, con una mirada de equiparación de derechos y responsabilidades para ambos sexos (Friedan, 2000).

Según Susana Tedeschi (2013), Betty Friedan fue una mujer adelantada a su tiempo, nunca bajó la guardia en los problemas que siempre la preocuparon: la reestructuración de lo doméstico, familiar y la paridad económica - laboral entre hombres y mujeres, dos frentes en los que abrió brecha y que la convirtieron en la figura más emblemática del feminismo en una época, en la década de 1960, en la que todo estaba por hacer. En este sentido, Beauvoir y Friedan serán recordadas como dos de las activistas que más han contribuido a trazar un camino hacia la igualdad real entre los géneros (Biografías y Vidas, 2004).

En una entrevista realizada a Betty Friedan en el año 2000, por Isabel Martínez Lozano, la activista arremetió contra la concepción paternalista de la vida femenina, que define como *comfortable campo de concentración* y contra la mística de su estatus de sometimiento y dominio. Insiste especialmente en que esa mística de la feminidad es el producto de un sistema económico muy concreto y no propiamente del resultado del instintivo afán de dominio de un sexo sobre otro. En esta entrevista señaló que:

Lograr una paridad de género con respecto a los ingresos es la principal prioridad para lograr la igualdad en su totalidad. La igualdad económica es una gran necesidad para las mujeres. Tener un empleo que brinda ingresos significa que la mujer puede tener además una fuerza más igual en el proceso político. Pero los ingresos no constituyen el único beneficio que las mujeres encuentran en el trabajo. Más allá de lo monetario es imprescindible formar parte del trabajo continuo de una sociedad. No obstante, los ingresos son algo tan importante en la sociedad actual que de ellos depende la igualdad o la exclusión (Friedan, 2000).

Señaló de igual forma que los Estados Unidos fue el primer país que inició la lucha por la igualdad entre los sexos, pero no el que más ha avanzado; en Europa llevan la delantera en aspectos como el acceso al poder político en igualdad de oportunidades.

La tercera ola feminista comienza en los años 90 y se extiende hasta la actualidad y constituye una continuación y una reacción a las lagunas que se perciben en el feminismo de la segunda ola. Según Verónica Granados (2006), es difícil hablar de una tercera ola del feminismo; principalmente en países en vías de desarrollo donde en muchos ámbitos siguen sin superarse los dilemas de la primera ola. Todavía en Francia, Estados Unidos y el Reino Unido, países que han contribuido enormemente al acervo feminista, los dilemas de la primera y segunda ola son motivo de intensos debates.

La tercera ola feminista intentaría una *espiritualización* ética del contrato social, donde la mujer siga siendo reconocida como una alteridad radical, un “otro” diferente del hombre y no su opuesto. Dicho de

otra manera, el género femenino no es contrario al masculino, es diferente, y el reconocimiento de esta diferencia implica responsabilidad y no lucha (Granados, 2006).

De alguna manera la tercera ola está marcada por el fenómeno de la posmodernidad, en el que las fronteras han sido rebasadas y las tecnologías de la información y la comunicación llegan al rincón más remoto del mundo. La desaparición de fronteras reales e imaginarias ha generado una necesidad de reconocimiento de la diferencia como respeto y responsabilidad hacia todo lo que se sale del marco de la identidad misma. En este sentido, los hombres y las mujeres deberían estar en igualdad de representación en los sistemas políticos, hecho que se traduce en igualdad al acceso del poder; así mismo, deberían repartirse equitativamente las funciones domésticas y la educación de los hijos/as. El feminismo de la tercera ola significa que hombres y mujeres son iguales, pero diferentes, dentro de las complejidades de cada género. Es importante identificar que este nuevo movimiento es multifacético, multidimensional y multicultural, pero al final sigue luchando por el principio básico de la igualdad (Biswas, 2004).

1.3. Antecedentes legislativos nacionales e internacionales en materia de equidad de género

Se pretende en esta parte hacer una breve reseña de algunos documentos que tratan de manera directa o transversal diversas temáticas relacionadas con la equidad e inequidad de género. Los mismos se describen de forma cronológica, destacando la fecha de su creación, el lugar, el organismo, instituciones o grupos sociales que los produjeron, así como una síntesis sobre en qué consistió cada documento.

El objetivo de revisar estas leyes, tratados y convenios, consiste en ver comparativamente cómo el concepto de género evolucionó hasta convertirse en un tema obligado en las agendas, no solo en el ámbito político, sino en todas y cada una de las áreas del quehacer humano. A continuación se detalla un cuadro que ofrece un panorama general en materia de legislaciones a nivel internacional, regional, nacional, estatal y local, para conocer históricamente algunos avances y transformaciones que han tenido en materia de equidad de género.

CUADRO N° 1

Legislaciones, tratados y convenios internacionales en materia de equidad de género.

Fecha y Lugar	Nombre del Instrumento y Organismo	En qué consistió y qué estableció en materia de equidad de género.
1848 Nueva York EEUU	Declaración de Seneca Falls. Ira Asamblea en Defensa de los Derechos de la Mujer.	Basada en la Declaración de Independencia de los EEUU. Denuncia las restricciones políticas a las que estaban sometidas las mujeres, entre ellas: no poder votar, ni presentarse a elecciones, no ocupar cargos públicos, ni afiliarse a organizaciones políticas o asistir a reuniones políticas; aunque destaca en su tercer punto: “Que la mujer es igual al hombre (que así lo pretendió el Creador) y que por el bien de la raza humana exige que sea reconocida como tal”.
26 de junio de 1945	Carta de las Naciones	Reafirma la fe en los derechos fundamentales del hombre y la mujer, en su dignidad como personas y en igualdad de derechos, en todas las naciones. Consta de 14 capítulos que establecen disposiciones que los Estados partes deben realizar

San Francisco EEUU	Unidas. ONU	para cumplir con el objetivo de crear condiciones bajo los cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto, así como promover el progreso social dentro de un concepto amplio de libertad y tolerancia.
10 de diciembre de 1948 Nueva York EEUU	Declaración Universal de los Derechos Humanos. ONU	Conformada por 30 artículos, en los cuales se consideró que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia. Sus artículos 1 y 2 destacan que: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. Toda persona tiene los derechos y libertades sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”.
20 de diciembre de 1952 EEUU	Convención sobre los derechos políticos de la mujer. ONU	Conformada por 11 artículos, que determinan poner en práctica el principio de la igualdad de derechos de hombres y mujeres enunciando en la Carta de Naciones Unidas. Reconoce que toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país directa y libremente, a iguales oportunidades de ingreso en el servicio público de su país, a iguales condiciones entre el hombre y la mujer en el disfrute y ejercicio de los derechos políticos, conforme a las disposiciones de la Carta de la ONU y de la Declaración Universal de Derechos Humanos. El artículo 1 destaca que: “Las mujeres tendrán derecho a votar en todas las elecciones en igualdad de condiciones con los hombres, sin discriminación alguna”.
7 de noviembre de 1967 EEUU	Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer. ONU	Consta de 11 artículos. Expresa que la “discriminación contra la mujer” es incompatible con la dignidad humana, con el bienestar de la familia y de la sociedad; además ésta impide la participación en la vida política, social, económica, cultural de los países y constituye un obstáculo para el pleno desarrollo de las posibilidades que tienen las mujeres de servir a sus países y a la humanidad. Manifiesta que se debe promover la igualdad entre el hombre y la mujer. Los Estados deberán adoptar las medidas apropiadas a fin de abolir las leyes, costumbres, reglamentos y prácticas que constituyan discriminación en contra de la mujer y asegurar la protección jurídica adecuada de la igualdad de derechos entre ambos sexos. En su artículo 1 destaca que: “La discriminación contra la mujer, por cuanto niega o limita su igualdad de derechos con el hombre, es fundamentalmente injusta y constituye una ofensa a la dignidad humana”.
19 de junio al 2 de julio de 1975 México	Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer	Se habló sobre igualdad, desarrollo y paz. Además se emitieron dos importantes documentos: La declaración de México sobre la igualdad de la mujer y su contribución al desarrollo y la paz y el Plan de acción mundial para la instrumentación de los objetivos del año internacional de la mujer. Se ratificó e institucionalizó el año internacional de la mujer.
18 de diciembre de 1979 Nueva York EEUU	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, CEDAW, ONU	Primer tratado internacional que reconoce expresamente los derechos humanos de las mujeres. Consta de 30 artículos, en los que se define el significado de discriminación contra la mujer e igualdad entre los sexos; además dice cómo lograr esta igualdad. Propone la creación de un comité para asegurar que estas medidas se realicen. Reconoce que las mujeres siguen siendo objeto de discriminaciones y subraya que ésta acción viola los principios de igualdad de derechos y del respeto a la dignidad humana. Los artículos 4 y 15 detallan que: “Los Estados adoptarán medidas especiales para acelerar la igualdad entre el hombre y la mujer, además que ambos tienen los mismos derechos ante la ley”.
14 al 29 de junio de 1980 Copenhague Dinamarca	Segunda Conferencia Mundial de la Mujer. ONU	Se evaluaron los progresos logrados a partir de la primera conferencia. Se agregaron los subtemas de igualdad en el acceso a la educación, oportunidades de empleo y servicios adecuados de salud; se trataron asuntos sobre la libertad sexual femenina, la retribución al trabajo doméstico, etc. Se interpretó la igualdad no sólo en el sentido de igualdad jurídica, sino también de igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para la participación de las mujeres en el desarrollo, como beneficiarias y como agentes activos. Se habló de violencia

		doméstica, que éste es un problema serio y complejo, que constituye una ofensa intolerable a la dignidad de los seres humanos.
14 al 26 de julio de 1985 Nairobi Kenia	Tercera Conferencia Mundial de la Mujer, Igualdad, Desarrollo y Paz. ONU	Se evaluaron los avances y obstáculos presentados durante el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer (1975-1985), con los mismos temas abordados en la anterior: Igualdad, desarrollo y Paz, Educación, Empleo y Salud; además se habló sobre: leyes y desarrollo, servicios sociales, la industria, derechos de las lesbianas, comunicaciones, asuntos de investigación, medio ambiente y mujeres en artes y música. Se aprobó el documento: <i>Buscar estrategias para la promoción de las mujeres para el año 2000</i> . Las estrategias sirvieron de marco para la adopción de medidas en los planos nacional, regional e internacional, encaminadas a promover el reconocimiento social de la mujer, el ejercicio de sus derechos humanos y lograr la igualdad a escala nacional. Se reconoció que la igualdad, lejos de ser una cuestión aislada, abarca toda la esfera de la actividad humana. Se habló también sobre violencia, pero en este caso se dijo que ésta es un obstáculo para el desarrollo de los países y para el logro de la paz.
14 al 25 de junio de 1993 Viena Austria	Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos. Declaración y Programa de Acción de Viena. ONU	La Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer fue el documento que surge de esta conferencia, es considerado el primer instrumento internacional que atiende el problema de la violencia de manera específica. En sus 100 artículos se presenta un plan común para fortalecer la labor en pro de los derechos humanos en todo el mundo; se afirmaron los derechos de educación, capacitación e información pública, elementos esenciales para promover relaciones estables y armoniosas en las sociedades. Se declaró que los derechos de las mujeres constituían derechos humanos. Quedó rechazado el razonamiento que decía que los derechos humanos no se aplican a esferas privadas, como la vida en familia o las prácticas tradicionales o religiosas.
Junio de 1994 Brasil	Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer. OEA	La Convención Belem Do Pará consta de 25 artículos, para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer; en la misma se define este concepto como cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado. Esta convención propuso políticas públicas específicas en ejes de acción que atendieran temas de pobreza, violencia, salud, participación política, educación, las niñas, los derechos humanos, el trabajo femenino, los medios de comunicación y el medio ambiente.
5 al 13 de septiembre de 1994 El Cairo, Egipto	Conferencia Internacional de Población y Desarrollo. ONU	Se aprueba un programa de acción a 20 años que vincula la población, el desarrollo y el fomento de la autonomía de la mujer y de los hombres. Se suscribieron compromisos cruciales para convalidar un nuevo enfoque basado en el bienestar y los derechos del individuo. Se propuso eliminar todas las formas discriminatorias contra las mujeres, entre ellas la violencia; esto ayudándolas a establecer y realizar sus derechos, incluidos los relativos a la salud sexual y reproductiva. Además se recomendó a los países: “Hacer mayores esfuerzos por promulgar, reglamentar y hacer cumplir las leyes nacionales y las convenciones internacionales en que sean partes. En su capítulo 4 se estableció la necesidad de: lograr la igualdad y la equidad entre el hombre y la mujer...”
4 a 15 de septiembre 1995 Beijing, China	IV Conferencia Mundial sobre la Mujer: Acción para la igualdad, el desarrollo y la paz. Declaración de Pekín, más conocida como: Declaración y	Se abre un nuevo capítulo en la lucha por la igualdad entre los sexos, ya que traslada el foco de atención de las mujeres, al concepto de género, reconociendo que toda la estructura de la sociedad y todas las relaciones entre los hombres y las mujeres en el interior de esa estructura, tenían que ser reevaluadas. Consta de 361 puntos generales y específicos. En la declaración se caracterizó el contexto mundial, se mencionaron las esferas de especial preocupación y se propusieron objetivos estratégicos que giraron en torno a: la mujer y la pobreza, educación y capacitación de la mujer, la mujer y la salud, la violencia contra la mujer, la mujer y los conflictos armados, la mujer y la economía, la mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones, mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer, los derechos humanos de la mujer, la mujer y los medios de difusión, la mujer y el medio ambiente, la niña. Se plantearon también disposiciones

	Plataforma de Acción Mundial de Beijing. ONU	institucionales y financieras en el plano nacional, subregional y regional, e internacional. Se declaró que: “La violencia es un asunto de salud pública y se estableció que ésta exige una acción urgente, con espíritu decidido, esperanza, cooperación y solidaridad en los albores del nuevo siglo”.
25 de Junio 2000 Nueva York EEUU	Beijing + 5 La Mujer en el año 2000: igualdad entre los géneros, desarrollo y paz en el siglo XXI. ONU	Su objetivo fue examinar el progreso alcanzado en los cinco años transcurridos desde la aprobación de la Plataforma de Acción de Beijing. Las conclusiones adoptadas fueron: El reconocimiento de la necesidad de participación igualitaria de las mujeres en la toma de decisiones sobre macroeconomía; los impactos negativos de la globalización en las mujeres y la propuesta de asegurar un acceso igualitario a la protección social; el derecho a la herencia y la propiedad; la adopción del Protocolo facultativo de la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer; la inclusión en el Estatuto de Roma de la corte penal internacional de todas las formas de violencia sexual como crímenes de guerra y en ciertas circunstancias, como crímenes de la humanidad o genocidio; y la necesidad que los gobiernos formulen nuevos compromisos en relación con su responsabilidad en casos particulares, como los crímenes cometidos en nombre del honor y los abusos cometidos por agentes no estatales.
5 al 8 de septiembre de 2000 Nueva York EEUU	Cumbre del Milenio. Declaración del Milenio. ONU	El documento denominado <i>La función de las Naciones Unidas en el siglo XXI</i> reafirmó la fe en la ONU y en su Carta, como cimientos indispensables para el establecimiento de un mundo más pacífico, más próspero y más justo. Se describieron seis valores fundamentales que son esenciales para las relaciones internacionales en el siglo XXI: libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto a la naturaleza y la responsabilidad común. En sus 32 puntos se habló sobre la paz, la seguridad y el desarme; el desarrollo y la erradicación de la pobreza; la protección de nuestro entorno; los derechos humanos, democracia y buen gobierno; la protección a las personas vulnerables; la atención a las necesidades especiales de África y finalmente sobre el fortalecimiento de las Naciones Unidas. El punto 20 señala que se debe: “Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer como medios eficaces de combatir la pobreza, el hambre y las enfermedades y de estimular un desarrollo verdaderamente sostenible”.
31 de agosto a 8 de septiembre de 2001 Durban Sudáfrica	Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. ONU	Consta de 122 puntos en los cuales se exige la rápida y completa eliminación de todas las formas de racismo, discriminación, xenofobia y formas conexas de intolerancia. Se instó a los Estados a encarar la discriminación basada en la raza como en el género al planificar e implementar políticas, a revisar los mecanismos nacionales legales pertinentes con los que mujeres y hombres pueden obtener protección contra la discriminación basada en la raza y el género. Declara en el punto 7: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y están dotados de la posibilidad de contribuir constructivamente al desarrollo y al bienestar de sus sociedades. En el punto 62 destaca que: “somos conscientes que la historia de la humanidad está repleta de terribles injusticias infligidas por la falta de respeto a la igualdad de los seres humanos”.
Marzo 2002 Finlandia	Reunión Mujeres Líderes y Ambiente. CMLM, la UICN y el Ministerio del Ambiente de Finlandia.	Se estableció una posición común para la <i>Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible</i> (Johannesburgo, septiembre 2002) en torno a grandes temas: globalización, ambiente, pobreza y equidad. Dentro de ellos se vio el rol de la mujer como productora y como consumidora, su derecho a la seguridad alimentaria y al acceso equitativo a los beneficios derivados de los recursos genéticos. Se analizó la importancia de empoderar a las mujeres pobres para que participen en el proceso de desarrollo humano sostenible, la necesidad de establecer políticas de equidad de género en el sector ambiental y la obligación de asegurar los derechos de las mujeres al uso sostenible de los recursos naturales.
28 de febrero a 11 y 22 de marzo 2005	Conferencia Beijing + 10. ONU	Consta de 20 puntos que reafirman lo establecido en Beijing; destaca los progresos que se han hecho para lograr la igualdad entre los géneros, así como los desafíos y obstáculos que aún se oponen a su aplicación. Se subraya que la aplicación de la declaración es esencial para el logro de los objetivos de desarrollo internacionalmente convenidos (Declaración del Milenio y Declaración

Nueva York EEUU		de Beijing). Se insta a la ONU, a las organizaciones internacionales, regionales, a todos los sectores de la sociedad civil, ONGs y a todas las mujeres y hombres a comprometerse e intensificar sus contribuciones con miras a la aplicación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing.
--------------------	--	--

1.3.1. Legislaciones en materia de equidad de género en México

A nivel Nacional y Estatal, México cuenta con leyes, planes, artículos y convenios interinstitucionales que promueven la equidad de género y sancionan todas las prácticas discriminatorias, entre algunos de estos documentos podemos mencionar:

CUADRO N° 2 Leyes, planes, artículos y convenios interinstitucionales que promueven la equidad de género en México.

Fecha	Nombre del Instrumento Organismo	En qué consistió y qué estableció en materia de equidad de género.
Publicada en el diario oficial de la federación el 05-02-1917 y su última reforma publicada el 29-07-2010.	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Gobierno de México.	Es la ley más importante que tiene la República Mexicana, expresa cómo deben comportarse los habitantes en el país y cuáles son sus derechos; establece la importancia de vivir juntos y encontrar soluciones a los problemas y situaciones que se presentan, así como la manera en que debe funcionar el gobierno. En su artículo 1 establece que: “En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta constitución... Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, 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”. El artículo 4 indica que: “el varón y la mujer son iguales ante la ley”.
27 de julio de 2006	Ley General para la igualdad entre mujeres y hombres.	Regula y garantiza la igualdad entre mujeres y hombres; propone lineamientos y mecanismos institucionales que deben orientar a la nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos públicos y privados, promoviendo el empoderamiento de las mujeres. Los principios gestores de la ley son igualdad, no discriminación, equidad y todos aquellos contenidos en la Constitución Política. Establece que las autoridades e instituciones a nivel Federal, Estatal y Municipal deberán promover la igualdad entre mujeres y hombres, así como desarrollar políticas en cada estructura organizativa del gobierno. Se detallan también disposiciones referentes a la igualdad en la vida económica, política, civil, así como la eliminación de estereotipos en función del sexo.
1 de febrero de 2007	Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.	Establece la coordinación entre la Federación, las entidades federativas y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres; así como los principios y modalidades para garantizar su acceso a una vida libre de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y no discriminación. Las disposiciones de esta ley son de orden público, interés social y de observancia general en la República Mexicana.
Publicado en el diario oficial de la federación el	Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018	Considera que la democracia participativa es tarea de todos y es una fuente para lograr el desarrollo nacional. Al Estado le corresponde la rectoría del desarrollo nacional para garantizar que éste sea integral y sustentable, para fortalecer la soberanía de la nación y su régimen democrático y para que mediante el fomento del crecimiento económico y el empleo, mejore la equidad social y el bienestar de las familias mexicanas. Establece como metas nacionales la paz, inclusión,

20-05-2013		educación de calidad, la prosperidad, y la responsabilidad global. Asimismo, presenta estrategias transversales para democratizar la productividad, para alcanzar un gobierno cercano, moderno y para tener una perspectiva de género en todos los programas de la Administración Pública Federal. La igualdad de oportunidades es considerada como fundamental si se desea impulsar al país. Este es el primer Plan Nacional de Desarrollo que incorpora la perspectiva de género como principio esencial, es decir, que contempla la necesidad de realizar acciones especiales orientadas a garantizar los derechos de mujeres para evitar que las diferencias de género sean causa de desigualdad, exclusión o discriminación.
Decreto 20 del 17-12-2003.	Ley del Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León.	El Instituto fue creado con el objeto de promover y fomentar las condiciones que posibiliten la no discriminación, la equidad, la igualdad de oportunidades, de trato entre los géneros, de la toma de decisiones y de los beneficios del desarrollo; el ejercicio pleno de todos los derechos de las mujeres y su participación equitativa en la vida política, económica y social del Estado.

1.3.2. Legislaciones en materia de equidad de género en Panamá

A nivel Nacional, la República de Panamá cuenta con leyes, decretos y resoluciones que promueven la equidad de género y sancionan todas las prácticas discriminatorias, entre algunos de estos documentos podemos mencionar:

CUADRO N° 3 Leyes, planes, artículos y convenios interinstitucionales que promueven la equidad de género en Panamá.

Fecha	Nombre del Instrumento y Organismo	En qué consistió y qué estableció en materia de equidad de género.
Publicada en el diario oficial de la nación el 02-01-1941 y su última reforma publicada el 08-11-2004	Texto único de la Constitución Política de la República de Panamá. Gobierno de Panamá.	La Constitución Política de la República de Panamá es el documento legislativo más importante del país, fue elaborada con el fin supremo de fortalecer la Nación, garantizar la libertad, asegurar la democracia y la estabilidad institucional, exaltar la dignidad humana, promover la justicia social, el bienestar general y la integración regional, e invocando la protección de Dios. En su artículo 19 se señala que: “No habrá fueros o privilegios, ni discriminación por razón de raza, nacimiento, discapacidad, clase social, sexo, religión o ideas políticas”. De igual forma el art. 91 sostiene que: “Todos tienen el derecho a la educación y la responsabilidad de educarse”; el art. 94 dice que: “Los establecimientos de enseñanza, sean oficiales o particulares, están abiertos a todos los alumnos, sin distinción de raza, posición social, ideas políticas, religión o la naturaleza de la unión de sus progenitores o guardadores”.
2 de febrero de 1967	Ley 48 de la Asamblea Nacional de la República de Panamá.	Por la cual se aprueba el convenio número 100 relativo a la igualdad de remuneración entre la mano de obra masculina y femenina por un trabajo de igual valor propuesta en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo el 16 de junio de 1951. Este documento consta de 14 artículos en los que se detallan las disposiciones y medios que se deberá seguir para promover y garantizar la igualdad en la remuneración que hombres y mujeres deben tener cuando realizan un trabajo de igual valor.
16 de junio de 1995	Ley 27 de la Asamblea Legislativa de la República de	Tipifica los delitos de violencia intrafamiliar y maltrato a menores, se ordena el establecimiento de dependencias especializadas para la atención de las víctimas de estos delitos, se reforman y adicionan artículos del Código Penal y Judicial y se adoptan otras medidas. Establece en sus 4 capítulos las disposiciones penales,

	Panamá.	procesales, las unidades especializadas para la atención de víctimas de maltrato, violencia intrafamiliar y las disposiciones administrativas.
04-05-2000	Ley 6 Asamblea legislativa de la República de Panamá.	Establece el uso obligatorio del lenguaje, contenido e ilustraciones con perspectiva de género en las obras y textos escolares. Consta de 11 artículos, en los que se establecen las definiciones de Educación en equidad, género, lenguaje sexista, perspectiva de género y sexismo. En su artículo 1 se establece que: “Se declara obligatorio utilizar en todas las obras y textos escolares, el lenguaje, contenido e ilustraciones que contribuyan a la eliminación de prácticas discriminatorias por razón de género, contrarias a la igualdad entre hombres y mujeres”. Define los parámetros a seguir por los autores y casas editoriales para que los textos escolares utilicen la perspectiva de género, además crea la Comisión de Supervisión de Género en Obras y Materiales Didácticos.
10-07-2001	Ley 38 Asamblea Legislativa, el Órgano Ejecutivo Nacional, República de Panamá.	Reforma y adiciona artículos al código penal y judicial, sobre violencia doméstica y maltrato al niño, niña y adolescente. Deroga Artículos de la ley 27 de 1995 y dicta otras disposiciones. Se basa en los principios rectores de la Constitución Política, el Código de la Familia y los tratados y convenios internacionales de los que la República de Panamá es signataria. Su objetivo es ofrecer las medidas de protección, las disposiciones penales y procesales, así como divulgar las instituciones responsables y las políticas públicas que éstas deben seguir para erradicar la violencia doméstica y maltrato al niño, niña y adolescentes.

La equidad de género requiere que todas las dimensiones de la justicia incorporen la perspectiva de género en los documentos legislativos, esto con el objetivo de combatir las discriminaciones, la desigualdad, la opresión y la violencia contra hombres y mujeres.

En la actualidad algunos autores (Gilligan 1982; Goets, Nyamu- Musembi y Jenkins, 2007; McWilliam y Leigh en Mukhopadhyay y Singh, 2007), utilizan el concepto de *justicia de género* para referirse a la búsqueda de la autonomía y los derechos de los seres humanos; el mismo revela una posición política, un conjunto de convicciones acerca de lo que es *correcto* y *bueno* en las relaciones humanas, y la manera como estos resultados deseables se pueden lograr. La justicia de género puede definirse como el final de las desigualdades entre mujeres y hombres, tomando medidas para reparar las desventajas que llevan a la subordinación de un sexo sobre el otro (Goetz, 2007:3).

La justicia de género incluye elementos únicos que van más allá de conceptos relacionados con justicia en cuanto a clase, raza, posición social, etc. El género impacta éstas y todas las demás categorías sociales, produciendo diferencias en los intereses y las concepciones de justicia entre las mujeres y los hombres. En este sentido, los sistemas de administración de justicia deben promover la justicia de género e incorporar los derechos humanos con perspectiva de género en las políticas públicas y sociales nacionales e internacionales.

A través de este recorrido en materia de legislaciones se puede constatar cómo ha ido evolucionando el concepto de género y el papel que instituciones como la ONU y la OEA han desempeñado a lo largo de los años; además, la influencia que han tenido estos organismos internacionales en las legislaciones en México y en Panamá. Poco a poco se han ido moderando las leyes y preceptos que de alguna manera atentaban contra los derechos de las mujeres. De igual forma han ido surgiendo nuevos mecanismos en materia judicial para que tanto hombres como mujeres accedan a sus derechos de manera equitativa. Aunque todavía

hay mucho por hacer, estas acciones son marcos de referencia para trabajar la equidad de género y para el desarrollo de políticas públicas y sociales equitativas.

1.4. Formulación del Problema

La Organización de Naciones Unidas definió en el año 2000, como una de sus metas estratégicas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que se debía lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros. Para el año 2010 la CEPAL señaló que aún persistían desigualdades arraigadas por razón de género y que esto no solo sucede en el ámbito educativo, sino en otras esferas. Aunque se han logrado avances, el ritmo ha sido lento y subsisten desafíos notables en materia del acceso paritario de niñas y niños a la educación primaria, secundaria y superior; los problemas también persisten para el acceso equitativo del empleo remunerado, en la participación política y en el acceso a la toma de decisiones entre hombres y mujeres (CEPAL, 2009).

Otros datos reflejan que a pesar que las mujeres abandonan sus estudios en menor medida que los hombres y obtienen un elevado rendimiento académico, esto no ha representado en la mayoría de los casos, una mayor y mejor inserción en la vida social, política y económica del país. En consecuencia, una alta calificación de la población femenina no ha conducido a un mejoramiento de su calidad de vida (Urruzola, 2003; Fleming, 2007).

Para la UNESCO (2011), la igualdad de género en el sistema educativo es una inversión asequible que produce rendimientos considerables, ésta se sustenta en un poderoso argumento basado en los derechos humanos y una sólida razón en materia de desarrollo. Señala además, que en la mayoría de las sociedades hay desigualdades muy arraigadas que generan disparidades en el acceso a la enseñanza y en sus resultados. Por ejemplo, a comienzos de 2010 veintiocho países en el mundo no habían alcanzado aún la igualdad entre los sexos. Entre las tareas pendientes está lograr la paridad en el acceso a la enseñanza, así como la promoción y reforma de las leyes y planes de estudio, la formación de docentes, la alfabetización y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Estudios sobre la desigualdad y los estereotipos de género en la educación, han puesto en relieve sus distintas acepciones y la influencia que tienen estos aspectos en la construcción social de las identidades y las relaciones de género en los individuos (Marchesi, 2000; Flores, 2005; Fleming, 2007; Blanco, 2008; Lara, 2010). Se puede hablar de una verdadera igualdad de oportunidades cuando todos los niños y niñas tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas; cuando estas posibilidades se hacen accesibles a todos y todas; además, cuando se superan las formas de acceso y selección en los centros escolares.

Un nivel superior de igualdad se logra cuando, una vez garantizada la igualdad en el acceso, se proporciona el mismo programa curricular a todos los estudiantes. Finalmente, la igualdad en la educación encuentra su significado más fuerte cuando se analizan los resultados escolares, encontrando rendimientos similares entre los/as estudiantes procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos. Esta última acepción tiene un claro componente utópico (Marchesi, 2000).

En cada época y contexto social se construye un conjunto de rasgos de pensamiento, valoraciones, afectos, actitudes y comportamientos, que se asumen como típicos y como referentes del deber ser y de pertenencia para cada sexo. Estos rasgos, que en muchas ocasiones revelan la identidad de las personas, contienen a la vez elementos asociados a los atributos, a los roles, a los espacios de actuación, a los derechos y obligaciones y a las relaciones de género (Flores, 2005).

El contexto escolar constituye uno de los espacios que más poderosamente influye en la construcción de la identidad personal de niños y niñas (Flores, 2005). De igual forma, la escuela los prepara para la vida productiva, los provee de competencias para desenvolverse en la sociedad, pero uno de sus fines más deseados consiste en ofrecer orientaciones y oportunidades para el pleno ejercicio de la democracia y evitar con ello que se reproduzcan las desigualdades sociales (Lara, 2010).

En el campo de las interacciones en la escuela, ésta debe ser vista como una agencia socializadora, compleja y dinámica, en la que conviven muchas veces en tensión, representaciones de género diversas; como un ámbito de lucha, resistencia, creación de normativas, valores, prácticas legítimas, normales y transgresoras (Flores, 2005). Sin embargo, la escuela también juega un papel importante en la construcción de modelos de masculinidad y feminidad, reproduciendo los patrones de género que rigen en la sociedad; es mediadora en el aprendizaje acerca de ser hombre o ser mujer (Coria, 2009).

La escuela, además de ser formadora de actitudes de niños y niñas, ofrece una plataforma excelente para la superación de los prejuicios sexistas y para la provocación de un cambio en profundidad de estructuras y de prácticas sociales no deseables. De igual forma, contribuye a través del proceso de socialización del alumnado, a evitar la puesta en práctica de estos estereotipos sexistas (Sánchez, 2009; Flores, 2005).

El sistema educativo, además de transmitir por medio del curriculum oficial, las nociones culturales relativas al género aceptadas socialmente; también transfiere un cúmulo de pautas de comportamiento no explícitos, que influyen en la construcción de la identidad de niñas y niños, en su confianza y autovaloración, así como en sus motivaciones y expectativas de vida. A este proceso de transmisión velada de las concepciones de género se le denomina *el curriculum oculto, escondido o la pedagogía invisible de género* (Santos, 1998; Subirats y Tomé, 2003; Flores, 2005, Fleming, 2007).

El currículum oculto está arraigado en diferentes elementos de la práctica y de la estructura escolar, a saber: rituales, normas, creencias, escenarios, lenguajes, relaciones, expectativas, rutinas, valores, materiales, comportamientos, actitudes y mitos. Charo Altable (1993), analizando los procesos de construcción del género en la escuela, define así la noción de currículum oculto:

El conjunto de normas y valores inconscientes de conductas aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y a las alumnas (Altable, 1993:1).

Para Altable (1993), la noción de currículum oculto se refiere no sólo a la escuela, sino a todos los ámbitos de la cultura y de la sociedad. Estas normas inconscientes van, mucho más allá de la escuela. No se trata tan sólo de ver las relaciones entre profesorado y alumnado o entre alumnas y alumnos; el diverso uso del espacio, las agresiones sexistas, el uso del poder o del prestigio, cómo se operan o se desvalorizan, etc., son algunos ejemplos; cuando acaba la clase, cómo se usa el espacio público y el privado según el género, qué pasa en el trabajo, en la calle, etc. Es decir, es necesario ver cómo se forma su identidad ya que el proceso de identificación y socialización de los papeles de género es continuo; nos estamos identificando y desidentificando continuamente.

En el ámbito académico, el currículum oculto es un medio muy poderoso para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas (Devís, 2005). En este sentido, los estudiantes no sólo aprenden conductas y conocimientos ofrecidos formalmente, sino todo un conjunto de actitudes y prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades.

Las normas que suelen regir el funcionamiento escolar, así como las costumbres, la distribución espacial del aula y de los lugares de recreo, los juegos, la forma de impartir educación física, los contenidos de los programas, el material didáctico, la organización administrativa escolar, la actitud de los y las docentes hacia sus estudiantes, así como el modelo que representan las figuras de autoridad dentro de la escuela; constituyen algunos de los mecanismos para transmitir y reforzar los valores, normas y concepciones acerca de cómo deben ser y actuar los hombres y las mujeres (Gólcher, 2002; Fleming, 2007).

Todas estas normas, costumbres y prácticas que se desarrollan en el aula, influyen en la configuración, perpetuidad y aprendizajes de los papeles y estereotipos de género, e inciden en el desarrollo de relaciones equitativas entre los sexos, o por lo contrario relaciones sexistas.

Resulta paradójico que la institución encargada del proceso educativo sea precisamente una de las instancias sociales que perpetúan algunas discriminaciones, entre ellas, el sexismo. Las propias estructuras, actividades y normas de los centros escolares, contienen algunos principios discriminatorios; esto se evidencia en algunos materiales educativos y recursos didácticos, a través de los programas de estudio, las formas de organización, los usos y expresiones del lenguaje, la distribución y uso de los espacios, los criterios de evaluación y motivación escolar, así como la aplicación de sanciones y disciplina escolar. Estas formas de discriminación se van haciendo cada vez más sutiles, por lo que su detección se hace cada vez más compleja (Martínez, 1993).

Los recursos didácticos y materiales que el personal docente utiliza de forma cotidiana en el aula, son también potenciales transmisores de valores, estilos de vida, ideas, mensajes, etc.; a través de éstos últimos, sus personajes, los conceptos, imágenes y algunas formas de expresión del lenguaje que utilizan, influyen de manera decisiva en los niños y niñas, al ofrecerle referentes o modelos con los cuales identificarse.

Los libros de textos escolares son un recurso fundamental que tiene como función estimular y orientar el proceso de aprendizaje. Constituyen un apoyo básico para el personal docente en el ejercicio de la labor diaria y tienen un efecto psicológico en el estudiantado, ya que apoyan en

la construcción del conocimiento, del saber y de la realidad social. En este sentido, Miguel Santos Guerra (1996), señala que los libros de textos son un recurso privilegiado para analizar el sexismo escolar. Pueden ser tomados como punto de referencia de aprendizaje, además tienen un carácter prescriptivo, dado que en ellos se materializa una propuesta curricular.

En los procesos educativos, los libros de textos siguen siendo el instrumento de trabajo y consulta unificador, por su carácter de uso común en todas las escuelas y también como herramienta de comunicación educativo-escolar a través del lenguaje verbal e icónico impreso. En los libros de textos se puede identificar tanto el sexismo, como la equidad de género. Pueden tomarse como reflejo de sexismo las ilustraciones, títulos, párrafos, etc., donde se representan a los hombres y las mujeres desarrollando roles tradicionales, estereotipados, que no reflejan las diversas actividades que pueden desarrollar ambos; cuando muestran mensajes que marcan diferencias a razón del sexo de las personas; al evidenciar pensamientos de subordinación, poder, violencia, androcentrismo, invisibilización, etc. Por el contrario, podemos hablar de equidad cuando se aprecian relaciones equitativas; el trabajo en equipo en igualdad de condiciones; valores positivos explícitos e implícitos; e igualdad en las acciones y emociones de los personajes.

Podríamos decir que los libros de textos reflejan y transmiten parte de la cultura y describen de una u otra forma la realidad social, por ejemplo, formas de organizarse, valores, maneras de expresar las emociones, normas y modelos de vida. Por un lado pueden contribuir a educar a las generaciones en igualdad; y por el otro es un medio importante que puede promover el sexismo. Subirats (1994) nos dice que los libros utilizados en el proceso de adquisición de conocimientos legitiman los modelos a seguir; por su parte Arenas Fernández (1996) añade que estos modelos culturales tienden a repetirse, se solidifican, se fijan y se convierten en normas. Los modelos culturales que pueden transmitir los libros escolares en las diversas asignaturas, van conformando de forma explícita o implícita, algunas nociones equivocadas en las formas de convivencia y por ende en la formación de valores en los/as estudiantes. Los libros de textos son una de las fuentes más enriquecedoras de conocimiento para los niños y las niñas. Muchos docentes los toman como punto de referencia del aprendizaje, además, sirven de reforzadores, ya que los/as estudiantes pueden utilizarlos en sus hogares con sus familias.

Otra fuente potencial de discriminación se presenta a través del currículo oficial, de donde se desprenden los programas de estudio; éstos son referentes obligados que el personal docente utiliza frecuentemente para su programación; además, orientan los contenidos, las actividades y las metodologías para lograr los objetivos educacionales. En muchas ocasiones, los objetivos y contenidos que se presentan en los programas se aprecia un modelo educativo que reproduce de manera mayoritaria, las características culturales del género masculino, como modelo estándar positivo universal. Un modelo diseñado para los hombres como protagonistas del mundo público y de las ciencias, sin tomar en cuenta los aportes y experiencias de las mujeres (INAMU, 2009).

En cuanto a la estructura organizativa de los centros escolares, históricamente en la docencia se ha concentrado un número significativo de mujeres, de hecho se le ha considerado por décadas como una profesión propia de ellas, esto por sus atributos innatos (amor, sumisión, protección, sacrificio, abnegación) y es asumida socialmente como una prolongación del

papel maternal adjudicado a las mujeres como un don divino. Esta profesión se relaciona de forma cotidiana como madre-educadora, transmisora de conocimientos, valores morales, protectora y responsable de la reproducción social (INAMU, 2009).

Si bien la mayoría de docentes de educación primaria y preescolar son mujeres, tradicionalmente los puestos de dirección de escuelas, direcciones regionales, supervisiones, inspecciones, directivas de sindicatos de educadores, entre otros puestos que implican control y poder social, son ocupados por hombres. En general, conforme se analizan los puestos de decisión de la organización educativa se observa una disminución importante de representación de mujeres a pesar de ser una mayoría en los sistemas escolares (Quezada, 2009).

Otro aspecto que se convierte en fuerte transmisor de discriminaciones en el aula es el uso de expresiones de lenguaje sexista. Las lenguas son sistemas de comunicación creados por los seres humanos a su imagen y semejanza; por ello, en sociedades en las que se establece una diferencia social entre los sexos, existen divergencias estructurales y de uso entre la manera de hablar de las mujeres y de los hombres. La lengua creada por pueblos así caracterizados recoge y transmite una manera distinta de ver a unas y a otros, por tanto, el lenguaje es una forma de representarnos en el mundo y tiene un doble poder reproductor y transformador de la realidad (INAMU, 2009).

El uso de expresiones de lenguaje no inclusivo influye en nuestra percepción de la realidad, ya que condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión de mundo; a través de él se refleja y refuerza la realidad desigual; no se puede hablar de un lenguaje sexista, sino de un uso sexista del lenguaje. Los más recientes estudios de la lingüística han demostrado que el lenguaje construye realidad y que lo que no se nombra no existe (Quezada, 2009), de ahí la importancia del lenguaje inclusivo, ya que estas influencias sesgadas actúan desde que el niño o la niña tienen uso de razón y sobre todo desde que aprenden a leer, el uso de términos genéricos como *hombre* para designar a toda la humanidad ha ocultado por siglos a las mujeres (INAMU, 2009).

Algunos ejemplos del uso sexista del lenguaje lo podemos apreciar en libros de textos, cuando términos aparentemente duales tienen distinto significado si se aplican a uno u otro sexo, teniendo para lo femenino una carga peyorativa o negativa, por ejemplo: hombre público/mujer pública, hombre de la calle/mujer de la calle, hombre frío/mujer fría, etc. Otro ejemplo se puede observar en algunos diccionarios, donde al buscar la definición de *hombre* o *mujer*, se ve como, casi siempre, la primera definición inicia señalando *ser racional....*, mientras que en el concepto *mujer*, ésta no tiene esa característica y se le dan más que todos los atributos de madre, esposa, cuidadora, etc. (Quezada, 2009).

Un aspecto que evidencia de igual manera el trato diferenciado que se da a niños y niñas en las escuelas primarias, es la distribución inequitativa y el uso de los espacios. Generalmente los niños son los que utilizan los espacios más grandes y abiertos, mientras que las niñas se ubican en espacios y lugares más pequeños y retirados. “Todavía hay docentes que separan los asientos de niños y niñas”, señala Diane F. Halpern (2011), investigadora del Claremont McKenna College en California, Estados Unidos. En su estudio sostiene que la segregación en

las aulas fomenta el sexismo entre los niños y refuerza los estereotipos de género (Halpem, 2011).

A menudo, los/as docentes reproducen a través de las interacciones en el aula, acciones cargadas de sexismo, esto es posible observarlo cuando se dedica una mayor atención a los niños que a las niñas, cuando a éstos se les hacen más preguntas, se les retroalimenta más, se les dan más instrucciones, al ser más permisivos con respecto a algunas actitudes, como el orden en los cuadernos, al evaluarlos, motivarlos y sancionarlos de manera diferente; finalmente, cuando se les toma en cuenta a unos más que a otros para las distintas actividades dentro y fuera del aula (Halpem, 2011; Lara, 2010).

Todas estas desigualdades se ven acentuadas cuando los/as docentes ponen en práctica diversas formas de discriminación, aunado a las prácticas de estereotipos sexistas dentro del aula (Lara, 2010). En investigaciones realizadas (Cortés y otras, 2001; Blanco, 2008, Lara, 2010), se han podido plasmar algunos ejemplos que ilustran creencias y estereotipos sexistas por parte del personal docente entre ellos: “los niños no lloran, las niñas no deben hablar así, los niños son más inteligentes y por eso son más inquietos, las niñas tienen mejor rendimiento porque son más tranquilas”; muchos docentes indican que los/as estudiantes deben adoptar comportamientos específicos y diferenciados por el hecho de ser niños o niñas. En ese sentido Amparo Tomé y Xabier Bonal (1997) sostienen que:

Por medio de diferentes mecanismos muchos sistemas educativos mantienen y refuerzan una ideología androcéntrica; esto es posible observarlo en los contenidos que manejan los programas de estudio, la estructura organizativa de las escuelas, los materiales educativos y recursos didácticos que usan los/as docentes, el uso de expresiones de lenguaje discriminatorio, algunos criterios de evaluación inequitativos, la distribución y uso del espacio escolar, la segregación en la orientación vocacional, entre otras (Bonal y Tomé, 1997:55).

Algunas de estas prácticas educativas podrían promover y/o reflejar (generalmente de manera inconsciente), un sistema de creencias y actitudes que conducen a generar estereotipos sexistas que alientan la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de establecer diferenciación de sexo (Cortés y otras, 2001; Blanco, 2008). En la mayoría de las ocasiones estas actitudes promueven la suposición de inferioridad y dependencia en las mujeres y por el otro, la superioridad y el poder de los hombres. En este sentido Claudia Pacheco (2004) nos dice que:

La violencia de género en el ámbito escolar está presente tanto en la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, en la selección y transmisión de contenidos, en la metodología, en la organización escolar, en los materiales didácticos y textos, en la omisión de las niñas a través del lenguaje, en la interacción en el aula, en la invisibilización de la mujer en la historia y en la producción del conocimiento, en la transmisión de un conocimiento androcéntrico, etc. (Pacheco, 2004).

Según la investigadora y educadora española Amparo Tomé (2003), podríamos decir entonces que algunos sistemas educativos están impregnados por una ideología patriarcal, que favorece a los hombres, pone énfasis en su preparación para el mundo público y para el ejercicio del poder, la inserción en el mundo de la ciencia y la tecnología, situando a las mujeres en una posición de desventaja, al educarlas para el mundo privado, lo que tiene importantes repercusiones en su proyecto de vida (Tomé, 2003, INAMU, 2006).

Estas y otras dificultades tienen su origen en las relaciones de género, es decir, en la forma que se organiza la sociedad de acuerdo a los sexos, asignando características y papeles diferentes a cada uno de ellos, al mismo tiempo, ocurren implícita y explícitamente en todos los sistemas de educación; además de ser discriminatorios, traen consigo un componente de violencia, que se denomina violencia de género (Blanco, 2008).

La violencia de género, en muchas ocasiones conocida como *sexismo* es una forma de discriminación que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social. Es decir, en base a una construcción social y cultural, la sociedad ordena la realidad en dos categorías: lo femenino y lo masculino, al igual que otras formas de discriminación, tiende a inducir a las personas en parámetros impuestos (Araya, 2004).

Algunas personas pueden encontrar que el término *sexismo* suene exagerado o desconcertante, debido a las transformaciones que en los últimos años, han experimentado las sociedades. Sin embargo, estas transformaciones han producido una igualdad formal que, aunque necesaria, es insuficiente para la igualdad real o equidad necesaria para las mujeres y los hombres (Araya, 2004). La violencia de género está directamente vinculada con la desigual distribución del poder, así como a las relaciones asimétricas que se establecen entre hombres y mujeres en nuestra sociedad, que muchas veces perpetúan la desvalorización de lo femenino y subordinación a lo masculino (Rico, 1996).

La violencia de género siempre ha estado presente en las sociedades (Rico, 1996); pero esta ha sido ejercida en mayor medida hacia las mujeres. Si bien este tipo de violencia que es considerada una violación de los Derechos Humanos (CEDAW, 1979), una pandemia (Ávila, 2007) y como un indicador de desarrollo de los países (BID, 2007); la misma afecta tanto a los hombres como las mujeres; pero el impacto, frecuencia e intensidad con que ocurre varía de acuerdo con el sexo de la víctima (Rico, 1996). Un ejemplo de ello es lo que indicó el Banco Interamericano de Desarrollo en el 2006, que 7 de cada 10 mexicanas habían sido maltratadas de distinto modo alguna vez en la vida (BID, 2006).

Si apreciamos el fenómeno del *sexismo* a nivel macro, podremos ver que en la actualidad se siguen observando ciertas pautas culturales que están muy arraigadas en la división sexual del trabajo, en la apropiación femenina impuesta del trabajo doméstico, en la dedicación de las mujeres casi exclusiva de la crianza de los hijos/as, en la mala distribución de horarios y salarios, en la minoría de puestos con jefatura femenina, etc.; así mismo se aprecian repetidas pautas de hombres disfrutando de privilegios sociales, como la evasión de responsabilidades respecto al cuidado de los hijos/as, el no desarrollar ante la sociedad el mundo de los afectos, las emociones y los sentimientos, el goce de mejores salarios y posiciones laborales, entre muchos otros privilegios (Ballarín, 2006).

Hay numerosos factores socioculturales que dan origen a la violencia de género, entre ellos: relaciones jerárquicas entre los sexos; socialización diferenciada de los niños y las niñas; discriminación política, económica y legal; resolución violenta de los conflictos interpersonales, desiguales simbolizaciones, así como valoraciones del cuerpo y la sexualidad de hombres y mujeres (Rico, 1996).

Para hacer frente a las desigualdades que se presentan en el ámbito educativo, los gobiernos y otros agentes sociales deben promover acciones activas y visibles de integración de una perspectiva de género en todas las políticas, programas y proyectos, a fin que se analicen, antes de adoptar decisiones, sus posibles efectos en las mujeres y los hombres (Fleming, 2007). Además de ello, desarrollar en la academia, en instituciones gubernamentales y en diversas organizaciones de la sociedad civil, investigaciones que profundicen el fenómeno de la violencia, en sus múltiples dimensiones.

1.5. Objetivos de Investigación

1.5.1. Objetivo General

- Explorar las relaciones de género en algunas escuelas de educación primaria públicas del Área Metropolitana de Monterrey y en la Ciudad de Panamá.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Reconocer algunas prácticas educativas que favorecen la equidad e inequidad de género en las escuelas primarias a partir de estudios de casos.
- Identificar si se presentan en las escuelas primarias actitudes que promueven la equidad de género por parte del personal docente y directivo.
- Identificar si se presentan en las escuelas primarias actitudes que promueven inequidades de género por parte del personal docente y directivo.
- Identificar actitudes que promueven la equidad de género llevadas a cabo por estudiantes de escuelas primarias.
- Identificar actitudes sexistas llevadas a cabo por estudiantes de escuelas primarias.
- Caracterizar las relaciones de género tal cual se expresan en los libros de textos utilizados en escuelas primarias del Área Metropolitana de Monterrey y en la Ciudad de Panamá.
- Comparar los resultados obtenidos en los estudios de casos realizados en el Área Metropolitana de Monterrey y la Ciudad de Panamá.
- Proponer un modelo teórico explicativo de los fenómenos estudiados que emerja de las fuentes de evidencia utilizadas en la investigación.

1.6. Preguntas de investigación

El sexismo que se presenta en el ámbito educativo se manifiesta generalmente a través de manifestaciones sutiles de discriminación por el cual se adscriben características psicológicas, formas de comportamiento y se asignan roles sociales fijos y diferenciados a las personas, por el sólo hecho de pertenecer a determinado sexo, restringiendo y condicionando la posibilidad de un desarrollo pleno para los niños y niñas. Este tipo de discriminaciones puede insertarse de forma explícita en los libros de textos y programas educativos, o implícita en el quehacer educativo cotidiano (currículum oculto); esta situación se puede reflejar en algunas aulas escolares de educación primaria en las ciudades de Monterrey y Panamá.

Por otra parte, también es conveniente destacar aquellas instancias en las que se promueve la equidad, en particular algunas formas de expresiones del lenguaje inclusivo, la puesta en práctica de roles indistintos para labores y acciones en el aula para niños y niñas, el uso de ejemplos en clases que sean equitativos, entre otros.

Alicia Narciso, psicopedagoga y especialista en la prevención de la violencia de género en España comenta que: “Hay que trabajar con los niños y niñas, para evitar que comportamientos violentos los asimilen como algo normal y puedan llegar a repetirlos de adultos/as” (Albert, 2006); por lo tanto resulta imprescindible conocer las formas sutiles con las que se promueve el sexismo escolar, de allí que para efectos del presente estudio se presenten las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo pueden caracterizarse las relaciones de género en las escuelas primarias?
2. ¿Se presenta en algunas escuelas primarias del Área Metropolitana de Monterrey y de la Ciudad de Panamá, el sexismo; en qué dimensiones se manifiesta?
3. ¿Se presenta en algunas escuelas primarias del Área Metropolitana de Monterrey y de la Ciudad de Panamá, la equidad de género; en qué dimensiones se manifiesta?
4. ¿De qué forma el sexismo que se presenta en algunas aulas de clases a través del curriculum oculto, se está convirtiendo en una práctica cotidiana que influye en la personalidad, en los modos de pensar y actuar de niños y niñas de educación primaria?
5. ¿Cuáles son las barreras que evitan que los niños y niñas adquieran una educación basada en el respeto por los derechos humanos, en la igualdad de oportunidades y en una visión con equidad de género?
6. ¿Qué papel juegan los materiales didácticos y los recursos (incluyendo los libros de texto), en la configuración de estereotipos sexistas, o por el contrario, en relaciones equitativas entre los géneros?
7. ¿Qué imágenes, mensajes, contenidos, se incluyen en los libros de textos de escolaridad primaria, con respecto a las relaciones de género y a la transmisión de estereotipos de género?
8. ¿Cómo puede una formación personal y profesional del/la docente -con una visión de género-, hacer la diferencia en la puesta en práctica de una educación equitativa?
9. ¿Qué posibilidad existe de que a través de una educación coeducadora, se pueda empezar a trabajar a favor de la equidad de género?
10. ¿Qué similitudes y diferencias se presentan en Monterrey y en Panamá en materia de sexismo escolar y equidad de género?

1.7. Justificación

De acuerdo a la UNICEF, la función central de la escuela es educar, enriquecer y proteger a sus estudiantes, en un ámbito de respeto y ejercicio de los derechos de todos y todas (Eljach, 2011). Sin embargo, aún hay centros educativos donde se registran dinámicas que vulneran los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Se siguen reportando en la región, casos de castigos corporales, así como de maltrato emocional y abuso sexual; también se observa una tendencia creciente del acoso entre pares –

agravado por el uso del internet– e inclusive de agresiones de padres/madres contra docentes y autoridades educativas; así lo señala el Director Regional de UNICEF para América latina y el Caribe (2012) Bernt Aasen; quien además sostiene que donde ocurra, la violencia causa dolor, daño y humillación para los niños, niñas y adolescentes, afectando su aprendizaje, desarrollo y su futuro (Aasen en Eljach, 2011).

En el 2006, la Secretaría Regional de la ONU presentó un informe en el que señaló el estado mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. El documento titulado: *La Violencia contra Niños, Niñas y Adolescentes*. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas, puso en evidencia que los derechos humanos de miles de niños, niñas y adolescentes se violaban de manera grave, incesante e impune; y que esta situación se presentaba en la familia, escuelas, instituciones de protección y de justicia, en las comunidades y los lugares de trabajo. Algunos hallazgos que presenta el informe son:

1. La violencia en América Latina deja secuelas irreversibles en miles de niños y niñas acabando incluso con la vida de muchos de ellos y ellas.
2. Existe una carencia de datos fiables, actualizados, desagregados y comparables que permitan conocer con certeza la magnitud y consecuencias que tienen la violencia contra niñas, niños y adolescentes, lo que parecería indicar que a nivel gubernamental, este tema no ha sido una prioridad dentro de los sistemas de información y estadísticas.
3. Siendo la violencia contra niños, niñas y adolescentes el resultado de múltiples factores – sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales que se manifiestan a nivel individual, familiar y comunitario– es esencial contar con políticas integrales que ataquen sus factores estructurales, con un enfoque esencialmente preventivo, superando el abordaje reactivo y de medidas exclusivamente represivas.
4. La prevención se debe iniciar desde la más temprana infancia, es importante la adopción de medidas concretas que conduzcan a disminuir las grandes inequidades estructurales.
5. No se puede seguir posponiendo la necesidad de contar con políticas para el apoyo integral y el fortalecimiento de las familias; promover la formación y sensibilización de padres y madres sobre prácticas alternativas de crianza y disciplina; la capacitación a funcionarios y funcionarias en las instituciones del sector público para asumir y poner en práctica cotidianamente los principios de los derechos humanos y la sensibilización para que toda la población asuma solidariamente la corresponsabilidad que tiene en la erradicación de la violencia contra niñas, niños y adolescentes.

El estudio reveló además que en la región se reportan diferencias significativas entre países; desde aquellos en que violencia es más bien de tipo psicológico, hasta aquellas en que el castigo corporal es una práctica cotidiana por parte de las y los educadores, o bien limitadas a la violencia ejercida por sus pares, particularmente de niños y niñas (ONU, 2006). Algunos sistemas de aprendizaje institucionalizados en los que la violencia, el castigo corporal, la sanción psicológica y el acoso sexual en las escuelas y colegios son instrumentos cotidianos que se manifiestan en prácticas culturales de abuso hacia los niños, niñas y adolescentes al interior de las instituciones educativas. En parte del documento se expresa que:

La violencia afecta profundamente el ambiente escolar, reduce el rendimiento de los/as estudiantes y cuerpo docente, deteriora las relaciones, incide sobre el abandono y la expulsión escolar. Los factores que pueden generar violencia se señalan medidas disciplinarias, actos agresivos entre alumnos, alumnas y profesores, graffiti, daños físicos a la escuela, reglas de

organización poco explícitas, falta de recursos humanos y materiales, bajos salarios de docentes y administrativos, falta de comunicación entre las familias y la escuela. No se entiende el problema como una cuestión simplemente de actitudes recíprocas, sino como una interrelación compleja de todos los factores que pueden producir malestar (ONU, 2006:51)

Considerando los elevados niveles de violencia en sus distintas manifestaciones en América Latina, se ha afirmado que ésta constituye una importante barrera para el bienestar de la población y el desarrollo económico y social de la región (ONU, 2006:72). Tanto la incidencia de las distintas manifestaciones de la violencia como los costos directos e impactos negativos sobre la salud, la productividad, el ahorro y la inversión en educación, etc.

El estudio puso en evidencia que los derechos humanos de miles de niños, niñas y adolescentes se violan de manera grave, incesante e impune, en la familia, las escuelas, las instituciones de protección y de justicia, las comunidades y los lugares de trabajo. Se concluyó que esta realidad está presente en todos los países del mundo y reflejaba los enormes desafíos que deben enfrentar los Estados y las sociedades para hacer realidad la Convención sobre los Derechos del Niño en todas sus dimensiones (Santos y Sérgio, 2011). Una estrategia para el desarrollo económico y social de la región debe incluir como prioridad fundamental la reducción de la violencia, definiendo políticas estatales de carácter intersectorial e interinstitucional, incluyendo la respectiva asignación de recursos para que los programas y acciones sean una realidad (ONU, 2006).

Casi seis años después de publicado el informe sobre el estado mundial de la violencia contra los niños, niñas y adolescentes, la Secretaría Regional de la Organización de Naciones Unidas con el apoyo de la UNICEF, y bajo la dirección de Sonia Eljach, se presenta en 2011 el documento: *Violencia escolar en América Latina y el Caribe superficie y fondo*. Este documento presenta informaciones reveladoras sobre la violencia contra y entre niños, niñas y adolescentes dentro de los establecimientos educativos; también evidencia el papel que juegan las autoridades educativas y los propios docentes en la prevención y tratamiento de la violencia escolar.

El informe sostiene que la efectiva prevención y respuesta de todas las formas de violencia contra los menores de edad es un componente fundamental en los procesos de consolidación democrática en la región. Esto se explica en el hecho que la violencia subyace sobre una concepción que desconoce al niño, niña y adolescente como sujeto de derechos, en la que son sometidos a relaciones de arbitrariedad y autoritarismo en todos los contextos (Santos y Pinheiro, 2011:11).

Según Marta Santos Pais, representante especial del Secretario General de las Naciones Unidas y Paulo Sérgio Pinheiro, comisionado y relator sobre los derechos de la niñez de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos; la violencia psicológica y la de género contra los niños, niñas, adolescentes y entre pares, se ha intensificado; en especial aquellas formas de violencia asociadas al uso de los medios de información y comunicación. Ello evidencia una gran dificultad de relaciones entre los componentes de la comunidad educativa: padres, madres, estudiantes y autoridades (Santos y Sérgio, 2011). Ambas personalidades sostienen que:

La violencia contra los niños, niñas y adolescentes en las escuelas se perpetra a través de formas de violencia física o psicológica que pueden ser realizadas por profesores, personal de las instituciones educativas y en algunos casos, por otros niños. Las escuelas juegan un papel decisivo para cambiar los patrones de violencia y promover el desarrollo de habilidades para comunicar, negociar y apoyar soluciones pacíficas en casos conflictivos. La educación que promueve el respeto de los derechos humanos tiene un potencial enorme para generar ambientes en donde predominen la tolerancia y el respeto y donde las actitudes que condonan la violencia pueden ser cambiadas. Un ambiente educativo libre de violencia es fundamental para promover el logro de los objetivos de desarrollo del milenio, asegurando la educación de todas las edades y sin discriminación de ninguna índole (Santos y Sérgio, 2011:9).

La educación es una herramienta fundamental para cambiar patrones culturales que perpetúan o condonan la violencia contra la niñez. Recientemente el Comité de los Derechos del Niño, en su Observación General sobre el derecho de los niños y niñas a no ser objeto de ninguna forma de violencia (2011), estableció que la defensa del derecho del menor contra todas las formas de violencia es responsabilidad de todos y tiene como uno de sus componentes fundamentales las medidas educativas preventivas.

En el Artículo 19 de la convención y el marco conceptual que plantea el Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños se establece que se debe prevenir en las escuelas “toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual contra la infancia”. Se plantea que ninguna forma de violencia contra los niños y niñas es justificable y que toda la violencia es prevenible. Revela además que en todas las regiones, -en absoluta contradicción con las obligaciones de los Estados con respecto a los derechos humanos y a las necesidades de desarrollo de los niños y niñas-, muchas formas de violencia contra la infancia siguen siendo legales, autorizadas por el Estado y socialmente aprobadas.

La violencia que ocurre en las escuelas, no constituye un elemento aislado del resto de la sociedad, sino que tiene un impacto gravísimo en el acceso a la educación, en la capacidad para aprender y desarrollarse plenamente, en el trato que reciben niños y niñas, en los roles que se les asignan, entre otros aspectos. Las escuelas tienen un rol importante para ayudar a cambiar los patrones de violencia, para promover la tolerancia y el respeto mutuo y para dar a los niños y niñas, a sus padres, madres, compañeros/as y a sus comunidades, el conocimiento y las habilidades que necesitan para resolver sus controversias en forma pacífica y constructiva (Santos y Sérgio, 2011).

La violencia contra los niños y niñas existe en todos los países y cruza las fronteras culturales, las diferencias de clase, educación, ingreso, sexo, origen étnico y edad (Eljach, 2011). Desde el punto de vista real y no sólo formal, es muy difícil determinar cuál es la extensión del uso de castigos corporales en las escuelas y centros de educación formal. Pero se trata efectivamente de una violación a los derechos humanos sobre la cual no parece haber información suficiente que permita afirmar la gravedad y frecuencia de tales acciones o si se trata de una conducta marginal y ocasional. Lo que parece existir con mayor frecuencia a juzgar por opiniones expresadas por los estudiantes es el maltrato psicológico expresado en los insultos, amenazas y trato humillante por parte de los docentes (ONU, 2006).

La primera Encuesta Nacional Exclusión, Tolerancia y Violencia en Escuelas Públicas en México se realizó a 13 mil 104 estudiantes de 15 a 19 años de subsistemas escolares federales, estatales y autónomos (SEP 2010). Algunas cifras que presentó este estudio:

- El 43.2 por ciento del personal docente menciona que se han detectado casos de bullying en su escuela.
- El 52% de los estudiantes encuestados han recibido maltrato por parte del personal del plantel, mediante insultos, expresiones obscenas, castigos o solicitudes de dinero.
- El 20% de los estudiantes han maltratado a algún profesor, con burlas, amenazas y daño causado a sus pertenencias.
- La encuesta señala que el 51% de las alumnas se han sentido maltratadas por sus compañeros en clase; el 15% de ellas se han sentido presionadas para realizar alguna actividad incómoda a fin de agradar a alguien o ser aceptadas.
- El 16.3% de los estudiantes consideran que la violencia forma parte de la naturaleza humana.
- El 13% dijo que los hombres le pegan a las mujeres por instinto.
- El 16% de los jóvenes encuestados justifica la agresión a alguien porque le quitó algo.
- El 90% no está de acuerdo con la violencia, sin embargo, un alto porcentaje ha abusado de sus compañeros.
- El 44.6% de los hombres y el 26.2% de las mujeres reconoció haber abusado de sus compañeros; mientras que el 40.4% y 43.5, en el mismo orden, aceptaron que han ignorado; el 39.3% y el 18.5% han puesto apodosos ofensivos; el 36.5% y 35.3% han rechazado; y el 22.5% y el 31.3% habla mal de sus compañeros (SEP, 2010).

Por otro lado la Comisión Nacional de Derechos Humanos sostiene que en México, se estima que cuatro de cada 10 alumnos entre los seis y los 12 años han sufrido algún tipo de agresión por parte de un compañero de escuela, esto en nivel primaria y secundaria. El 90% de los niños/as son testigos mudos de esta conducta. Las agresiones físicas más recurrentes son los puntapiés, puñetazos, empujones y jalones de pelo y que este tipo de violencia sucede tanto en los salones como en el patio de recreo (CNDH, 2012).

1.7.1. Violencia de género en las escuelas

La violencia de género, junto a otros fenómenos sociales, es uno de los elementos claves que están presentes en la cultura y en los modos de pensamiento de nuestra sociedad (Santos, 1998). Si la escuela se define como un agente de reproducción social y tiene instalada en su estructura y funcionamiento fuertes componentes del patriarcado y androcentrismo, se puede decir que el fenómeno del sexismo escolar se ha estado aprendiendo y reproduciendo en las escuelas desde hace bastante tiempo (Fernández y Duarte, 2006).

Gran parte del problema de violencia de género en las escuelas se debe a la interpretación equivocada del concepto de género, que en muchas ocasiones se confunde con el sexo. Según Anthony Giddens (1989), el sexo está constituido por “las diferencias anatómicas y biológicas que distinguen a las mujeres y a los hombres”. Otra cosa es el género que, en términos sencillos y complementarios es definido por Light, Keller y Calhoun (1991) como “todas las características no biológicas asignadas a hombres y mujeres”. En otras palabras, el género es

un eje sobre el que se apoya la reflexión sobre el modo de vivir y de comportarse como hombres y mujeres en una sociedad (Santos, 1998).

Buena parte de los problemas que trae consigo la práctica del sexismo radica en la supresión de esa diferencia o, en la interpretación y utilización de ella. Por muchos años se han considerado naturales muchas diferencias que nacían de las expectativas, exigencias, mitos, intereses y costumbres de la sociedad. No obstante, puede decirse que la cultura es responsable de crear gran parte de la diferenciaciones de género (Navarro, 2004).

Cada sociedad plasma en un sistema de género los comportamientos y las relaciones entre hombres y mujeres con pautas y modelos; los roles femeninos y masculinos se transmiten y refuerzan en la familia, escuela, comunidad, etc., pero estas formas de comportamiento, que muchas veces son impuestas por una sociedad y cultura determinada, responden a características específicas de clase, etnias, religión, entre otros grupos. Los roles que tradicionalmente se atribuyen a mujeres y hombres no son innatos, ni naturales; sino aprendidos, por lo tanto son cuestionables y modificables (Urruzola, 2003). En este sentido Araya (2003), nos comenta:

Los roles son continuamente redefinidos por la sociedad, no son totalmente estables y se van modificando en relación con los cambios sociales y las demandas ambientales, entonces; si bien algunos de ellos se transmiten y refuerzan en el ámbito escolar, su naturaleza histórico-social permite también su desaprendizaje⁴, cuestionamiento y modificación (Araya, 2003:15).

Los roles de género se refieren al conjunto de expectativas relacionadas a los comportamientos sociales que se esperan de las personas de determinado sexo; estas expectativas que reflejan creencias, prácticas y valores sociales que hombres y mujeres asumen *como propias*, se transmiten tanto en un nivel micro como macro social, comenzando por la familia (Navarro, 2004).

Los roles de género funcionan como mecanismos cognoscitivos y perceptivos en los que la diferenciación biológica se convierte en diferenciación social, delimita los contenidos de la feminidad y masculinidad y varían de acuerdo a la cultura, el estrato social, la escolaridad y la estructura familiar (Landro, 2003).

Educación y socialización son dos fenómenos de naturaleza diferente, aunque frecuentemente se les asemeja. La socialización es un proceso mediante el cual el individuo asimila las pautas culturales de la sociedad en que vive. El concepto de educación añade unos componentes

⁴ El desaprendizaje es un método reflexivo de cuestionamiento crítico de la realidad propuesto por Jacques Derrida; el mismo ayuda a examinar de manera crítica las estructuras teóricas que cada sujeto ha asimilado, las formas habituales de pensar y actuar en el mundo; es suspender la evidencia de los modos habituales de pensar. Consiste en realizar un ejercicio constante de interrogación de lo evidente y de aceptar los límites del pensamiento y las incertidumbres del presente. Es un proceso (auto) formativo, individual y/o colectivo de búsqueda de nuevos significados y de sentidos innovadores. El resultado final es un proceso de inversión de los horizontes de significado que cada sujeto ha sedimentado. Desaprender es ejercitar la sospecha sobre aquello que se muestra como aparentemente lógico, verdadero y coherente (Medina y otros, 2007).

críticos que exigen del individuo una actitud inteligente y analítica. La educación no trata de incorporar miméticamente las pautas, los valores, los modos de actuar, sino de someterlos al rigor del análisis y a la depuración de los criterios éticos. La escuela actúa como mecanismo de reproducción social, económica y cultural (Santos, 1998).

Los sociólogos Peter L. Berger y Thomas Luckman (2005) en su libro: *La construcción social de la realidad*, destacan dos tipos de socialización: la primaria y la secundaria. La socialización primaria es la que se da en el período de la niñez y por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Esta va creando en la conciencia del niño/a una abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos, a los roles y actitudes en general (Arce, 1995).

La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de la sociedad. De esta forma por ejemplo: el niño/a al trasladarse y compartir en el ámbito de la escuela, los patrones sociales aprendidos en la familia, se refuerzan mediante el proceso de objetivación, legitimado por los diversos sistemas que componen la sociedad. El proceso de descifrar las innumerables atribuciones asociadas al género es un proceso muy difícil, más aún el cambiar o transformar los patrones aprendidos, dado que aún persisten influencias sociales poderosas, inmersas en la propia sociedad que preservan los modelos y valores de la familia patriarcal (Arce, 1995).

Según Landero (2003) en la socialización primaria es donde comienza el primer aprendizaje de la división sexual del trabajo con sus percepciones y representaciones de la realidad; este proceso inicia en el seno familiar, continúa en la escuela, en la formación superior y termina reforzándose en el área laboral.

En el proceso de socialización secundaria que ocurre en la escuela, la educación es la encargada de reproducir los roles asignados a cada género y la relación entre ellos (Berger y Luckman, 2005), pero es también en los centros escolares donde se pueden transmitir y reforzar inconscientemente conductas violentas, discriminaciones, estereotipos sexistas, invisibilizaciones, irrespeto, entre otros. Esto se puede suscitar través de las relaciones entre niños, niñas, docentes y administrativos. Aunque es necesario señalar que el fenómeno del sexismo puede reproducirse también en otros escenarios, no solo en los centros escolares.

Existen muchos estereotipos sociales acerca de los roles masculinos y femeninos, las características atribuidas transgeneracionalmente muestran al hombre en tareas más activas y más fuertes; mientras que a las mujeres en roles relacionados con la procreación, cuidado, socialización de los hijos, tareas domésticas. Sin embargo a través del tiempo han ocurrido cambios en los roles de género, como la inserción de la mujer al mundo laboral, la libertad para decidir la propia sexualidad, el derecho a voto, mayor acceso a la educación y a la política, entre otros (Bonal y Tomé, 1997).

Por diversas razones históricas, culturales y sociales, los patrones de educación han dirigido las aptitudes de niños y niñas. En la infancia los modelos sociales ejercen una gran influencia para potenciar determinadas capacidades, gustos y aspiraciones claramente diferenciados entre el género femenino y masculino; esta diferenciación marcará en un futuro el acceso a

determinados sectores de actividad profesional, así como a su posicionamiento social y cultural.

Las condiciones estructurales de las sociedades favorecen las desigualdades y obstaculizan la inserción equitativa de mujeres y hombres en la vida pública (Landeró, 2003). La formación de una sociedad que no excluya a ninguno de sus miembros y proteja a los más vulnerables, es uno de los grandes retos de las sociedades modernas. Se hace necesario contribuir en nuestra sociedad al desarrollo de una cultura que respete la dignidad de hombres y mujeres en su diversidad y en sus diferencias; que garantice su derecho a una educación equitativa y que promueva su desarrollo integral.

Para lograr la construcción de una educación no sexista, es necesaria también la comprensión que los temas de género provocan en muchas personas una intensa movilidad interior (rechazo, temor, incertidumbre, simpatía, aceptación, desconfianza, burla, etc.), que se explica por las distintas interiorizaciones y aprendizajes previos que cada uno/a ha tenido en su vida, sus experiencias, relaciones, reflexiones y creencias (Araya, 2004).

El profesor Paulo Sérgio Pinheiro (2011), propone en el estudio sobre la violencia escolar en América Latina y el Caribe, algunas recomendaciones tanto generales como específicas para prevenir la violencia escolar y promover formas de convivencia pacífica:

- a) Fortalecer los compromisos y medidas nacionales y locales.
- b) Prohibir toda violencia contra los niños/as.
- c) Dar prioridad a la prevención.
- d) Promover valores no violentos y concienciación.
- e) Aumentar la capacidad de todos/as los que trabajan con y para los niños y niñas.
- f) Proporcionar servicios de recuperación y reinserción social.
- g) Garantizar la participación de los niños y niñas.
- h) Crear sistemas de denuncia y servicios accesibles y adecuados para los niños y niñas.
- i) Asegurar la rendición de cuentas y poner fin a la impunidad.
- j) Abordar la dimensión de género de la violencia contra los niños y niñas.
- k) Elaborar y aplicar sistemáticamente sistemas nacionales de reunión de datos e investigación.
- l) Fortalecer los compromisos internacionales.

Algunas recomendaciones específicas referidas a las instituciones educativas para prevenir la violencia escolar que señala el profesor Pinheiro (2011) consisten en:

- a) Motivar a las escuelas a aprobar y aplicar códigos de conducta para la totalidad del personal y los estudiantes que combatan la violencia en todas sus formas y tengan en cuenta la existencia de comportamientos y estereotipos basados en el género y otras formas de discriminación;
- b) Que los directivos y docentes de las escuelas empleen estrategias de enseñanza y aprendizaje no violentas y adopten medidas de disciplina y organización en el aula que no estén basadas en el miedo, las amenazas, las humillaciones o la fuerza física;
- c) Evitar y reducir la violencia en las escuelas mediante programas específicos que se centren en el conjunto del entorno escolar, por ejemplo fomentando actitudes como

enfoques basados en la resolución pacífica de conflictos, la aplicación de políticas contra la intimidación y la promoción del respeto de todos los miembros de la comunidad escolar;

- d) Asegurar que los planes de estudio, los procesos de enseñanza y demás prácticas cumplen plenamente las disposiciones y los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño y están libres de cualquier referencia activa o pasiva a la promoción de la violencia y la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones.

Los principios, declaraciones, legislaciones, tratados y garantías nacionales e internacionales, enuncian que todos los ciudadanos (hombres y mujeres) deben gozar de los mismos derechos; entre ellos, el de la educación. Ésta no sólo dignifica al ser humano en su interioridad, sino que lo transforma definitivamente; le permite decidir, opinar, le proporciona mejores condiciones de vida, no sólo porque posibilita el acceso a nuevas formas de conocimiento, laborales y de oportunidades, sino porque los aísla de las discriminaciones y los invita a sentirse iguales y ser realmente libres. La libertad consiste en la posibilidad de gozar de los mismos derechos y las mismas oportunidades en todos los planos de su existencia.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. Introducción

El acercamiento teórico de esta investigación se centrará en cinco ejes principales, para cada uno de los cuales se hizo referencia a una teoría o postura conceptual:

Teoría de aprendizaje social: explica cómo los actos de sexismo escolar y de equidad de género pueden ser aprendidos, no solo de vivir la experiencia directa, sino por observación y modelamiento desde edades tempranas. Algunos autores consultados y que hicieron aportaciones a esta teoría son: Albert Bandura, Miller y Dollard, Julian Rotter, Albert Ellis, Walter Mischel.

Teoría sexo – género: explica cómo la estructura sociocultural es influida por estereotipos y usos inapropiados del poder basados en el sexo de las personas. Entre algunos/as autores destacados de esta teoría podemos mencionar: Martha Lamas, Marcela Lagarde, Luis Bonino.

Perspectivas teóricas neofeministas y de la nueva masculinidad: dan un panorama acerca de los nuevos roles sociales asignados a cada género. Autores como: Betty Friedan, Christina Hoff Sommers, Compte y Oreiro, Pierre Bourdieu han hecho aportaciones a estas perspectivas teóricas.

Teoría de la justicia: expone que todos/as los seres humanos tenemos los mismos derechos, obligaciones y que la igualdad de oportunidades tiene que ver con aceptar las diferencias que cada sexo tiene. Dos autores que han planteado esta teoría son: John Rawls y Amartya Sen.

Coeducación: aquella que establece que se debe educar a las personas desde la igualdad de valores, al margen de que sean niños o niñas. Algunos/as autores que han hecho aportaciones a esta perspectiva teórica son: Marina Subirats, Amparo Tomé, Miguel Santos Guerra, Monserrat Boix, Rosario Altable, entre otros.

2.2. Teoría del aprendizaje social

Esta perspectiva sostiene que las personas pueden aprender nuevas conductas a través del refuerzo, castigo o a través del aprendizaje observacional de los factores sociales de su entorno. Si éstas ven consecuencias deseables y positivas en la conducta observada, es probable que la imiten, la tomen como modelo y la adopten como propia.

El aprendizaje social, también conocido como aprendizaje vicario, observacional, imitación, modelado, o cognitivo social; es el aprendizaje basado en una situación social en la que al menos participan dos personas: el modelo, que realiza una conducta determinada y el sujeto, que realiza la observación de dicha conducta y cuya observación, determina el aprendizaje (Bandura, 1963). Esta aproximación se enfoca en determinar en qué medida aprenden los individuos, no solo de la experiencia directa, sino también de observar lo que les ocurre a otros. Se basa en la transmisión cultural, pues permite que las habilidades adquiridas por algún miembro de la comunidad puedan transmitirse al resto, sin que sea preciso que cada uno las adquiera a partir de su propia experiencia.

El aprendizaje por observación tiene como máximo exponente al psicólogo y profesor de la Universidad de Stanford, Albert Bandura (1925-presente), quien postuló una teoría del aprendizaje por observación. En ella planteó que la mayor parte de la conducta humana es aprendida y controlada por fuerzas ambientales, más que por fuerzas internas. Además, que las personas no solo aprenden nuevas conductas a través del refuerzo o castigo, sino también a través de la observación de su entorno.

Bandura fue precedido por Julian Rotter (1916-presente), quien trabajó sobre las expectativas, el valor de reforzamiento, el grado del objetivo mínimo y la situación psicológica de las personas; también por Albert Ellis (1913-2007), quien desarrolló un modelo racional emotivo, subrayando que las variables cognoscitivas y el manejo correcto de pensamiento podrían conducir el control emocional. Por otro lado, el psicólogo austriaco Walter Mischel (1930-presente), propuso un estudio de las variables que determinan las conductas de los organismos y cuyo enfoque es interaccionista.

El trabajo de estos investigadores se ha centrado en demostrar que gran parte del aprendizaje social de los humanos, e incluso de algunos primates superiores, se adquiere en el medio social; que “el aprendizaje social se da gracias a que los organismos aprenden por la experiencia directa o indirecta que perciben de los modelos, esto dentro de un contexto social, mediante procesos cognoscitivos” (Rotter, 1980; Mineka, 1980; Mischel, 1981). Observando a los otros, los sujetos aprenden conocimientos, reglas, habilidades, estrategias y con base en ello, se comportan de acuerdo a los pro y contra que puede traer comportarse de esa manera.

A diferencia del aprendizaje por condicionamiento, en el aprendizaje social, el que aprende no recibe el reforzador, sino que este recae en el modelo; aquí el que aprende lo hace imitando la conducta del que recibe el refuerzo. Aunque el aprendizaje social se intentó comprender primero en el marco del conductismo, pronto se vio que éste era limitado y se pasó a una concepción más mentalista, como lo muestra Albert Bandura y R. Walters, (1963), en su

libro: *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad (Social Learning and Personality Development)*.

Albert Bandura realizó diversos experimentos; en muchos de ellos empleó el *muñeco bobo* (juguete inflable en forma de huevo con cierto peso en su base que hace que se tambalee al pegarle). Este experimento lo hizo a partir de una película de video, donde se apreciaba a una mujer que le pegaba a un muñeco bobo, además de golpearlo, ésta se sentaba encima de él, le pegaba con un martillo y le gritaba frases agresivas. En un primer instante se les mostraba al grupo de niños y niñas de educación preescolar la película; muchos de ellos/as saltaron de alegría al verla; posteriormente se les dejó jugar en el salón donde habían juguetes, entre ellos un muñeco bobo; también había algunos martillos de plástico y otros objetos. En un salón contiguo se encontraban varios observadores apreciando y reportando las acciones que los niños y niñas realizaban.

Los especialistas lograron observar a un gran grupo de niños golpeando fuertemente al muñeco bobo; y en menor número, algunas niñas. Ambos infantes le pegaban y le gritaban al muñeco las mismas frases que escucharon en la película; además, se sentaron sobre él y le pegaron con martillos; en pocas palabras, imitaron a la joven de la película de una manera bastante precisa.

El experimento se repitió en muchas ocasiones con algunas variantes. Actualmente se considera como un gran aporte a las teorías sobre el aprendizaje de la agresión, ya que los/as niños/as cambiaron su comportamiento sin que hubiese inicialmente un refuerzo dirigido a explotar dicho comportamiento. Bandura (1986) llamó al fenómeno *Aprendizaje por Observación o Modelado* y su teoría actualmente se conoce como la *Teoría del Aprendizaje Social*. La teoría parte del principio que se puede aprender a través de la observación, es decir, otra persona realiza la acción y experimenta sus consecuencias. El observador aprende por medio de la experiencia ajena; por eso se le llama a este tipo de aprendizaje *modelado*, ya que la conducta del modelo observado y otras situaciones estimulantes se transforman en imágenes y códigos verbales que se retienen en la memoria.

A continuación se muestran los cuadros N° 4 y 5 que presentan los enunciados, conceptos y supuestos planteados por Albert Bandura (1963) sobre la teoría del aprendizaje social:

CUADRO N° 4

Enunciados de la teoría del aprendizaje social planteados por Albert Bandura (1963).

- La mayor parte de la conducta humana es aprendida y controlada por influencias ambientales más que por fuerzas internas.
- Los seres humanos construyen representaciones internas de las asociaciones estímulo- respuesta.
- El ser humano es un agente intencional y reflexivo, con capacidad simbolizadora, capacidad de previsión, capacidad vicaria y capacidad de autorregulación y autorreflexión.
- El aprendizaje observacional sucede cuando el sujeto contempla la conducta de un modelo, se puede aprender una conducta sin llevarla a cabo.
- Los modelos pueden enseñar a los observadores cómo comportarse ante una variedad de situaciones por medio de autoinstrucción, imaginación guiada, auto reforzamiento.
- Muchas veces el éxito o el fracaso en aspectos de la vida en una cultura, depende del aprendizaje

por observación, debido a que éste puede darse en un modelo desviado (causando deficiencia en el aprendizaje), o en uno prosocial.

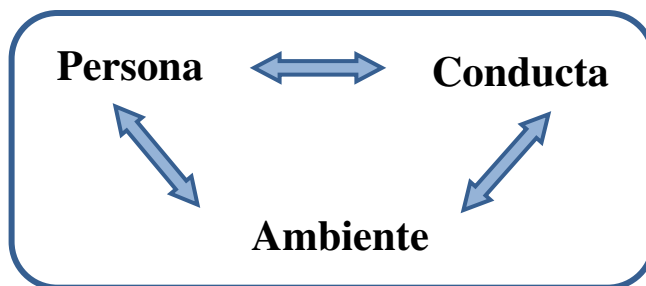
- El aprendizaje social puede producirse inmediatamente, sin la necesidad de un proceso gradual de adquisición.
- En la sociedad se observan amplias diferencias entre las conductas asumidas por las personas, debido a que en cada individuo influyen diversas variables que determinan la conducta.

CUADRO N° 5
Conceptos básicos y supuestos que plantea Albert Bandura (1963) sobre la Teoría del Aprendizaje Social.

Conceptos	Supuestos
<i>Adquisición</i>	El sujeto observa un modelo y reconoce los rasgos característicos de su conducta.
<i>Retención</i>	Las conductas del modelo se almacenan en la memoria del observador. Se crea un camino virtual hacia el sector de la memoria en el cerebro. Para recordar todo se debe reutilizar ese camino para fortalecer lo creado por las neuronas utilizadas en ese proceso.
<i>Ejecución</i>	Si el sujeto considera la conducta apropiada y sus consecuencias son positivas, reproduce la conducta.
<i>Consecuencia</i>	Imitando el modelo, el individuo puede ser reforzado por la aprobación de otras personas o por la consecución de la misma. Implica atención y memoria; esta actividad es de tipo cognitiva.

Bandura (1986) analizó la conducta humana dentro del marco teórico que denominó: *Modelo de Reciprocidad Triádica*, es decir, las interacciones recíprocas entre las conductas, las variables ambientales y los factores personales, como las cogniciones. En la imagen N° 1 se representa este modelo:

IMAGEN N° 1
Modelo de Reciprocidad Triádica de Albert Bandura 1986.



Fuente: Bandura, A., *Social Foundations of Thought and Action*, Englewood Cliffs, N. Prentice Hall, 1986, p.24.

Según el aprendizaje social, la gente no se impulsa por fuerzas internas, ni es controlada y moldeada automáticamente por estímulos externos. En la conducta humana, los factores personales cognoscitivos y acontecimientos del entorno son determinantes e interactúan con otros. En su libro *Pensamiento y Acción (1986)*, Bandura lo expresa claramente:

Dentro del modelo de reciprocidad triádica, la acción, la cognición y los factores ambientales actúan juntos para producir los cambios psicológicos. Las personas con problemas psicológicos crean una realidad social perturbadora como consecuencia de su comportamiento y de su interpretación errónea de los acontecimientos que se producen en su vida diaria. Por tanto, la contribución causal de la cognición se comprende y utiliza mejor en concierto con los demás interactuantes conductuales y ambientales. Las influencias psicológicas no son ni exclusivamente cognitivas, ni conductuales, actúan bidireccionalmente para moldear el curso del cambio personal y ambiental (Bandura, 1986).

En la teoría del aprendizaje social, el aprendizaje es una actividad de procesamiento de la información, en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno, se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción (Bandura, 1986). El aprendizaje ocurre en el acto consistente de aprender de las consecuencias de las propias acciones, o en modo vicario, por la observación del desempeño de modelos.

Al observar a los modelos, los individuos adquieren conocimientos que quizá no exhiban en el momento de aprenderlos. Los estudiantes por ejemplo, adquieren conocimientos declarativos (acontecimientos históricos) y fragmentos organizados (poemas, canciones), conocimientos de procedimiento (conceptos, reglas, algoritmos); así como conocimientos condicionales (cuando emplear las formas de los conocimientos declarativos o de procedimiento y porqué hacerlo así); cualquiera de estas formas, son conocimientos adquiridos, no demostrados en el momento (Minici y otros, 2009). En este sentido Bandura sostiene que:

La imitación de la conducta observada puede darse por instinto, es decir, las acciones observadas despiertan un impulso instintivo por copiarlas; también por el desarrollo, así los niños y niñas imitan las acciones que se ajustan a sus estructuras cognoscitivas; otra forma es por condicionamiento, aquí las conductas se imitan y refuerzan por moldeamiento y finalmente, a través de una conducta instrumental, donde la imitación de vuelve un impulso secundario, por medio de refuerzo repetido de las respuestas que igualan las de los modelos (Bandura, 1986:186).

La imitación también implica la adquisición de representaciones cognitivas mediadas por distintos procesos, entre ellos algunos procesos atencionales, de retención, de reproducción motora, motivacionales y de incentivo. De igual forma Bandura (1986) sugiere que casi cualquier conducta puede ser aprendida por un individuo, sin la experiencia directa del reforzamiento. No tenemos que ser reforzados o castigados para poner atención a imágenes vívidas o a sonidos fuertes, el impacto del estímulo en sí mismo llama nuestra atención; tampoco tenemos que ser recompensados en forma directa para aprender algo. El reforzamiento autorregulado determina la ejecución principalmente por el aumento en la motivación. Evaluando la eficacia de nuestra propia conducta al utilizar normas de ejecución previa o comparando nuestra ejecución con los demás (Bandura, 1967).

La teoría de aprendizaje social ofrece estimulantes posibilidades de aplicación en las áreas de aprendizaje, motivación y autorregulación; ha sido probada en diversos contextos y aplicada a las habilidades cognoscitivas, sociales, motoras, para la salud, educativa y autorreguladoras, (Minici y otros, 2009).

El psiquiatra estadounidense Brandon S. Centerwall (1989) afirma que los niños y niñas imitan toda conducta observada, aunque no poseen un instinto para determinar cuál comportamiento es el correcto y cuál no lo es. Ellos/as lo imitan todo, incluyendo la conducta de los adultos, sin diferenciar si es destructiva o no, o si es un mal o buen ejemplo a seguir. Los niños/as no evalúan lo que deben o no imitar; es decir, no juzgan lo apropiado y lo no apropiado.

Centerwall (1989) ha desarrollado diversas investigaciones con niños y niñas desde los catorce meses de edad, señalando que éstos/as pueden observar e incorporar un comportamiento visto en televisión. Este investigador argumenta que entre los tres y cuatro años de edad, un niño/a no sabe distinguir entre la fantasía y la realidad que ven en la televisión, si no están acompañados de un adulto que los oriente y les explique. En muchas ocasiones, la televisión presenta violencia y fantasía; un niño expuesto a esto demasiado tiempo puede adquirir e incorporar comportamientos violentos o fantasiosos.

Otros estudios realizados por este investigador revelan que algunas personas convictas por actos criminales, admitieron ver televisión en diferentes programas violentos desde la edad de ocho años. Investigaciones con padres abusivos evidenciaron que éstos últimos admitieron que mientras más televisión violenta y agresiva observaban al momento de castigar o golpear a sus hijos, eran mucho más agresivos. Según los resultados encontrados en estas investigaciones, existe una relación positiva entre la agresión física y lo expuesto en el televisor; además, para que los niños y niñas crezcan en un ambiente sano y libre de violencia, ésta debe ser eliminada de la televisión.

Por otro lado, investigaciones realizadas en Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Holanda indican que la violencia es un comportamiento aprendido; el 81% de los hombres maltratadores fueron testigos o víctimas de malos tratos en su niñez; así lo sostiene Francisco Arias Solís, quien además comenta que:

La violencia se aprende. Se aprende observando cómo los padres, los hermanos mayores o los vecinos se relacionan. Se aprende viendo televisión, leyendo determinados dibujos animados o novelas. También se aprende jugando. La violencia ha estado desde siempre en la historia de la humanidad. Pero esto no quiere decir que sea connatural al hombre, a la mujer, al niño. La violencia no es un instinto, no es un reflejo, ni tampoco una conducta necesaria para la supervivencia (Arias, 2007).

El psiquiatra español Luis Rojas Marcos (2007) en su libro: *Las semillas de la violencia*, plantea también que la violencia es aprendida; este autor dice que si un niño/a ama es porque ha sido amado y si odia es porque ha sido odiado. Además, afirma que durante los primeros 10 años de vida, el ser humano aprende a ser agresivo. La violencia es una condición natural en nuestra especie, pero no la crueldad; para el autor, la violencia fascina, no porque al ser humano le guste la violencia, sino porque le llama la atención. En parte de su texto sostiene:

Todos los seres nacemos con las semillas de la bondad, la tolerancia y la racionalidad; pero también con las simientes del odio, la xenofobia y el disparate. Dependiendo del ambiente social en que vivamos, estos granos pueden morir o florecer: el amor engendra más amor y la violencia engendra más violencia (Rojas, 2007).

En ese mismo sentido, el psicopedagogo Alexander Castro Santander (2011), Co-Presidente del Observatorio Internacional de la Violencia Escolar en Argentina, plantea que:

La violencia es un fenómeno muy global, que tiene características inicialmente muy comunes. Las raíces y sus semillas son muy similares. Tiene que ver inicialmente con la familia, con la desigualdad que se establece en las escuelas, con las huellas que dejan determinadas pobreza y no es hablar solamente de la material. Las distintas culturas marcan las diferencias y allí aparecen variadas formas de manifestarse. Sabemos dónde la violencia empieza, pero no dónde termina (Castro, 2011).

Aunque el fenómeno de la violencia entre las personas ha sido justificado con todo tipo de teorías y razonamientos (biológicos, psicológicos, sociales, económicos, culturales), se insiste en que todos/as nacemos con capacidad para la compasión, la abnegación, la generosidad, la empatía. Son los factores ambientales y las experiencias vividas, lo aprendido por imitación y modelamiento, junto con las características propias de cada individuo, los que configuran nuestras actitudes. Así pues, si al niño/a se le enseña a ser generoso, a pensar en los demás, a comprender, a respetar, a ser más tolerante; desarrollará actitudes positivas y le resultará poco probable maltratar a los demás (Arias, 2007).

Estos textos, así como las investigaciones referidas corroboran la tesis de Bandura, señalando además, que el aprendizaje por imitación y modelamiento puede desarrollarse desde etapas muy tempranas.

2.3. Teoría sexo – género

La identidad genérica inicia muy temprano en la vida de los individuos; el ser humano, al relacionarse con su cultura aprende conductas que son de origen social para luego internalizarlas. En la apropiación de la cultura, las personas construyen su identidad en las relaciones sociales, en la comunicación e interacción con los otros y las otras (Lamas, 2007). Cada cultura establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a cada sexo; a esta construcción se le denomina género. Las sociedades van fabricando mediante el proceso de constitución del género, las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que se supone son comportamientos propios de cada uno (Bonino, 2000); los niños y niñas desde muy pequeños, reciben tratos diferenciados solo por pertenecer a un sexo u otro.

Un ejemplo concreto sobre esta situación fue una investigación que realizó el Dr. Walter Mischel (1977), de la Universidad de Standford, California. El experimento consistió en observaciones grupales de personas de diversas profesiones, estudiantes y gente común en el área de recién nacidos de un hospital. El Dr. Mischel les indicó a los invitados que pasaran un período observando a los bebés recién nacidos en el hospital y anotarían sus impresiones. Durante más de seis meses, todo tipo de personas, de distintas formaciones, niveles socioeconómicos y pertenencias culturales estuvieron observando a los bebés recién nacidos en sus cunas. Las enfermeras tenían la indicación que, al enterarse de la llegada de los observadores, debían ponerles cobijas color rosa a los niños y azul a las niñas.

Los resultados del estudio fueron reveladores; los observadores se dejaron influir por el color de las cobijas y escribieron en sus reportes: *es una niña muy dulce*, cuando en realidad el bebé era niño; *es un muchachito muy activo*, cuando en realidad la bebé era niña. El género atribuido a los bebés por el color de sus cobijas, era en gran medida lo que condicionó la respuesta de las personas. El Dr. Mischel concluyó que si bien las diferencias sexuales son la base sobre la cual se asienta una determinada distribución de papeles sociales, esta asignación no se desprende naturalmente de la biología, sino que es un hecho social.

2.3.1. Conceptos de sexo y género

En primera instancia hay que señalar que ambos conceptos: sexo y género no son lo mismo; aunque con frecuencia se consideren sinónimos. El sexo está más ligado a la esfera biológica, a aquello que traemos los seres humanos cuando nacemos y la noción de género, tiene más bien un carácter sociocultural y es construida dentro de la sociedad particular en la que vivimos (Lamas, 2007).

La distinción entre sexo y género permite diferenciar los hechos biológicos, de los hechos sociales en la construcción de las identidades de género y en la posición social de hombres y mujeres. En este sentido el Dr. Robert Stoller sostiene que:

Lo que determina la identidad y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o las mujeres; además, la asignación y adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica (Stoller, 1968).

El concepto de género comienza a surgir a mediados de los años setenta según la OEA, como respuesta a las interrogantes teóricas-metodológicas planteadas por la constatación de evidentes asimetrías y desigualdades existentes entre hombres y mujeres en función de su sexo. En 1974 se firma en Argelia la Declaración del Establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional, que pretendió corregir las desigualdades existentes. Este hecho marcó la pauta para la celebración en México de la primera Conferencia Mundial de la Mujer en 1975, en ella se habló sobre discriminación, salud y desarrollo económico (Chiarotti, 1995).

Este hecho visibilizó por primera vez en todas las esferas, las condiciones de discriminación, opresión, subordinación, segregación y maltrato del que eran sometidas miles de mujeres en el planeta; además de poner en evidencia la necesidad, la exigencia moral y económica de sumar a éstas a los procesos de desarrollo y democráticos de los países (Lamas, 2007).

La Organización de Naciones Unidas emitió la siguiente definición sobre género en la Conferencia Mundial de Pekín en 1995: “el género se refiere a las relaciones entre mujeres y hombres basadas en roles definidos socialmente que se asignan a uno u otro sexo”. Esta definición creó confusión entre los delegados de la cumbre, principalmente entre los provenientes de países católicos y de la Santa Sede, quienes solicitaron una mayor explicitación del término. Fue entonces que Bella Abzug, ex-diputada del Congreso de los

Estados Unidos, intervino para completar la novedosa interpretación del término género diciendo:

El sentido del término género ha evolucionado, diferenciándose de la palabra sexo para expresar la realidad de que la situación y los roles de la mujer y del hombre son construcciones sociales sujetas a cambio (Abzug, 1995 en Vega, 2003:12).

La francesa Simone de Beauvoir (1949) había ya expresado que “no se nacía mujer, sino que se convertía en ello”. De esta manera, la autora advirtió que el sexo estaba más ligado a la esfera biológica, a aquello que se trae al nacer, y que la noción de género tiene más bien un carácter sociocultural y que es construida dentro de la sociedad en particular donde se desenvuelve el individuo, y es aquí donde se vuelve o no efectiva, intentando regular el orden de las cosas y el comportamiento de las personas (Álvarez, 2007).

Por su parte, Marta Lamas sostiene que “si bien las diferencias sexuales son la base sobre la cual se asienta una determinada distribución de papeles sociales, esta asignación no se desprende naturalmente de la biología, sino que es un hecho social” (Lamas, 2005:4).

El género es una construcción social, ideológica, cultural y económica que se impone a hombres y mujeres por medio de ideas y representaciones que se asignan a cada sexo y que define las relaciones sociales. Influye en todas las áreas de la vida de los individuos, en la construcción de identidad, en la conformación de valores, actitudes, sentimientos, conductas y en las actividades diferentes para cada sexo (CIJ, 2007). De allí que Judith Butler en su libro: *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, exprese que:

El género es una construcción cultural; por consiguiente no es ni resultado causal del sexo, ni tan aparentemente fijo como el sexo. Al teorizar que el género es una construcción radicalmente independiente del sexo, el género mismo viene a ser un artificio libre de ataduras; en consecuencia hombre y masculino podrían significar tanto un cuerpo femenino como uno masculino; mujer y femenino, tanto un cuerpo masculino como uno femenino (Butler, 1990).

Es considerado como la institucionalización social, muy arraigada, de la diferencia de sexo. Señala características sociales, pero simultánea y fundamentalmente, constituye un sistema conceptual, un principio organizador, un código de conductas por el cual se espera que las personas estructuren sus vidas, sean femeninas o masculinas y se comporten de acuerdo a éstos cánones establecidos. En tal sentido, el género no es una categoría descriptiva, sino una normativa que determina la percepción social de las mujeres y de los hombres. Femenidad y masculinidad son construcciones que una sociedad hace para perpetuar su estructura y funcionamiento. Existen por supuesto, diferencias biológicas innegables entre mujeres y hombres, pero lo determinante en la organización social no es la diferencia misma, sino el modo en que se le da significado y se valora el modo en el que se interpreta y se vive cada sexo (Santa Cruz, 1994).

Por otro lado, Landero (2003), señala que el género puede ser entendido como una creación simbólica que interpreta la relación entre hombres y mujeres como construcciones culturales, que son derivadas de imponer significados sociales, culturales y psicológicos al dimorfismo

sexual aparente que orientan el rol de género. En muchas ocasiones va fortaleciendo jerarquías entre los sexos, es decir, va estableciendo relaciones de poder y situaciones de inequidad. Para Ariza y Olivera (1999), el género que es construido a partir de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, y que establece relaciones jerárquicas entre ellos, es el que garantiza la reproducción biológica y social. Finalmente Marcela Lagarde (1997) menciona que además de ser una construcción simbólica, el género contiene propiedades de las personas que son definidas a partir del sexo que éstas tienen; estas propiedades son características biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, jurídicas, políticas y culturales.

Desde el momento del nacimiento, la sociedad asigna a la persona un género a través del médico, la partera, la familia, amigos/as; basándose en la observación de los órganos sexuales externos. Esto modificará la vida futura de ese individuo, el cual recibirá por ello un trato diferencial según la asignación, sea masculina o femenina. La familia, la escuela, el entorno social, los medios de comunicación, serán los encargados de transmitir una serie de valores relacionados a esa diferenciación (ÁGORA, 2011).

Las conceptualizaciones que se hagan sobre el género afectan tanto a hombres como a mujeres, la definición de feminidad se hace en contraste con la de masculinidad, por lo que género se refiere a aquellas áreas, tanto estructurales como ideológicas, que comprenden relaciones entre los sexos. Los dos conceptos son necesarios: no se puede ni debe sustituir sexo por género. Son cuestiones distintas (Álvarez, 2007).

2.3.2. Generalidades de la teoría sexo - género

Como categoría de análisis, el género fue impulsado, a mediados de los setenta por el feminismo académico anglosajón, con la pretensión de diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología (Burin y Meler, 2000). Este articula tres dimensiones básicas:

- a) La atribución o asignación de género que se realiza en el momento en que nace la persona;
- b) La identidad de género, cuya constitución se inicia cuando el niño o niña adquiere el lenguaje y que actúa como el tamiz por el que pasan sus experiencias; y
- c) El papel o rol de género que asigna normas y prescripciones sobre el comportamiento masculino y femenino según el dictado de la sociedad y la cultura (Beltrán, 2003).

Mabel Burín e Irene Meler (2000), utilizan al género no solo desde un punto de vista descriptivo, sino como una categoría de análisis y sostienen su validez como categoría psicoanalítica, sin soslayar que se trata de una herramienta teórica que trasciende las fronteras de las disciplinas.

La categoría de género es adecuada para analizar y comprender la condición femenina y masculina, es decir, la situación de las mujeres y los hombres. De acuerdo a Lagarde (1997), el género permite comprender a cualquier sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo sexuado, con la carga de deberes, prohibiciones asignadas para vivir y en la especialización vital a través de la sexualidad.

Las diferencias que se hacen en razón del sexo confieren en muchas ocasiones una ubicación subalterna a las mujeres con respecto a los hombres, en aspectos materiales y simbólicos. Tal como lo expresa García Colmenares:

Analizar el sistema sexo-género permite poner de manifiesto las relaciones asimétricas y jerárquicas que existen entre lo masculino y lo femenino: asimétricas, porque las capacidades asignadas a uno y otro género son opuestas; y jerárquicas, porque estas capacidades no se valoran de la misma manera, considerándose superiores las atribuidas al sexo masculino (fuerza, competitividad, inteligencia) frente a las femeninas (ternura, intuición, colaboración), (García, 2001:47).

En ese sentido, la teoría sexo – género nos indica que “todas las personas han sido influidas por la estructura sociocultural, se vive en una sociedad o ambiente social que enseña usos inapropiados del poder y limita el acceso a los recursos en la sociedad, basándose en el género” (Morgan, 1999).

2.3.3. Identidades como concepto fundamental para la teoría de género.

La identidad no es un concepto privativo de la subjetividad individual. La sociedad está compuesta por seres humanos que, desde que nacen, están conformando grupos, algunos de pertenencia y otros de referencia; formales e informales, pero que de alguna manera le dicen al individuo quién es y de dónde viene y en el mejor de los casos hacia dónde va. Tanto las personas como los grupos portan una (o varias) identidades (Álvarez, 2007).

Existen varias identidades, entre ellas la sexual, la de género, la femenina y masculina. Cada una con particularidades, pero relacionadas entre sí. Para comprender mejor estas identidades observaremos el cuadro N° 6 que resume algunas de sus características más importantes:

CUADRO N° 6
Características de la identidad (sexual, de género, masculina y femenina)*

Identidad sexual	Identidad de género	Identidad femenina o masculina
<ul style="list-style-type: none"> • Hace énfasis a los atributos biológicos que nos hacen ser hembras y machos. • Describe una realidad a partir de atributos físicos que están relacionados con la diferenciación sexual fundamentalmente con los genitales. • La diferenciación sexual ocurre antes del nacimiento, aproximadamente en la 	<ul style="list-style-type: none"> • A través de ella se erigen construcciones identitarias masculinas para algunos y femeninas para otras. • Generalmente los progenitores, incluso antes del nacimiento de su hijo/a especulan sobre el futuro de sus vidas, elaborando planes y creándose expectativas en dependencia de la especificidad del sexo del bebé. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es construida socialmente, para los hombres y para las mujeres. • Se establecen normas que se relacionan con la feminidad o la masculinidad. • Es el conjunto de características sociales, corporales y subjetivas que caracterizan a mujeres y hombres de manera real y simbólica de acuerdo con sus vivencias particulares.

<p>semana 20, cuando se conoce el sexo del feto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de ella se construyen culturalmente los llamados <i>roles sexuales</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se conforman los roles de género para cada persona. • Se van creando atributos culturales, jerarquías, valores, actitudes, para unos y para otras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es una perspectiva ideológica a partir de la cual una mujer o un hombre tienen conciencia de sí y del mundo, los límites de su persona, conocimientos y sabiduría.
---	---	--

*Elaboración propia.

Los conceptos identidad, identidad sexual e identidad femenina y masculina son concepciones que nos permiten, repensar y profundizar en cómo llegan los hombres y las mujeres a la cultura (Lagarde, 2004) y como la cultura se encarga también de la asignación identitaria de hombres y mujeres.

2.3.4. La Perspectiva de género

El concepto de *perspectiva de género* surge en la segunda mitad del siglo XX en el ámbito de las ciencias sociales, particularmente de la teoría de género. Responde a la necesidad de abordar de manera integral, histórica y dialéctica, la sexualidad humana y sus implicaciones económicas, políticas, psicológicas y culturales en la vida social de los géneros y de los particulares, es decir, en la organización patriarcal de la sociedad (Cazés y Lagarde, 2000).

La perspectiva de género emerge como una categoría de análisis de la realidad social y política; considera que lo femenino y lo masculino son dimensiones de origen cultural en el ser humano, quitando toda relevancia a lo biológico. De esta forma, el concepto es clave en la interpretación de la sociedad que pretende discernir y denunciar los condicionamientos culturales que oprimen a muchas mujeres en el mundo y promueve iniciativas que establezcan formas igualitarias para ambos sexos (SEVI, 2004).

La teoría sexo género no enfoca a mujeres y hombres como seres dados, eternos e inmutables, sino como sujetos históricos construidos socialmente. Esta teoría ubica a las mujeres y a los hombres en su circunstancia histórica; por ello puede dar cuenta de las relaciones de producción y reproducción social como espacios de construcción de género. En los espacios académicos, los movimientos y las organizaciones feministas, las organizaciones ciudadanas y también en los organismos públicos e internacionales, se desarrolló una visión explicativa y alternativa de lo que acontece en el orden de géneros. A esta visión analítica, encaminada en su conjunto hacia la acción institucional y civil, se le conoce precisamente como *perspectiva o enfoque de género* (Cazés y Lagarde, 2000).

La perspectiva de género puede comprenderse como un punto de vista, a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad (científica, académica, social o política), que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros masculino y femenino (Serret, 2008; Castañeda, 2011).

En México, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia define la perspectiva de género como “una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Propone eliminar las causas de la discriminación como la desigualdad, la injusticia y

la jerarquización de las personas basada en el género”. La ley promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad y contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos, así como a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones.

La perspectiva de género reconoce la diversidad de géneros y la existencia de mujeres y hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad heterogénea y democrática. Sin embargo, plantea que la dominación de género produce la opresión de género y ambas obstaculizan esa posibilidad. A su vez, comprende las características que definen a cada sexo de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Contabiliza los recursos y la capacidad de acción con que cuentan las mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de sus propósitos (Lagarde, 1997).

La perspectiva de género es también una herramienta de análisis que nos permite identificar la forma como cada sociedad simboliza y construye la diferencia sexual, fabricando ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres; a través de las tradiciones, los valores y los estereotipos, generando con ello condiciones de discriminación y desigualdad. Asimismo, nos permite ver que dicha construcción puede ser modificada en beneficio de la misma sociedad (SCT, 2008).

Un concepto que está muy asociado a la perspectiva de género es el de transversalidad, el mismo no es más que un proceso que permite garantizar la incorporación de la perspectiva de género con el objetivo de valorar las implicaciones que tiene para las mujeres y los hombres cualquier acción que se programe, ya sea que se trate de legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas o culturales (SCT, 2008).

La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia esa diferencia sexual (Lamas, 2007). Es además un marco de análisis teórico y conceptual que permite:

- a) Visualizar la condición y posición de las mujeres con respecto a los hombres;
- b) Detectar los factores de desigualdad en los diferentes ámbitos del desarrollo; y
- c) Planear acciones para modificar las estructuras que mantienen esas desigualdades (Pacheco, 2004).

Incluir la perspectiva de género significa tener en cuenta el lugar y el significado que las sociedades dan al hombre y a la mujer como seres masculinos o femeninos. Este significado varía de cultura en cultura y de época en época. En la actualidad, la perspectiva de género trata de modificar la posición de desigualdad y subordinación que sufren tanto mujeres como hombres en el campo económico, político, social, cultural y étnico. También busca crear una visión diferente que rompa los viejos paradigmas sobre la participación de la mujer en la vida social. En los últimos 30 años se observa un interés científico considerable en el estudio de las diferencias y similitudes entre los sexos y su relación con el género (Lagarde, 1997).

2.4. Perspectivas teóricas neofeministas y de la nueva masculinidad

Las corrientes teóricas que abordan el nuevo feminismo y la nueva masculinidad son relativamente recientes. Ambas persiguen la equidad de género, cada una de ellas con sus respectivas herramientas y líneas de acción. En lo que sigue se desarrolla un breve acercamiento descriptivo-histórico, para luego establecer los fundamentos conceptuales, teóricos y metodológicos que sustentan en la actualidad a cada perspectiva teórica.

2.4.1. Antecedentes de los movimientos feministas

El feminismo como movimiento social y político surge de las filas de una corriente de pensamiento que, aunque incipiente, marcaría radicalmente una diferencia en el modo de ver la vida y la sociedad en la época moderna: *la ilustración*. Este movimiento se fue gestando a partir de un proceso de reflexión en torno a la resignificación de la idea ilustrada de la igualdad (Flores, 2004).

Históricamente el movimiento feminista surge como heredero de este proyecto cultural y político que en el siglo XVIII se denominó la ilustración o el siglo de las luces, en donde las feministas utilizaron el mismo argumento ilustrado, el logos, para vindicar ciertos criterios universalistas como el concepto de ciudadanía (Valcárcel, 1991).

En las sociedades occidentales los movimientos feministas se asocian fundamentalmente con la lucha por la obtención del sufragio femenino, en el marco de las doctrinas liberales que reconocían la necesidad de conceder a todos los ciudadanos, sin distinción de sexo, la igualdad de derechos políticos (Puleo, 2000; Lamas, 2007).

Tras la efervescencia feminista de las primeras décadas del siglo XX, los años cuarenta a sesenta se caracterizan por la decadencia del movimiento de liberación de las mujeres. Tras la II Guerra Mundial, la sociedad conservadora ideológica y social que emergía, dominó y reafirmó la visión tradicional de las mujeres como esposas, madres y amas de casa (Flores, 2004). Un referente en este sentido es el ensayo escrito por Simone de Beauvoir titulado: *El Segundo Sexo* (1949); este libro hace una reflexión bien documentada y profunda de la situación de las mujeres de esa época.

A partir de los años 60, en correspondencia con el florecimiento de una cultura polémica y algunas actitudes sociales más permisivas, el movimiento feminista retoma su actividad en frentes que van desde la reflexión política, a la liberación sexual (Puleo, 2000). El libro escrito por Betty Friedan: *La mística femenina* (1963), evidencia estas actitudes sociales de las mujeres y plantea líneas de acción específicas al respecto.

El movimiento feminista, como lo afirma Alicia H. Puleo (2000), ha sido un poderoso estímulo en muchos aspectos y de gran aportación para las ciencias sociales.

El feminismo, que comenzó reivindicando un lugar en el espacio público para las mujeres, la reivindicación de ciudadanía en la revolución francesa, el derecho al sufragio en el siglo XIX, ha terminado cuestionando los conceptos clásicos de lo público y lo privado, y ha llevado al

espacio público temas que se han considerado exclusivos del espacio privado (planificación familiar, aborto, violencia doméstica, etc.), ensanchando de este modo el ámbito de la política (Puleo, 2000:5).

El feminismo, como teoría y como movimiento ha producido cambios en la sociedad y éstos, a su vez, han incidido en el discurso filosófico y científico. Sin embargo, el feminismo contemporáneo es un proyecto pluralista y diverso, en el que coexisten diferentes posiciones ideológicas y vitales, materializadas en las diferentes corrientes del feminismo: reformista, radical, revolucionario, socialista, marxista, de la igualdad, de la diferencia, ecofeminismo, entre otros (Puleo, 2000).

La aportación más valiosa del feminismo liberal, del que formaron parte Simone de Beauvoir (1949), Betty Friedan (1984), el grupo NOW, Gloria Steinem, Bella Abzug (1995), entre otras; consistió en afirmar la igual capacidad de ambos sexos en la lucha por defender la presencia de la mujer en la ciencia, política y economía; además de oponerse a todos los atropellos que las mujeres seguían siendo sometidas, desde la familia, el Estado o el mercado.

Sus preocupaciones se centraron básicamente en la lucha contra la discriminación del que eran objeto en la práctica social y en la identificación de los mecanismos que sustentaban la subordinación del sexo. Pero el feminismo actual, supone una gran aportación al mundo científico. El propósito de este nuevo movimiento es lanzar un reto a la sociedad y la construcción del cuerpo teórico de las ciencias sociales que tome en cuenta de manera igualitaria, las aportaciones de hombres y mujeres en la vida pública, es decir, en todos los campos de actuación del ser humano.

2.4.2. Feminismo y nuevo feminismo

Mucho se ha hablado del feminismo y de sus consecuencias, algunas positivas y otras que han perjudicado abiertamente a las mujeres e influido negativamente en la sociedad. En este sentido, el llamado nuevo feminismo, rescata tanto al hombre como a la mujer en sus integridades, con sus naturalezas particulares y sus dignidades humanas que los complementan y los hacen participar en el desarrollo del mundo, ya no compitiendo el uno con el otro, sino que juntos avanzando en la construcción de la sociedad (Ballesteros, 2007).

Para Amelia Valcárcel (1991), el feminismo es una filosofía política, una teoría del poder que debe empezar por reivindicar para las mujeres, la individualidad como sinónimo de autonomía, no de insolidaridad, la categoría de sujeto, que siempre les ha estado vedada. Como ideología, el feminismo, ha tenido efectos importantes en numerosos cambios que vivieron las mujeres y la sociedad durante el siglo XX. Sin embargo, tuvo algunos efectos que, tanto para ellas como para la sociedad en su conjunto, han sido negativos y las han perjudicado (Lamas, 2007).

Marta Lamas (2007) define al feminismo como:

La lucha por que la diferencia sexual no se traduzca en desigualdad social..., anhela un reparto equitativo de las oportunidades y las posiciones del poder, resulta una perspectiva incómoda

para muchos hombres y mujeres. Avanzar en igualdad social, sin exclusiones y sin privilegios, enriquece a todas las personas, por eso la equidad no es un asunto de las mujeres, sino de todos (Lamas, 2007).

Frente al *feminismo radical*, y más recientemente frente al *feminismo del género*, ha surgido un *nuevo feminismo*, que busca realzar a la mujer en su integridad, rescatando su femineidad y su rol de mujer, madre y trabajadora, además de buscar su complemento con el hombre (Friedan, 2000). El nuevo feminismo resalta lo propio de la mujer y de sus valores esencialmente femeninos, y cómo ellos contribuyen a mejorar el mundo familiar, profesional y social (Friedan, 1981). En este sentido Cristina Hoff (2006) plantea que:

El nuevo feminismo rescata lo positivo que las mujeres aportan en los diferentes ámbitos familiar, social, laboral y espiritual, para sensibilizar a la sociedad acerca de la importancia que tiene para el mundo moderno esta visión de la mujer y sus efectos positivos para alcanzar un mundo más humano (Hoff, 2006).

El término *feministas de género* fue acuñado en un primer momento por la filósofa y escritora feminista estadounidense Christina Hoff Sommers (1994) en su libro: *Who stole feminism?*, (¿Quién se robó el feminismo?); con el fin de distinguir el feminismo de ideología radical surgido hacia fines de los 60's, del movimiento feminista de equidad. Esta escritora nos dice que el feminismo de equidad es sencillamente la creencia en la igualdad legal y moral de los sexos; también que una feminista de equidad quiere para la mujer lo que quiere para todos: tratamiento justo, ausencia de discriminación; además, opina que las cosas han mejorado mucho para la mujer.

En la Cumbre de Pekín (1995), el término *feminismo de género* tuvo una fuerte presencia. Así lo afirma Dale O'Leary, autora de numerosos ensayos sobre la mujer y participante en la conferencia; quien aseguró que durante todas las jornadas de trabajo, algunas mujeres que se identificaron como *feministas*, abogaron persistentemente por: a) incluir *la perspectiva de género* en el texto, b) incluir la definición de *género* como roles socialmente construidos y c) por el uso de *género* en sustitución de *mujer* o de *masculino y femenino* (O'Leary, 1998). Este hecho visibilizó que aún en grupos que aparentemente, iban de la mano, es decir, compartían ideologías similares, había confusiones que parecían tenues, pero que en realidad traían consigo grandes diferencias y repercusiones en la forma de apreciar la realidad y en las acciones políticas que se tomarían en el futuro.

Crear que el concepto de género está asociado solo a las mujeres, o a una perspectiva femenina es todavía un reto. Las ambigüedades conceptuales en materia de género deben contrarrestarse con educación, divulgación y empoderamiento, no solo de las mujeres, sino de los hombres también. En este sentido, la feminista Judith Butler, en su libro: *Gender Trouble: Feminism and the Subversión of Identity*, (El Género en Disputa: el Feminismo y la Subversión de la Identidad), propone que:

...el género es una construcción cultural; por consiguiente no es ni resultado causal del sexo, ni tan aparentemente fijo como el sexo. Al teorizar que el género es una construcción radicalmente independiente del sexo, el género mismo viene a ser un artificio libre de ataduras; en consecuencia hombre y masculino podrían significar tanto un cuerpo femenino

como uno masculino; mujer y femenino, tanto un cuerpo masculino como uno femenino (Butler, 2001:225).

Según el profesor Jesús Ballesteros (2007), investigador de la Universidad de Valencia, los cambios que pueden percibirse en el paso del feminismo al neofeminismo se manifiestan sobre todo en tres puntos:

a) La libertad humana es vista como interdependencia recíproca entre los seres humanos y no como independencia y autosuficiencia desligado del tiempo y el espacio. El ser humano es un ser situado, que requiere cuidado para su supervivencia.

b) Frente al dualismo cartesiano y liberal basado en la contraposición espíritu-naturaleza, público-privado, propio del feminismo liberal, el neofeminismo considera que la defensa de los derechos de la mujer no debe hacerse a costa del rechazo de lo natural en el ser humano.

c) El reconocimiento de la dignidad humana no debe quedar subordinado a la utilización de las armas, sino a la defensa de la vida y a la resolución pacífica de los conflictos (Ballesteros, 2007).

Otro aspecto decisivo en el paso del feminismo al neofeminismo es el rechazo radical de la violencia. En Beijing el neofeminismo consiguió subrayar el papel importante de la familia y la maternidad en la sociedad, así como la responsabilidad conjunta de padres y madres. La familia es el principal medio de personalización: a) Los hijos/as son personas que tienen derecho al cuidado: no son propiedad ni del padre, ni de la madre. b) Hombres y mujeres tienen iguales deberes en el cuidado y educación de los hijos/as (Ballesteros, 2007).

El neofeminismo quiere, por tanto, salvar a un tiempo la igualdad de los derechos de la mujer y el hombre. Frente a esta lucha por la igualdad, este nuevo enfoque plantea que la misma debe basarse en la dignidad de cada uno/a. El fundamento de esta igualdad está en su condición de persona. La igualdad de personas implica que ambos, hombre y mujer, merecen iguales oportunidades de formación, trabajo, realización y desarrollo. Ambos son seres inteligentes y libres, capaces de amar y ser amados por sí mismos (Amorós, 1995).

Como personas, mujeres y hombres tienen los mismos derechos y también las mismas responsabilidades humanas y sociales. Pero cada persona es diferente en identidad: masculina y femenina; por lo tanto, la mujer sólo logrará su realización siendo ella misma y afirmando sus valores femeninos, lo mismo el hombre con su masculinidad (Amorós, 1995). La valorización de la mujer y del hombre, rescatando su individualidad y naturaleza femenina y masculina, así como la importancia de la complementariedad de ambos, supone que la sociedad y los Estados, a través de sus políticas públicas, faciliten la libertad de opción de las familias que quieran y puedan dedicar más tiempo a sus hijos/as (Hoff, 2006).

2.4.3. Antecedentes del movimiento de la masculinidad

Los grupos de hombres empezaron a salir a la superficie junto con el feminismo. En esta época, algunos grupos liderados por mujeres confrontaban y rechazaban fuertemente a los

hombres. Ellas sostenían que todo vínculo con los hombres era malo, dañino, tóxico (Kreimer, 1989). Poco a poco el movimiento feminista se fue dando cuenta que no podían hacer un cambio social sin los hombres (Friedan, 1981), vieron que era mucho más enriquecedor para ellas empezar a descubrir *la mujer, lo femenino*; pero este trabajo no lo podían hacer solas. Es en este momento, en el que surgen los grupos de hombres (Kreimer, 1989).

En las décadas de los años 60 y 70, aparece un nuevo campo de estudio llamado *estudios de hombres* o *estudios sobre la masculinidad*, y aunque estos estudios no tuvieron el impacto de las investigaciones sobre las mujeres, las investigaciones que abordan a los hombres, se hicieron notar en diversos ámbitos académicos del mundo (Hernández, 2008).

Los estudios de hombres consistieron en dejar de lado al hombre como representante general de la humanidad y adoptar el estudio de la masculinidad y experiencias de ellos como específicas de cada formación socio-histórico-cultural. Tales análisis se ocuparon más de los hombres comunes y de su vida cotidiana que de los políticos, militares o los héroes (Brod, 1987). Pero no solo a la academia se interesó en los estudios sobre la masculinidad, surgieron movimientos de promoción del tema en revistas y boletines que se mantuvieron con éxito.

Al hablar de lo masculino es indispensable hablar de lo femenino en el sentido histórico, ya que el feminismo, influyó de manera sólida en el surgimiento de movimientos reivindicadores de la masculinidad, no en el sentido de movimientos de revancha; sino en el sentido de un aprendizaje, de revelarse a un modelo único de masculinidad impuesto por la ideología predominante y que tanto había costado a los hombres en lo individual o agrupados en minorías, sacudirse de dicho modelo sin renunciar a ser ellos mismos (Álvarez-Gayou, 1997).

Juan Carlos Kreimer (1989) sostiene en su libro: *El surgimiento de la nueva masculinidad*, que las primeras perspectivas de los grupos de hombres no aparecen para trabajar el aspecto femenino de los hombres; eran grupos de hombres machistas que comprendían los reclamos de las feministas hacia lo masculino y lo patriarcal. Estos grupos empezaron a replantearse su parte masculina. La filosofía que promovían consistía en pensar que los hombres necesitan *encontrar su identidad en el hacer*, no en la pretensión de trabajar los aspectos sensibles de los hombres.

Durante mucho tiempo, lo femenino y lo masculino parecieron ser dos mundos separados, atravesados por una serie de prejuicios e incomprensiones. Poco a poco las feministas y los grupos de hombres se dieron cuenta que perpetuar el reclamo sobre la supuesta supremacía de un sexo sobre el otro era un asunto que no los llevaría a un verdadero redescubrimiento. Es allí donde se empiezan a plantear nuevas perspectivas tanto de grupos de mujeres como de hombres.

Uno de los primeros antecedentes de trabajos con hombres en México se inicia en la década de los ochenta. El Dr. Nelson Minello Martini impartía algunos cursos que en la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM sobre las ideas de Michel Foucault; en sus clases, el Dr. Minello suscitaba en sus estudiantes y otros colegas investigadores, algunas discusiones sobre el entramado de las relaciones de poder que se establecían en las parejas. Sus reflexiones promovieron el *Primer Encuentro de Organizaciones Civiles sobre Masculinidades* en el mes de marzo del 2000. El trabajo realizado fue un precedente

importante porque abrió paso a la posibilidad de articular esfuerzos para impulsar un movimiento de carácter nacional en estas temáticas.

Durante mucho tiempo, el Dr. Minello estudió diversos fenómenos de poder en la esfera macro, estas experiencias lo motivaron a pensar en aspectos individuales de los hombres: sus sentimientos en la vida cotidiana, las relaciones con sus parejas, hijos/as, trabajo, etc. Sin realizar trabajos de investigación, sus reflexiones se centraron en tres temas. Por un lado, pensar la masculinidad como un concepto en construcción, plantear los estudios desde el género y entender la idea de masculinidad como una herramienta analítica.

Las pretensiones de los movimientos reivindicativos de las masculinidades actualmente no buscan luchar contra las mujeres o el feminismo, ya que no se les ve como movimientos antagónicos, sino como grupos coincidentes en al menos dos puntos básicos: ampliar los conceptos de democracia e igualdad y tratar de construir una explicación teórica que les permita transformar sus vidas, de una forma menos dolorosa y desde la práctica en lo cotidiano, para forjarse una nueva identidad basada en la equidad de género.

En la actualidad y con el fenómeno de la globalización, se ha formalizado como algo cotidiano el ingreso de la mujer a la esfera pública (al mundo laboral y educativo) y del hombre a la esfera privada (que significa participar de la crianza de los hijos/as y de las actividades domésticas, etc.), inclusive en muchas ocasiones se han invertido las funciones tradicionalmente impuestas por el patriarcado; la mujer se ha vuelto proveedora y el hombre se ha encargado del cuidado del hogar (Kimmel, 1986:124).

Los altos niveles de escolarización de la población femenina en el entorno occidental, la masiva incorporación de las mujeres al mundo laboral, su capacidad de poder decidir en torno a la maternidad, las reivindicaciones que se han planteado en torno a la necesidad de una mayor participación de los hombres en las tareas y responsabilidades familiares, son cuestiones clave para entender la evolución de la sociedad en las últimas décadas (Kimmel, 1986:124).

2.4.4. La masculinidad como construcción social

La masculinidad es una construcción social mediante la cual a lo masculino tradicionalmente se le ha asignado una posición de superioridad sobre lo femenino; es decir, se puede definir las relaciones entre masculinidad y feminidad como una relación contraria de poder versus sumisión (Lozoya, 1999).

Es indudable que existen diferencias físicas y psicológicas entre hombres y mujeres, si bien es cierto que sus identidades se manifiestan como tales a través de la relación con otras personas, costumbres, normas o estereotipos vigentes de las sociedades en las que viven. Cuando se define la masculinidad es necesario considerar diferentes esferas del individuo que incluyen desde lo primitivamente celular, su filogenia y su ontogenia, hasta el rol social y cultural que determinan su comportamiento en el mundo (Rivera y Ceciliano, 2003).

La identidad masculina se ha configurado a través del tiempo en términos de competitividad y poder; el miedo, las lágrimas, el dolor o cualquier manifestación extrema de sentimientos no tenían cabida en el estereotipo de hombre. El rechazo de estas emociones implicaría la negación de uno mismo y la incapacidad para crecer como persona (Cazés, 2001).

Se concibe la identidad como un proceso de relación con nuestro entorno social (socialización) e influenciado por los estereotipos, que tiene como consecuencia la identificación con el endogrupo y la diferenciación con el exogrupo. Es importante resaltar que cuando nacemos tenemos una neutralidad psicosexual y es durante el proceso de socialización cuando surgen las diferencias de género. En el mundo masculino muchos hombres sienten la necesidad de ser parte del endogrupo para desarrollar y mantener la identidad masculina (Compte y Oreiro, 2000).

A lo largo de este proceso de socialización, el niño interioriza las normas y valores propios de una sociedad básicamente patriarcal. A través de su aprendizaje en la familia, escuela, grupo de amigos y medios de comunicación, alcanza el significado del comportamiento *masculino*. El niño descubre que un hombre de *verdad* es el que se comporta siguiendo una serie de patrones y los diferencia de aquellos que no debe presentar por ser propios del mundo femenino. En muchas ocasiones, los niños se encuentran atrapados por los roles observados, las exigencias y mandatos que paralizan su capacidad de sentir y de exteriorizar sus emociones (Pizarro, 2006:71). En este sentido Héctor Pizarro comenta que:

Otras de las consecuencias que se derivan de tener que mostrarse continuamente como un ser invulnerable, seguro de sí mismo, triunfador, y no mostrarse nunca débil, no fracasar, no demostrar sentimientos, etc., es esa expresión de la masculinidad que conocemos como machismo. Seguramente todos hemos escuchado en más de una ocasión frases como ¡Yo soy muy macho!, ¡Te doy mi palabra de macho!, ¡Compórtese como los machos!, ¡Esto es asunto de machos!, entre otras (Pizarro, 2006:30).

La identidad masculina se establece en muchas ocasiones en una identidad muy estereotipada, el modelo de competitividad y poder es a veces tan rígido que no permite funcionar a los hombres como seres humanos completos, ya que sólo se puede desarrollar una parte de las potencialidades para ser socialmente productivos (Cazés, 2001). Así, por ejemplo, lo que nos dice Bordieu (2000):

...lo mismo que basta decir de un hombre, para encomiarlo, que *es todo un hombre*, el hombre es un ser que implica un deber ser, que se impone como algo sin discusión: ser hombre equivale a estar instalado de golpe en una posición que implica poderes y privilegios, pero también deberes, y todas las obligaciones inscritas en la masculinidad (Bordieu, 2000).

Lo masculino no es ninguna esencia, el hombre nace y el varón se hace. Las características que se suele identificar como masculinas, no son innatas, sino consecuencia de un proceso de socialización que pretende relaciones de dominación entre los sexos. La condición masculina es por tanto un producto social, un resultado que se puede modificar en uso de la libertad, si se desea una sociedad en la que ningún sexo oprima al otro (Lozoya, 1999). En ese sentido Bordieu (1998) señala en su libro *La dominación masculina* que:

El cuerpo masculino y el cuerpo femenino, y en especial los órganos sexuales que, como condensan la diferencia entre los sexos, están predispuestos a simbolizarla, son percibidos y contruidos según los esquemas prácticos del habitus y de este modo en apoyos simbólicos privilegiados de aquellos significados y valores que están en concordancia con los principios de la visión falocéntrica del mundo (Bordieu, 1998:12).

Para Bordieu, el principio que genera la supuesta superioridad de lo masculino sobre el femenino es la visión del mundo fundada en una serie de percepciones, pensamientos, acciones contruidas y organizadas por categorías opuestas, divididas y jerarquizadas en los miembros de la sociedad. Estas categorías tienden a minimizar lo femenino y a enaltecer a los hombres tanto en la esfera pública como privada; en ambos casos el hombre es un ser superior que tiende a imponerse y la mujer a someterse. Esto último se afirma en la definición legítima del trabajo sexual y en la división sexual del trabajo (Bordieu, 1998).

Una meta relevante que se han propuesto tanto los grupos que promueven el neofeminismo como los de la nueva masculinidad, es la idea de identidades compartidas, que no es más que la superación de las barreras que nos impone el modelo tradicional de masculinidad; romper con la tipificación de roles de género, donde los hombres puedan dar rienda suelta a las exteriorizaciones que les están vetadas por la rigidez de la identidad masculina tradicional.

Es básico deconstruir el ideal masculino tradicional para pasar a un nuevo modelo de virilidad que les permita ser personas en el amplio sentido de la palabra. La psicología social, junto con algunos colectivos de hombres, están trabajando en este proceso de construcción de una nueva identidad masculina (Compte y Oreiro, 2000). Para Levinson (1978), el significado de la masculinidad está en función de tres factores: a) la naturaleza de la relación entre hombres y mujeres; b) la naturaleza de la relación entre los hombres y c) la naturaleza de la relación de los hombres consigo mismos.

Las relaciones sociales interpersonales se convierten en situaciones decisivas para la configuración de una nueva masculinidad; por ejemplo, la forma en la que se desarrolla la relación entre una madre y un hijo influirá de manera positiva o negativa en la formación de roles y en el comportamiento futuro del infante (Levinson, 1978). Además, esta relación es reforzada por el padre, hermanos, amigos, escuela, iglesia, los medios de comunicación, etc.

Autores como Clyde W. Franklin (1984) y Héctor Pizarro (2006), analizan los diversos agentes de la socialización masculina y establecen que para la mayor parte de los niños/as, el principal agente socializador durante el primer año de vida es la familia. El género parece tener la mayor importancia para los padres/madres y otros miembros de la familia durante el período de la infancia. De sus planteamientos sobresalen dos perspectivas sobre la socialización del rol sexual: la perspectiva del aprendizaje por reforzamiento propositivo y la perspectiva cognoscitiva. De acuerdo con la primera los niños/as reciben un reforzamiento diferenciado por el comportamiento asociado a su sexo, (juguetes, juegos, llorar, etc.). La perspectiva cognoscitiva asume que la socialización del rol sexual es en menor grado una función de la enseñanza y más de un cambio en el conocimiento del mundo por el niño/a y de las dimensiones a lo largo de las cuales la experiencia puede ser ordenada (Franklin, 1984).

Una vez que el niño ha generado categorías de los roles sexuales y el ego masculino se ha asignado a una categoría (ambas incluyen procesos cognoscitivos como la percepción, memoria, atención, reconocimiento de patrones) sucede la categorización y ordenamiento del resto del mundo. Esto tiene relación directa con las opiniones que se sostienen sobre lo que es ser un hombre y ciertas características asignadas a tal categoría (Franklin, 1984).

Como lo mostró claramente Walter Mischel (1977) en sus experimentos, los recién nacidos, independientemente del sexo, tienen el mismo potencial y capacidad para experimentar sentimientos, expresar una gama de sensaciones y desarrollar un repertorio de conductas.

Desde el parto y aún antes, el mundo adulto pone en marcha el proceso de enseñar lo que su cultura considera necesario. Parte de este entrenamiento es inadvertido y consiste en transmitir lo que se supone apropiado para cada sexo. Se dan recompensas por una conducta genérica adecuada (masculina o femenina) en forma de estímulos, castigos y represalias para desalentar transgresiones a las normas. La escuela y los medios de comunicación (desde los libros de cuentos, hasta la televisión) complementan y refuerzan este largo y continuo proceso (Mischel, 1977).

Desde pequeños se aprende qué se espera de nosotros para ganar aceptación y aprobación de nuestro grupo de pertenencia. Los ideales culturales acerca de la masculinidad y de la femineidad son reforzados en todos lados y continuamente; por eso los sentimos como universales y no como expresión de posibilidades humanas (Álvarez-Gayou, 1997). Difícilmente registramos cómo se construye el concepto de géneros y suponemos que el sistema de valores y creencias que empleamos para ver el mundo es el único lógico y normal y lo consideramos *natural* en vez de aprendido de acuerdo a ciertos patrones.

2.4.5. La Nueva Masculinidad

En 1990 el poeta estadounidense Robert Bly publicó un análisis de los arquetipos que aparecen en el cuento *Juan de Hierro* de los hermanos Grimm, escrito en 1935. En el libro el autor narra el viaje que muchos americanos han emprendido hacia la *suavidad*, hacia la *receptividad* o hacia el *desarrollo del lado femenino*. El libro, catalogado como un clásico que iniciaría lo que se ha denominado: *La nueva masculinidad*, establece que hasta el momento el camino recorrido por grupos en pro de la masculinidad ha sido muy valioso, pero todavía hay mucho por recorrer. No se ha establecido un punto de llegada, cada vez surgen aportaciones interesantes; ya no basta poseer una *fina sensibilidad*, los retos que enfrentan las nuevas sociedades requieren hombres y mujeres comprometidos y unidos, que promuevan el desarrollo de identidades equilibradas y equitativas, sin estereotipos impuestos por ideologías tradicionalistas.

La definición de masculinidad y lo que significa para un hombre, ha sufrido cambios dramáticos en la última década. Los hombres se enfrentan a nuevos imperativos: ser expresivos, amantes y esposos emotivos, amigos cálidos y afectivos, padres devotos e involucrados. Atrapados en el centro de estos cambios, este *nuevo hombre* es a menudo un hombre confundido (Kimmel, 1986), aunque existen autores como Luis Bonino (1991) y Héctor Pizarro (2006) que expresan que no existe tal confusión, más bien nos encontramos en

un período de aceptación y cambios, en el que los hombres son capaces de manifestar abiertamente sus sentimientos y de desarrollar efectivamente roles considerados tradicionalmente femeninos. En este sentido Bonino comenta que:

El nuevo hombre ya no oculta sus sentimientos, ni se pierde en su interior. Encuentra en sí mismo el concepto de masculinidad uniendo ternura y seguridad como guía de comportamiento (Bonino, 1991).

Frente al modelo tradicional de masculinidad, cada vez cobra más fuerza el concepto de una *nueva masculinidad*, basada en la superación de las barreras, los estereotipos y las normas sociales. Consiste en alcanzar una identidad masculina que permita al individuo ser persona en el más amplio sentido de la palabra. Este nuevo modelo propuesto por Keith Thompson, (1993) se basa en:

- Aceptar la propia vulnerabilidad.
- Aprender a expresar emociones y sentimientos, esto significaría no tener que ocultar las emociones y sentimientos bajo la falsa premisa de ser un *hombre de verdad*.
- Aprender a pedir ayuda y apoyo.
- Aprender métodos no violentos para resolver los conflictos.
- Participar activamente de la crianza de los/as hijos/as.
- No tener que demostrar constantemente la supremacía, que muchas veces pone en peligro la integridad física y psicológica.
- Construir un modelo de relación familiar y social no basado en el ejercicio del poder, sino en compartir dicho poder.
- Aceptación por parte del mundo masculino de lo diferente.
- Una masculinidad que permita el desarrollo personal y profesional, la exteriorización de las emociones y la participación en una relación profunda con los demás.
- Aprender y aceptar actitudes y comportamientos tradicionalmente considerados femeninos, necesarios para un desarrollo humano completo.

El Dr. David Barrios Martínez (2006), sexólogo y psicoterapeuta mexicano, autor del libro *Resignificar lo masculino*, comenta que hoy existen nuevas respuestas a preguntas como quién debe tomar la iniciativa en un cortejo, quién paga las cuentas, hasta dónde llega la caballerosidad, quién pide matrimonio o quién cuidará a los hijos/as y se encargará de los trabajos del hogar. En parte de su texto comenta que:

La premisa es tender hacia la equidad, tampoco es necesario caer en el rígido mitad y mitad, todo está en establecer acuerdos justos. Se trata de que ellos sean cada vez más hombres y menos machos, el verdadero varón es un ser integral que no necesita demostrar superioridad para sentirse realizado (Barrios, 2006).

Cada vez más, los roles del hombre, que solían ser esquemáticos y rígidos, dan lugar a la sensibilidad y al compartir la crianza y el mantenimiento económico del hogar con la pareja. (Rapetti, 2010). La sociedad moderna ha traído sin duda una serie de cambios en todas las esferas sociales, familiares, culturales, laborales y políticas. Los movimientos de liberación femenina, la incursión de la mujer al ámbito laboral y público, las familias uni-parentales, la globalización, la información masiva de los medios de comunicación y el acceso inmediato a

todo tipo de información, ha afectado la relación hombre-mujer, la socialización del niño y sobre todo el rol tradicional del hombre macho, proveedor, insensible, patriarca (Pizarro, 2006).

Según la psicoanalista Lilian Suaya (en Rapetti, 2010), son varios los motivos que permitieron que se diera esta nueva modalidad; entre algunos de ellos están: la aparición de la píldora anticonceptiva, que brindó la posibilidad de una sexualidad más placentera y libre; este hecho posibilitó que los roles antes esquemáticos y rígidos pudieran ser mucho más flexibles. Los cambios sociales que se produjeron con la salida de la mujer al terreno laboral, la aparición de un nuevo modelo masculino, más sensible y dispuesto a compartir con la pareja tanto el mantenimiento económico del hogar, la crianza de los hijos/as, sin que ello implicara la pérdida de su masculinidad (Suaya, 2010, en Rapetti, 2010).

La nueva masculinidad está basada en el reconocimiento de sí mismo y del otro como ser humano, libre, sin estereotipos que lo encasillen y coarten su posibilidad de sentir y crecer en la expresión de sus afectos (Suaya, 2010, en Rapetti, 2010).

Para la psicóloga Jazmín Gulí, (en Rapetti, 2010), la humanidad en general, las mujeres y los niños/as en particular, han ganado con el cambio que aún está ocurriendo en los hombres y la masculinidad. Antes, el hombre en la familia era un sostén material, un soporte moral, pero no participaba de la vida afectiva, si bien ésa era su forma de querer, justamente sosteniendo y facilitando que los niños/as y las mujeres vivieran sus roles en el hogar.

El padre era casi siempre un desconocido, no se era totalmente espontáneo delante de él. Esto, considerando un modelo más reciente y no primitivo. Hoy el hombre está más cerca de todos sus seres queridos. La mujer también empezó a existir por sí misma ampliando su rol de madre y esposa, el hombre incorporó cualidades femeninas y la mujer cualidades masculinas, (Gulí, en Rapetti, 2010).

Aunque los hombres tardaron más que las mujeres en producir cambios en sus patrones de género, para el médico psiquiatra y sexólogo Walter Ghedin, (2010), los avances logrados hasta el momento son irreversibles. Claro que el desarrollo como seres vivos no compete sólo al cuerpo o al mundo físico, sino que abarca las capacidades de aprendizaje, de ampliación del pensamiento, del mundo emocional y la defensa de valores preciados como el respeto por la vida y la libertad.

La lucha de las mujeres por su autonomía desencadenó cambios en los roles masculinos. Los hombres se han visto compelidos a mirarse a ellos mismos, con el permiso y la libertad para cuestionar, transgredir, romper y cambiar concepciones que estaban arraigadas a la masculinidad. Creo que los cambios futuros no deberían ceñirse a cuestiones sólo de género, (Ghedin, 2010).

Ghedin (2010) propone algunas características de la nueva masculinidad, las cuales se resumen a continuación en el cuadro N° 7:

CUADRO N° 7
Características de la nueva masculinidad según Walter Ghedin (2010).

Dinamismo viril	Sentir y transmitir sus aspectos más frágiles, sensibles, sin sentirse obligados a actuar con el vigor, fuerza, atributos de poder y competencia social impuestos por la cultura.
El cuerpo integrado	Desvanecimiento de los límites entre la mente, el cuerpo, el espíritu y el mundo emocional. Los mecanismos de defensa dan paso a una libertad en el sentir y la acción; el resultado es una noción de sí mismo más firme y real.
Empatía y reciprocidad en las relaciones	Los cambios en la subjetividad al no estar centrados en la defensa de la virilidad y el poder, permiten que los hombres se abran al mundo del otro, mejorando las relaciones interpersonales, con niveles de sinceridad y humanidad que borran los límites del género.
La primacía de lo erótico	La integración del cuerpo y el mundo emocional a la construcción de la virilidad rompe con la normativa de <i>vigor y potencia sexual</i> ; la conquista, el uso de la seducción, la toma de iniciativa, los juegos previos, la búsqueda del placer, son ahora temas que se abordan en grupos de hombres.

Esta *nueva masculinidad* permite una apertura cognoscitiva para los hombres, ya que la *antigua masculinidad* cerraba la percepción del mundo propio y por ende del ajeno. Lo extraño era reprimido, negado y rechazado con miedo u odio (Ghedin, 2010). En este sentido, algunas premisas sobre la masculinidad que plantea el portal especializado en aspectos de mujeres, hombres y de equidad de género denominado e-Mujeres (2013) son:

No existe una sola masculinidad. Las condiciones varían de una región a otra presentándose especificidades de acuerdo a las condiciones culturales de cada pueblo. Esta diversidad es lo que le da un sentido más apropiado al término de *masculinidades*. El término masculinidades refiere una dimensión mucho más amplia y plural para dar cuenta de la abundancia de las posturas. En cada cultura existen mecanismos y códigos aprendidos que explican las múltiples fórmulas de ser hombres, por lo tanto permiten la formación de diferentes ideologías de las masculinidades. Su desarrollo consolida la identidad masculina de cada pueblo con una cultura propia que determina a los hombres en sus relaciones sociales, hay muchos modos de ser hombre.

Concepto occidental. En el concepto occidental de *hombre*, se considera que la masculinidad establece relaciones de amistad basadas en la jerarquía, la manipulación, la distancia, la violencia y las verdades absolutas. De hecho, la raíz del problema posiblemente la encontramos en que desde pequeños a los hombres se les presiona socialmente para que se reafirmen y muestren su virilidad. En este sentido, las escuelas son un agente institucional de la construcción de género.

Nuevas identidades. En muchas regiones del planeta quedó atrás la imagen de la mujer oprimida y el hombre macho y castrante. La mujer actual es dinámica, activa y cambiante, el hombre puede ser vulnerable y sensible. Las nuevas identidades no sólo se refieren a la sexualidad, también culturalmente hay cambios en la postura de la maternidad, la migración o el trabajo. Hay mujeres activas en los sindicatos, los partidos políticos y los foros de derechos indígenas, así como hombres que se dedican al hogar y al cuidado de los hijos/as.

Nueva masculinidad. Se está implantando un nuevo concepto de masculinidad que se espera que vaya arraigando como fundamento de las nuevas acciones que los hombres están desarrollando para la igualdad de género.

Feminización de la cultura. Los hombres tendrían que adoptar una postura feminizada, tomando los aspectos positivos de las mujeres. Es importante una nueva educación basada en equilibrar las funciones sociales y laborales. Esto puede realizarse desde una política de género que apoye a las asociaciones antisexistas mixtas, dada la necesidad de implicar a los hombres en la lucha por la igualdad de género para hacerles perder el miedo al cambio.

Los conceptos femenino y masculino, no interfieren en las estrategias y objetivos que proponen los hombres que organizan esta perspectiva. Por lo regular, son hombres que han tenido contacto con el movimiento de mujeres. Uno de los aportes del movimiento feminista es que los hombres se han dado la posibilidad de construir espacios en los cuales conscientemente cuestionan la masculinidad tradicional, e intentan mejorar las relaciones entre los hombres, pero especialmente con las mujeres. Su marco de referencia, en primer lugar, son las mujeres, por la sencilla razón de que ellas padecen el sistema de opresión que reproducen los hombres cotidianamente y el patriarcado.

La función prioritaria de la familia posmoderna que plantea Ericka Cervantes (2006) consiste en la construcción de la autonomía e independencia de cada uno de sus miembros, en este sentido, los roles familiares también se han modificado, todos pueden (o se han visto obligados) a llevar a cabo funciones catalogadas tradicionalmente femeninas como masculinas. Esta nueva configuración familiar es producto de una transformación en la identidad de cada miembro; en particular, el hombre se enfrenta al reto de ejercer un rol más simétrico como esposo y una paternidad comprometida, se encuentra ante la disyuntiva de perecer ante patrones heredados y rígidos de lo que significa ser hombre o construir nuevos andamiajes que le ayuden a desarrollar nuevas estrategias para afrontar las situaciones familiares y sociales (Cervantes, 2006).

Aunque existen diferentes obstáculos a eliminar para lograr desarrollar el nuevo modelo de masculinidad, éstos deben ser entendidos como retos a superar, tras lo cual nos acercaremos cada vez más a un modelo igualitario de relaciones entre hombres y mujeres. El camino por recorrer es todavía muy largo, existen todavía grandes tareas que cumplir, por un lado existe el discurso de la importancia y necesidad que se den estos cambios entre las relaciones de hombres y mujeres, y por el otro, la fuerza que tiene la cultura patriarcal en muchas sociedades (por ejemplo la latinoamericana), en cuestiones como la igualdad de oportunidades y la continua asignación de roles estereotipados.

Un reto mucho mayor es lograr cambiar la cosmovisión de ser hombre. En el libro titulado: *Porque soy hombre, una visión hacia la nueva masculinidad*, el investigador Héctor Pizarro expone que a los hombres les ha tocado (y se incluye), por educación, cultura, costumbre, el rol de ser fuertes, los proveedores, los insensibles y durante mucho tiempo ha sido así. Los roles enérgicos de género, los estereotipos y las normas sociales han encajado a los hombres en un armazón de dureza, de insensibilidad, sin que nadie se haya preocupado por saber si es lo adecuado o si al hombre se le ha preguntado si es feliz con este rol. En parte de su texto, el Dr. Pizarro expone que:

Porque soy hombre. ¿Por qué escogí esta frase para el título...? Porque soy hombre: puedo agredir, ofender, ser violento, insensible, promiscuo, irresponsable y muchas otras características de los hombres que son así sin que la sociedad lo sancione, al contrario es algo que ha sido alabado por siglos. Pero porqué no expresarlo de diferente manera: Porque soy hombre: puedo ser sensible, no violento, tierno, responsable, respetuoso, cariñoso. A ti que lees esto, no te suena mejor...yo creo que sí; es tiempo de cambiar y abandonar los estereotipos de género que lo único que han hecho es hacer sufrir a las mujeres, a los niños y a los mismos hombres (Pizarro, 2006:8).

Todas las reflexiones y señalamientos anteriores, dan un panorama de cómo se han ido modificado las relaciones hombre-mujer y de cómo ha costado comprenderlas. Las tradiciones, la cultura, las reglas sociales en muchos lugares han impedido avanzar en un tema que no sólo es un derecho, sino una necesidad impostergable: la equidad de género. La intención es motivar a todos los hombres y mujeres, a los grupos, que es necesario un cambio de actitud, de mayor respeto, de más equidad; al mejorar las relaciones hombre-mujer, todos saldrán beneficiados; si esto se logra, habrá valido la pena el esfuerzo.

2.5. Teoría de la justicia

En 1971, el filósofo estadounidense John Rawls publicó la obra *Teoría de la Justicia*. En ella planteó como objetivo principal, combatir y superar el utilitarismo, que es una doctrina filosófica moderna que considera la utilidad como principio de la moral (Diccionario de la Real Academia Española, 2009). Según esta concepción, lo bueno no es sino lo útil, convirtiéndose en consecuencia, el principio de utilidad en el principio fundamental, según el cual juzgar la moralidad de nuestros actos. De lo que se trata es de convertir la moral en ciencia positiva, capaz de permitir la transformación social hacia la felicidad colectiva (Stuart Mill, 2004).

Para lograr la superación del utilitarismo, Rawls propone una teoría ética y multidisciplinar que ha recibido especial atención por parte de economistas, politólogos, sociólogos y teólogos. Propone dos principios: el de libertad, que dice que cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades iguales y compatibles con un esquema semejante de libertades para los demás; y el principio de diferencia, que conforma las desigualdades sociales y económicas de modo tal que se espera razonablemente sean ventajosas para todos/as. Las desigualdades han de ser fruto de arbitrariedades y no de una diferencia de oportunidades entre las clases, ni entre los géneros (Rawls, 1971:53).

La teoría de la justicia de John Rawls (1971), propone un papel esclarecedor, crítico y orientador de nuestro sentido de justicia. El sentido de justicia es definido por Rawls como la “capacidad moral que tenemos los seres humanos para juzgar cosas como justas, apoyar esos juicios en razones, actuar de acuerdo con ellos y desear que otros actúen de igual modo”. Los principios de justicia, igualdad y libertad, son objeto de un acuerdo entre personas racionales y pueden contar con una validez universal e incondicional (Rawls, 1971, Caballero, 2006:5).

2.5.1. La igualdad de género desde la perspectiva de la justicia

Todo hombre y mujer posee una serie de derechos inherentes de los cuales nunca debe desprenderse. En este sentido, todos somos iguales o poseemos lo que se ha denominado *igualdad sustancial*, llamada también igualdad real, material o efectiva. Se entiende a esta como un peldaño más de lucha por la igualdad formal. La igualdad sustancial busca la eliminación de la oscuridad de las normas y toma en consideración a las personas a las cuales se aplica dicha norma. Este tipo de igualdad proporciona al principio genérico de la igualdad, una perspectiva teleológica, es decir, más concreta; en esto, encuentra la igualdad una mayor similitud con la equidad como un principio que atribuye a cada uno lo que le corresponde (justicia), ahora para corregir, completar o humanizar las normas jurídicas. De esta igualdad debe surgir el derecho a la no discriminación que consiste en la no intervención, reducción, alteración o eliminación de dichos derechos (Pérez, 2005).

La Dra. Karla Pérez Portilla (2005), jurista mexicana y especialista en equidad de género y discriminación plantea en su libro: *Principios de igualdad, alcances y perspectivas*, que la igualdad debe trasladarse al ámbito del derecho y éste debe establecer ciertos ámbitos de igualdad; entre ellos: igualdad en la ley, igualdad ante la ley e igualdad en la aplicación de la ley. Quien vaya en contra de dichas disposiciones vulnerará el derecho a la no discriminación. Para comprender mejor estos conceptos se definen a continuación:

- a) **Igualdad en la ley:** las normas jurídicas deben establecer la totalidad de derechos inherentes al hombre y a la mujer. Para saber si existe igualdad en la ley debe hacerse una comparación entre los derechos que reconoce la norma y los derechos inherentes al ser humano. Por ejemplo, si se estableciera sólo el derecho a la libertad de expresión y no el derecho a la libertad religiosa, se estaría haciendo una distinción entre los derechos que todo humano posee, por lo que se consideraría desigual y, por lo tanto, es discriminatorio a dicho sistema jurídico.
- b) **Igualdad ante la ley:** Una vez que ha sido reconocido un derecho humano otorgándosele el carácter de derecho fundamental, este debe otorgarse a todas las personas sin distinción.
- c) **Igualdad en la aplicación de la ley:** Una vez que la norma ha reconocido un derecho y lo ha otorgado a los destinatarios, vincula al aplicador de la norma a que la imponga por igual y que no haga una distinción que no ha previsto la norma.

El término igualdad implica la idea que todos los seres humanos son libres para desarrollar capacidades personales y tomar decisiones; asimismo, el medio para lograr la igualdad es la equidad de género, entendida ésta como la justicia en el tratamiento a mujeres y hombres de acuerdo a sus respectivas necesidades (Ávila, Salgado y Valladares, 2009).

La equidad es una palabra que se incorporó hace poco al vocabulario de la democracia, pero que tiene orígenes muy antiguos. Proviene del latín *aequitas - aequus*, que quiere decir igual, y su acepción está vinculada totalmente al ámbito de la justicia: “equidad es la cualidad de los fallos, juicios o repartos en que se da a cada persona según corresponda a sus méritos o

deméritos”. O sea, es la cualidad por la cual ninguna de las partes es favorecida de manera injusta en perjuicio de otra (Lamas, 2007).

Al trasladar todos estos conceptos, al tema que desarrolla el presente trabajo de investigación; la igualdad de género significa que “la mujer y el hombre disfrutan de la misma situación y que tienen iguales condiciones para la plena realización de sus derechos, así como el potencial de contribuir al desarrollo político, económico, social, cultural y beneficiarse a la vez de éstos”. La igualdad de género es, por lo tanto, la valoración imparcial por parte de la sociedad de las similitudes y diferencias entre mujeres y hombres y de los diferentes papeles que cada uno/a juega en la sociedad (Zúñiga, 2005).

En 1995, el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD señaló que: “sólo es posible hablar de verdadero desarrollo cuando todos los seres humanos, tengan la posibilidad de disfrutar de los mismos derechos y opciones” (PNUD, 1995). La igualdad de género es conceptualizada por este organismo como un derecho humano (1993); es una clave para la buena gobernabilidad (López y Alonso, 2008), es una de las dos prioridades de la UNESCO y un requisito para la paz. Kemal Dervis, Administrador del PNUD en el período de 2005-2009, destacó que: “hay pruebas sólidas de todo el mundo que confirman que la igualdad entre los géneros acelera el crecimiento económico general, fortalece la gobernabilidad democrática, reduce la pobreza y la inseguridad” (Dervis, 2005:5).

Las inequidades estructurales y las relaciones desiguales de poder hacen que las mujeres y los hombres no gocen de los mismos derechos socioeconómicos y políticos. La promoción de derechos iguales para mujeres y hombres no pretende imponer un modelo universal de relaciones de género común a todas las sociedades y culturas; su objetivo es simplemente permitirle a ambos sexos definir la igualdad de género a la que aspiran en sus contextos particulares (López y Alonso, 2008). Las relaciones de género cruzan otras desigualdades que tienen que ver con la pertenencia a grupos sociales, de edades, de etnias, etc., generando una doble o triple situación de desventaja (Lamas, 2007).

El sistema sexo-género vigente reproduce una relación desigual de poder entre mujeres y hombres que tiene que ver con una distribución desigual de conocimientos, propiedad e ingresos, responsabilidades y derechos; es por lo tanto, una dimensión de *desigualdad social* (De Barbieri, 1992). En este sentido, el concepto género se ha constituido en la explicación sobre la desigualdad entre los sexos, e implica un salto conceptual: reconocer que los comportamientos masculinos y femeninos no dependen de manera esencial de los hechos biológicos, sino que tienen mucho de construcción social (Lamas, 2007). En el libro: *Desigualdad de género. La misoginia como problema de salud pública*, el filósofo y economista ganador del Premio Nobel Amartya Sen (2002) señala que:

El mundo en que vivimos agobiado por el sufrimiento, se caracteriza por una distribución profundamente desigual del peso de las adversidades entre los hombres y mujeres. La inequidad de género existe en casi todos los rincones del planeta, del Japón a Marruecos, de Estados Unidos a Uzbekistán. Sin embargo, esta desigualdad entre los hombres y las mujeres no es la misma en todas partes; puede adoptar formas muy diversas. La falta de equidad de género no es un fenómeno homogéneo, sino un conjunto de problemas distintos e interrelacionados (Sen, 2002).

El trabajo de Rawls reinstaló el rol central de la teorización sobre la justicia en las ciencias sociales (Caballero, 2006). Los conceptos que se manejaban sobre libertad, igualdad y desigualdad, no son los mismos desde la propuesta de Rawls, así lo afirma Amartya Sen (1995), quien además sostiene que la igualdad es un compromiso de todos/as, en la medida que presupone una arbitrariedad natural.

Los discursos que se manejan en materia de igualdad de género toman algunos preceptos de John Rawls; por ejemplo, el concepto *iguales pero diferentes*, defiende que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente (Vargas, 2002). La igualdad de las diferencias trabaja sobre la base de un diálogo entre ambos géneros (Bochetti, 1985).

2.5.2. Iguales pero diferentes

La Dra. Blanca Castilla y Cortázar (2004) plantea que en realidad los seres humanos somos iguales y diferentes simultáneamente, de igual forma expone que:

Somos iguales por ser personas, por participar de la misma naturaleza, ambos tenemos cuerpo y espíritu; y a la vez somos diferentes en cuanto al cuerpo, a la psicología y al modo de ver las cosas. Sin embargo, somos más iguales que distintos, pues la diferencia se calcula únicamente en un 3%. Esto lo afirman genetistas que evidencian que todas las células de nuestro cuerpo son sexuadas. Hasta las de los dedos de las manos son o XX, o XY. Pues bien, ese pequeño porcentaje presente en todas las células, lo está igualmente en todos los ámbitos de nuestra personalidad (Castilla y Cortázar, 2004).

Los últimos avances de la neurociencia han puesto de manifiesto algo hasta hace poco impensable: los cerebros femenino y masculino, incluso desde antes del nacimiento, son iguales en inteligencia, pero sensiblemente diferentes en su estructura y funcionamiento (Calvo, 2008). La anatomía cerebral ha demostrado que hombres y mujeres tienen el mismo promedio de inteligencia, tienen un número similar de conexiones cerebrales, sin embargo en la mujer se concentran en un cerebro más pequeño y están repartidas de diferente forma (Brizendine, 2007).

Amartya Sen (1995), señala que los seres humanos somos distintos, pero distintos de diferentes maneras. Una variación hace referencia a la diferencia entre sus fines y objetivos. Las diferencias relacionadas con el sexo, edad, dotación genética y muchas otras características, resultan en poderes muy diversos para construir nuestras vidas en libertad, incluso cuando se tiene la misma cesta de bienes primarios.

La búsqueda de la igualdad conlleva a aceptar la desigualdad y para estudiar a ésta hay que considerar la diversidad humana como una característica existente en la población. La idea de igualdad se enfrenta con dos tipos diferentes de diversidad: la heterogeneidad como característica humana y la multiplicidad de variables desde donde se puede estudiar la igualdad. No considerar la elevada diversidad humana en el estudio de la igualdad equivale a

correr el riesgo de tratar igual a los desiguales (Sen, 1995). De la misma forma Martha Lamas (2007), plantea en un artículo titulado: *La perspectiva de Género* que:

Por más que la igualdad entre hombres y mujeres esté consagrada en el artículo 4º de nuestra Constitución mexicana y en otras legislaciones nacionales e internacionales, es necesario reconocer que una sociedad desigual tiende a repetir la desigualdad en todas sus instituciones. El trato igualitario dado a personas socialmente desiguales no genera por sí solo igualdad (Lamas, 2007:1).

En el ámbito escolar Philippe Perrenoud (1990) en su libro: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, sostiene que:

Si se brinda la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, sólo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y, acaso, que aumenten. Una pedagogía que trata igual a los que son desiguales es desigualadora y produce fracaso escolar (Perrenoud, 1990:234).

Si bien, las mujeres y los hombres somos diferentes, como seres humanos somos iguales, esto hace que tengamos las mismas necesidades y los mismos derechos a las oportunidades de educación, atención a la salud, al trabajo, alimentación, vestido, asignación de roles y tareas en el hogar, tener igual trato en la sociedad; pero sobre todo al amor, a la tolerancia, al respeto de nuestro cuerpo, de nuestra edad, de nuestras ideas y decisiones.

La sociedad actual ha experimentado una acumulación de cambios en los valores, actitudes y prácticas, que se reflejan en los planteamientos de la educación y en la realidad de la escuela. Uno de estos cambios se refiere al reconocimiento de la diversidad del alumnado, que obliga a la búsqueda de alternativas didácticas en la educación y en la práctica de la escuela: desde el reconocimiento explícito del derecho de todos a la educación y que ésta se desarrolle atendiendo a la igualdad de oportunidades; donde la diversidad sea un valor enriquecedor y positivo para todos y todas (Muntaner, 2000).

El Dr. Joan J. Muntaner (2000), profesor de la Universidad de Illes Balears en España, destaca dos puntualizaciones de gran importancia para el establecimiento de una escuela equitativa: por una parte, el reconocimiento del derecho a la educación de todos los ciudadanos, sin excepciones y en igualdad; por otra, la escuela que se ha convertido en la institución encargada de organizar y desempeñar la función educativa para todos los miembros de las futuras generaciones de la sociedad, y presenta el objetivo central de promover y reproducir el aprendizaje de una convivencia que respete la igualdad de oportunidades de sus estudiantes.

Para Muntaner (2000), la educación actual se encuentra ante una doble dicotomía: por un lado el dominio de la uniformidad sobre la diversidad; y por el otro, la categorización de los estudiantes frente a la igualdad de oportunidades. Cuando hablamos de igualdad de oportunidades nos referimos a la capacidad de las personas para acceder a las mismas oportunidades de cara al empleo, las relaciones afectivas, el amor, la sexualidad, la política, el bienestar, el desarrollo personal, el tiempo, los espacios. Además tiene que ver con la capacidad de las personas para decidir y hacer, para influir en su entorno, para formarse y

desarrollarse como personas, para ser quienes quieren ser, para relacionarse y elegir con quién y cómo se quieren relacionar (Sasiain y Añino, 2006).

La igualdad de oportunidades tiene que ver también con el acceso a los recursos (económicos, formativos, tecnológicos, informativos, amorosos) y con la libertad y la justicia social. Así, las oportunidades de las personas para acceder a los recursos, desarrollar su libertad, decidir e influir en su entorno, vienen condicionadas por su sexo, etnia, clase social, orientación sexual y la nacionalidad a la que pertenecen. Esto no significa que las personas están determinadas al nacer, pero nuestras oportunidades van a depender en gran medida del papel que la sociedad reserva a las personas en función de sus características y grupos de pertenencia (Sasiain y Añino, 2006).

Existen documentos claves en el Banco Mundial (2008); BID (2004); ONU (2004, 2007); OEA (2012), CEPAL (2012), que ofrecen informaciones tanto cuantitativas como cualitativas en temas de enorme relevancia social y política acerca de las causas de la desigualdad y las posibles acciones a seguir para lograr una verdadera equidad de género.

En el informe anual de la ONU (2007) sobre igualdad de género, se señaló que: “hoy en día, la igualdad entre mujeres y hombres no se ha alcanzado en ninguna sociedad. Que el hecho de tener los mismos derechos no nos asegura la igualdad”. La igualdad entre los géneros es esencial para crear el mundo que se vislumbra en la Declaración del Milenio; un mundo donde impere la paz, la equidad, la tolerancia, la seguridad, la libertad, el respeto por el medio ambiente y la responsabilidad compartida, en el que se ofrezcan un cuidado y atención especiales a las personas más vulnerables, especialmente a la infancia. Éste es el mundo que la comunidad internacional se ha comprometido a alcanzar: un mundo apropiado para las mujeres y hombres, para los niños y niñas. Si se quiere asegurar los progresos humanos que se requieren para alcanzar la Agenda del Milenio se necesita contar con la participación plena de todos los miembros de la sociedad. Esta igualdad entre los géneros, según esta agenda, no es simplemente un método para acelerar el desarrollo humano: es también una cuestión moral (ONU, 2007).

Para la psicóloga Sonia Montaña, actualmente Directora de la División de Asuntos de Género de la CEPAL (2012), América Latina es una región heterogénea en la que conviven países que difieren en cuanto a grados de desarrollo, tradiciones políticas y diversidad cultural. En este contexto se sustenta la afirmación que “es posible enfrentar de distintas maneras los desafíos, dado que lograr la igualdad entre mujeres y hombres es un objetivo que demanda evidencias y argumentos para superar las diversas formas de discriminación”. Paradójicamente, la desigualdad se convierte en un rasgo distintivo que iguala a nuestra región y que plantea numerosos interrogantes acerca de sus causas; esto lo publicó en el libro: *Una mirada a la igualdad de género y la autonomía de las mujeres* (CEPAL, 2007).

En un contexto mundial particularmente complejo, América Latina y el Caribe requiere, con más fuerza que nunca, perseverar en tres direcciones para alcanzar el necesario desarrollo: el cambio estructural que permita avanzar hacia sectores más intensivos en conocimiento, la convergencia para reducir las brechas internas y externas de ingresos y productividad, y *la igualdad de derechos*. Esto supone tres grandes desafíos: lograr un crecimiento sostenido a tasas elevadas, suficientes para cerrar brechas estructurales y generar empleos de calidad;

cambiar los patrones de consumo y producción en el contexto de una verdadera revolución tecnológica con sostenibilidad ambiental y “garantizar la igualdad sobre la base de una estructura productiva más convergente, con protección social universal y construcción de capacidades”. Para ello se requiere el regreso de la política y del Estado, que recupera su rol en la promoción de la inversión y el crecimiento, la redistribución y la regulación, con vistas al cambio estructural para la igualdad, mediante políticas industriales, macroeconómicas, sociales y laborales. Estas son algunas de las propuestas centrales de *Cambio estructural para la igualdad: Una visión integrada del desarrollo*, documento presentado por la CEPAL a los Estados miembros, en ocasión del trigésimo cuarto período de sesiones de la Comisión (San Salvador, agosto de 2012).

Reducir la desigualdad es uno de los mayores desafíos del desarrollo en América Latina. La desigualdad está en todos lados, es difícil de erradicar y muchos la consideran fundamentalmente injusta y dañina. A pesar de esta realidad, el debate político y las discusiones sobre si se debería, cómo y en qué medida reducir la desigualdad, con frecuencia se polarizan. La izquierda y la derecha no se ponen de acuerdo fácilmente en cuanto a qué políticas redistributivas debieran implementarse, si acaso deben implementarse. Las posiciones frente a la desigualdad y frente a la redistribución son altamente discrepantes. Una de las razones es que la gente habitualmente tolera (y quizá está de acuerdo con ello) la desigualdad de ingresos generada por las diferentes decisiones tomadas por las personas, el esfuerzo y el talento individual, mientras que sí consideran como fundamentalmente injusta la desigualdad generada por las diferencias de oportunidades (Páes y otros, 2008:15).

Para el director de política económica y programas de reducción de pobreza en la región de América Latina y el Caribe del Banco Mundial, Marcelo M. Giugale (2008), durante la década pasada, el rápido crecimiento y políticas sociales más inteligentes revirtieron la tendencia de la pobreza en América Latina; “lenta e insuficientemente, pero de manera innegable, el porcentaje de latinoamericanos pobres por fin comenzó a descender”. Esto hizo que el debate político y las discusiones de políticas públicas pasaran de la pobreza a *la desigualdad*, algo esperable en una región que exhibe la distribución más regresiva del mundo en términos de resultados de desarrollo, como los ingresos, la propiedad de la tierra y los logros educativos. El Dr. Giugale, comenta:

El debate sobre la desigualdad es ruidoso y áspero. Ha polarizado la política de América Latina y nublado su visión estratégica. Ha puesto en tela de juicio el propio papel del Estado: ¿debe éste tratar de redistribuir riqueza o proteger los derechos de propiedad? ¿Hacer valer la equidad social o los contratos privados? Y aun así, por toda su intensidad ideológica y emocional, es el debate equivocado. Mucho más importante que la desigualdad de resultados entre los adultos es la *desigualdad de oportunidades entre los niños*. El debate no debería girar en torno a la igualdad (recompensas iguales para todos) sino en torno a la equidad (posibilidades iguales para todos). Irónicamente la idea de brindarle a todos iguales oportunidades al comienzo de la vida, independientemente del entorno socioeconómico del individuo, es apoyada por la totalidad del espectro político: como un asunto de justicia para la izquierda, y como un asunto de esfuerzo personal para la derecha. El problema es que nunca habíamos sido capaces de medir sistemáticamente la desigualdad de oportunidades, en América Latina o en ningún otro lugar. La comunidad que trabaja en aras del desarrollo sencillamente no tenía las herramientas metodológicas para monitorear la equidad, por lo cual resultaba difícil diseñar, implementar y evaluar políticas públicas enfocadas en la oportunidad

humana. Hoy día existe un avance importantísimo para la medición de las oportunidades humanas: el Índice de Oportunidades Humanas (Giugale, en Páes y otros 2008:11).

El Índice de Oportunidades Humanas (IOH) es una medida sintética para la *desigualdad de oportunidades* en los servicios básicos para los niños y niñas. El índice se inspira en la función de bienestar social propuesta por Sen (1976), y sostiene que un proceso de desarrollo en el cual una determinada sociedad logra suplir equitativamente las oportunidades básicas, requiere garantizar que tantos niños/as como sea posible tengan acceso a las oportunidades básicas, con una meta de universalidad; y requiere distribuir de modo creciente las oportunidades básicas disponibles entre los grupos más desfavorecidos. El IOH reúne en un indicador compuesto los dos elementos: 1) cuántas oportunidades están disponibles, es decir, la tasa de cobertura de un servicio básico; y 2) qué tan equitativamente están distribuidas estas oportunidades, es decir, si la distribución de dicha cobertura está relacionada con circunstancias exógenas. Así, un crecimiento de la cobertura de un servicio básico a nivel nacional siempre mejorará el índice. Sin embargo, si ese aumento de la cobertura es orientado hacia un grupo con menos ventajas (por ejemplo, niños y niñas en una región pobre o cuyos padres/madres son de menores ingresos), reducirá aún más la desigualdad de oportunidades y mejorará más que proporcionalmente el índice (Páes y otros, 2008:17).

La desigualdad social es hoy la mayor amenaza contra la democracia en América Latina. Por ello no sorprende la alarma lanzada por el Informe de Naciones Unidas (2004) sobre el estado de la democracia latinoamericana, según el cual el 54 por ciento de los habitantes de la región preferirían regímenes autoritarios si estos son capaces de solucionar los problemas económicos. Los problemas sociales —pobreza y desempleo— son considerados como los más importantes, pues todos los países de la región son más desiguales que el promedio mundial (Binetti, 2004). La prosperidad de las ciudades no depende solo del crecimiento económico, sino que está condicionada por otros parámetros, como la calidad de vida, la infraestructura, la equidad o la sostenibilidad, entre otros. Se debe mejorar el espacio público de las ciudades, ampliar los bienes públicos, consolidar los derechos para todos y definir políticas públicas a partir del ser humano como objetivo y fin último. (ONU-Hábitat 2012).

En este mismo sentido, el Secretario General de la Organización de Estados Americanos OEA, José Miguel Insulza (2012), aseveró que las principales preocupaciones de los ciudadanos del hemisferio son la *desigualdad* y la *inseguridad*. Los desafíos de la gobernabilidad democrática y el desarrollo económico con equidad están vinculados a la reducción y la prevención de la violencia en el hemisferio, que ha pasado de estar a tope de las demandas ciudadanas (Insulza, 2012).

Queda claro que existen intenciones en el mundo por mejorar las situaciones de desigualdad social de las personas, a través de diversas investigaciones se están proponiendo acciones para reducirla. A pesar de los esfuerzos en la esfera regional y local de organismos nacionales e internacionales, muchas personas siguen expuestas a la discriminación y a desigualdades basadas no solo en el género. Las diferencias impuestas vulneran los derechos humanos de mujeres y hombres, niños, niñas y jóvenes, afectando el bienestar de todos y todas.

Diversos movimientos sociales, religiosos, civiles, políticos, algunos organismos internacionales como los aquí revisados, investigaciones propuestas por círculos académicos,

algunas experiencias desarrolladas en otros contextos, han llegado a la conclusión que sí es posible lograr la equidad y ofrecen herramientas para hacerlo; pero para ello es necesaria una verdadera *transformación social*; primero en el interior de las personas. Un primer paso para ello es *comprender las desigualdades sociales* como un problema serio y existente, un segundo paso es *proponer*, a través de la investigación científica, de la incidencia en políticas públicas concretas, a través de publicaciones y presentaciones masivas; y un tercer paso es *actuar*. A cada uno/a le corresponde participar activamente de esta transformación social; esto desde sus contextos particulares.

2.6. La coeducación

2.6.1. Antecedentes y conceptualizaciones del término

El término *coeducación* es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos, aún cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos: clase social, etnia, etc., su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres (Subirats, 1994). Coeducar significa que todas las personas sean educadas por igual en un sistema de valores, comportamientos, normas y expectativas que no estén jerarquizadas por el género social, lo que significa que cuando coeducamos queremos eliminar el predominio de un género sobre otro (Cremades, 1991).

Hablar de coeducación no ha significado siempre lo mismo a lo largo de la historia. En sus orígenes, a finales del siglo XIX, el debate se establecía en torno a la escolarización mixta. La escolarización de niñas y niños juntos resultaba inmoral y peligrosa para los sectores católicos y no bastaba sólo la segregación obligatoria de las niñas en las escuelas, sino una educación específica para ellas, además de prohibir cualquier tipo de información sexual (Tomé, 2002).

Los primeros defensores y defensoras de la educación mixta reconocieron que los niños y las niñas introducían en el aula conjuntos distintos de experiencias sociales y esperaban que esto resultara beneficioso; lo que no se consideró fue la posibilidad de que un sexo obtuviese más ventajas de la situación que el otro. Con el pasar del tiempo lo que aconteció en la escuela mixta fue la aceptación y promoción de roles sociales diferenciados (Ballarín, 2005).

El concepto de coeducación es de mayor amplitud y riqueza que el de enseñanza mixta. Este segundo hace referencia a la práctica consistente en que alumnos y alumnas estén en las mismas aulas, reciban el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias y realicen idénticas evaluaciones (Sánchez y Rizos, 2001).

La coeducación supone y exige situaciones de igualdad real de oportunidades académicas profesionales y en general, sociales, de tal modo que nadie *por razones de sexo*, parta de una situación de desventaja o tenga que superar dificultades para llegar a los mismos objetivos (Sánchez y Rizos, 2001; Sánchez, 2009). A partir de la década de los setenta, se desarrollaron en algunos países latinoamericanos y anglosajones investigaciones cuyo objetivo ha sido estudiar la desigualdad social por razón de sexo y éstas han proporcionado una nueva visión

sobre el papel de la escuela y del sistema escolar en la formación de los estereotipos sexuales (Subirats, 1994).

Crear una escuela coeducativa no es tarea fácil, así lo señala Marina Subirats (2007), quien ofrece diez ideas para impulsar la educación en equidad de género y motiva a utilizar las mismas no solo en el ámbito educativo sino en la sociedad civil, desde las familias, pero también desde las instituciones.

CUADRO N° 8

Ideas para impulsar la educación en equidad de género según Marina Subirats, 2007.

1. Hacer el máximo esfuerzo para que niñas y niños vayan a la escuela, al menos en las edades de escolarización obligatoria.
2. Seguir afirmando la necesidad que niñas y niños acudan a los mismos centros educativos y compartan las mismas aulas, afianzando y mejorando las escuelas mixtas.
3. Promover el acceso de las niñas, en igualdad de condiciones, a todas las formas de cultura, conocimientos, curricula, actividades, recursos, juegos, deportes, etc., a los que tienen acceso los niños.
4. Analizar los elementos de poder y autoridad, de uso del lenguaje, de uso de los espacios y los tiempos, los libros de texto, el currículo oculto, las formas del deporte, etc., presentes en los centros educativos y ver hasta qué punto ocultan la presencia de mujeres y se invisibilizan a las niñas.
5. Establecer un plan de trabajo para modificar las pautas sexistas, crear mecanismos regulares para la intervención, el cambio de contenidos y actitudes.
6. Modificar la distribución de poder en los centros educativos de modo que los cargos de dirección y de toma de decisiones tiendan a ser paritarios entre mujeres y hombres o que sigan las proporciones de presencia de ambos sexos entre el profesorado.
7. Rescatar e introducir sistemáticamente la figura de mujeres que tuvieron relevancia en algún ámbito de la cultura o la sociedad e integrarlas en la cultura escolar paralelamente a la figura de hombres prominentes.
8. Rescatar e introducir sistemáticamente elementos característicos de las tareas de género que tradicionalmente se consideraron propias de mujeres y mostrar su interés e importancia para la sociedad, así como el valor educativo que tienen también para los hombres.
9. Enseñar a las niñas a participar con eficacia en los juegos y deportes típicamente masculinos y socialmente más valorados, al mismo tiempo enseñar a los niños a jugar y participar en los juegos de las niñas, valorando los aspectos positivos y educativos que estos contienen, así como los elementos de diversión.
10. Reconsiderar toda la cultura escolar a la luz de valores como el respeto a la vida, la cooperación, el apoyo a las personas, etc. mostrando la importancia humana que tales valores contienen y dándoles mayor realce en el mundo educativo; mientras se rebaja, al mismo tiempo, el valor de la competitividad, la violencia y la agresividad y los elementos que enfatizan la importancia de la destrucción de la vida frente a los que enfatizan su preservación.

Marina Subirats resume estos diez aspectos en dos principios fundamentales: a) que niñas y niños tengan los mismos recursos y oportunidades para su educación y, b) que vayan desapareciendo las barreras de género, que prescriben o prohíben unos comportamientos u otros en razón del sexo, de modo que todas las capacidades humanas más positivas y necesarias estén al alcance de los futuros hombres y mujeres. Esto sin olvidar, las

extraordinarias capacidades de las mujeres que hoy tenemos que dar a conocer y generalizar, porque fueron largamente negadas (Subirats, 2007).

La coeducación según el Dr. Miguel Santos Guerra (2008) es un proceso que exige:

- La eliminación de las discriminaciones presentes, tanto en las estructuras y normas sociales como en las actitudes de las personas.
- Un trato igualitario hacia las mujeres y los hombres.
- Una aceptación del propio sexo y de la propia identidad sexual que se apoya en el trato justo y la actitud positiva de quienes ejercen influencia en la construcción de patrones sociales y educativos.
- Una relación respetuosa y equilibrada entre los sexos, que surja del conocimiento profundo de los derechos y deberes que cada uno/a tiene.
- Una comunicación rica y positiva que conduzca al diálogo y a la participación en proyectos comunes.

Un concepto que va de la mano de la coeducación es la *educación en igualdad de oportunidades*. La misma pretende promover y favorecer el desarrollo de las mismas capacidades y dar el mismo margen de libertad a mujeres y hombres, además de permitir que puedan convertirse en personas autónomas, a la vez capaces para relacionarse con otras personas, teniendo en cuenta los deseos y necesidades propios y ajenos.

Educación en igualdad de oportunidades significa que las personas sepan lo que quieren y traten de conseguirlo, respetando y equilibrando sus deseos y necesidades con los deseos y necesidades ajenas. De igual forma, que éstos/as elaboren su propio proyecto de vida en función de sus deseos y capacidades, y no según estereotipos o prejuicios sexistas; asumir la responsabilidad en el cuidado de los espacios comunes; cuidar las relaciones, prestando atención a las necesidades, opiniones y sentimientos ajenos, pero sin perder de vista los propios; finalmente, afrontar los conflictos mediante el diálogo y la comunicación asertiva (Santos, 2008).

En el libro: *Educando en igualdad, guía para el profesorado*, impreso por la Federación de Trabajadores de la Enseñanza y el Sindicato General de Trabajadores de España (2007), se señala que la educación en igualdad:

- Favorece que los estudiantes puedan expresar sus formas singulares, originales, diversas, pacíficas de ser mujeres y hombres.
- Enseña a relacionarse desde el reconocimiento mutuo, el respeto y la responsabilidad.
- Erradica los estereotipos sexistas que impiden el pleno desarrollo intelectual, emocional, físico y social de los estudiantes.
- Ayuda a tomar decisiones sobre el futuro personal y profesional en función de las aptitudes y expectativas, con seguridad sobre los derechos y sin que estén condicionadas por estereotipos sexistas.
- Enseña a los estudiantes la historia del feminismo y de la masculinidad, de forma que sean conscientes del significado de la discriminación histórica y del presente, así como de las aportaciones de las mujeres y los hombres al conocimiento y desarrollo de la humanidad.

- Desarrolla propuestas educativas que fomenten la corresponsabilidad en el espacio doméstico, los cuidados, la atención a los demás y la participación social.
- Garantiza los mismos derechos y oportunidades para el alumnado, atendiendo a su realidad y necesidades específicas.
- Incorpora el conocimiento, los saberes, intereses y experiencias de las mujeres y de los hombres al currículum y a la práctica educativa.
- Prepara al alumnado para tener una actitud crítica y rebelarse ante aquellos mensajes y situaciones que discriminan a las mujeres y a los hombres en cualquier medio de comunicación, nuevas tecnologías o ámbito social.
- Desarrolla estrategias de participación de las mujeres y los hombres en la gestión y organización de la vida del centro educativo.
- Garantiza que el centro educativo sea un espacio amable, de paz y bienestar donde el alumnado participe sin temor a la violencia o a la discriminación sexista y/o racial.

La escuela coeducativa debe crear un ambiente de convivencia en el que tanto las mujeres como los hombres tengan la oportunidad de interpretar con libertad su diferencia sexual, masculina y femenina, además, que puedan crecer hacia una ciudadanía responsable y democrática; una ciudadanía que se relaciona desde la convivencia pacífica y está comprometida contra cualquier tipo de discriminación (FETE-UGT, 2007).

2.6.2. Avances y retrocesos en materia de sexismo escolar y coeducación

La escuela es una importante institución social en una compleja relación con la sociedad de la que forma parte. Es ahí donde se desarrolla parte importante de los procesos de constitución de las identidades de los sujetos; constituye un espacio recurrente para la vida social, tanto en su aspecto reproductor como en el renovador; es decir, que al mismo tiempo que se le pide que mantenga y sostenga las tradiciones, valores, conocimientos, sistemas simbólicos y materiales; también se espera que ella sea un lugar de preparación de un mundo, aún por venir, que pensamos como el más deseable que el que tenemos (Subirats y Tomé, 1992).

Históricamente, los centros educativos han trabajado con un modelo diferenciado de escuelas con roles separados y con una clara delimitación institucional de los patrones sexuales y del desarrollo del currículum (Gólcher, 2001). En algunos centros educativos se sigue reproduciendo el sexismo en la educación a través de valores transmitidos, en la ciencia que se imparte, en el uso del espacio escolar y su decoración, en el uso del lenguaje, del material escolar, del tiempo, en la distribución de las responsabilidades, en la propia organización escolar (Urruzola, 2003).

Hace tiempo chicas y chicos estudiaban en colegios separados y aprendían lo que la sociedad consideraba apropiado para cada sexo. Ellas se preparaban para habitar el espacio privado, donde eran responsables del cuidado y la atención, y se dedicaban a las tareas domésticas. Ellos se formaban como futuros cabezas de familia para desempeñar un trabajo y ocupar un sitio en el ámbito público (FETE-UGT, 2007).

La educación no sexista implica revisar contenidos de los libros de textos que todavía ignoran las aportaciones de las mujeres, replantearse el lenguaje que utiliza el masculino como

genérico universal, ofrecer oportunidades de acceso de las mujeres a profesiones y estudios todavía marcadamente masculinos y revisar actitudes en la dinámica de las aulas que siguen otorgando a las niñas un papel secundario y discriminatorio (Gólcher, 2001). En este sentido, Monserrat Boix (2005) comenta que:

La observación de la ocupación de espacios en las escuelas muestran cómo las niñas adoptan en conjunto el papel pasivo que se les asigna frente al papel activo otorgado a los niños. Son ellos los que ocupan los espacios centrales en los patios y en las aulas, e imponen sus juegos (Boix, 2005).

Diversas investigaciones (Moreno y otros, 2008; Calvo, Susinos y García, 2009), señalan la distribución desigual del poder y la autoridad en los espacios académicos (Apple, 1987). Ante este panorama, el reto está en implementar una revisión de los libros de textos, la inclusión de materiales que contemplen las aportaciones tanto de mujeres como de hombres en la vida social y la cultura, la modificación del currículum escolar incluyendo conocimientos relativos a la salud, la sexualidad, la vida cotidiana, las relaciones afectivas, la resolución pacífica de conflictos y el diseño de programas específicos para favorecer la equidad de género.

Uno de los objetivos fundamentales de la UNESCO en el 2003, fue el promover a través de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, la colaboración entre las naciones, a fin de garantizar el respeto universal de la justicia, el imperio de la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión. Para ello es necesario ofrecer igualdad de oportunidades tanto a niñas como a niños, para recibir una educación eficiente que eleve su calidad de vida.

La incorporación de la perspectiva de género como un eje transversal en el ámbito educativo, es una de las estrategias necesarias para alcanzar la meta de la coeducación, la misma permite evidenciar la desigualdad entre hombres y mujeres en términos de subordinación y discriminación hacia la mujer y también provee de las herramientas necesarias, a partir de las cuales los/as docentes deben proponer nuevos retos que rompan con los estereotipos sexistas. Los contenidos curriculares deben fomentar técnicas de socialización que desarrollen capacidades y actitudes generadoras de una educación sin discriminación (MEDUCA, 2002).

El cambio hacia una escuela coeducativa, que instaure principios de igualdad, respeto y cooperación entre los sexos, lleva consigo un cambio de currículum, lo cual no implica solamente nuevos conceptos y nueva concepción de la ciencia, sino también nuevas actitudes, roles y sentimientos que han de hacerse explícitos tanto en lo que concierne al currículum manifiesto como al oculto. De allí que Rosario Altable (2005), profesora y experta en coeducación señale que:

Lo oculto también debe hacerse manifiesto para que la coeducación no sea tan sólo un cambio de forma o barniz al androcentrismo cultural y emocional. La coeducación exige que se trate a todos los individuos desde la igualdad esencial de su dignidad y de sus derechos (Altable, 2005).

Los primeros años de vida del ser humano son esenciales en su formación integral, el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social en las personas ocurre más rápido durante esos años. Toda experiencia vivida en esta etapa, de alguna manera va moldeando la forma de ser, de pensar y de actuar de cada individuo, por ello los centros escolares de educación inicial y primaria, se convierten en instituciones fundamentales para la sociedad y para la vida de éstos, ya que contribuyen a moldear identidades críticas, activas, autónomas, solidarias y creativas, o por el contrario identidades pasivas, individualistas, sexistas y discriminatorias.

La educación no puede quedarse varada en puerto, como era antes, y es necesario fijar un nuevo rumbo que transforme la vida del centro desde las premisas de la coeducación, detectando y visibilizando las situaciones de discriminación que existen, muchas veces de forma velada, en el ámbito educativo; incorporando el saber y el conocimiento de las mujeres al currículum escolar; organizando la vida del centro, teniendo en cuenta las necesidades de las mujeres y los hombres que participan en la comunidad educativa; y proponiendo estrategias educativas para crear relaciones entre los sexos basadas en los mismos derechos, el reconocimiento mutuo, el respeto, la libertad y la corresponsabilidad (FETE-UGT, 2007).

2.7. Postura teórica del trabajo de investigación

Luego de revisar detenidamente diversas teorías y perspectivas teóricas, todas ellas relacionadas con el presente trabajo de investigación, se presentan a continuación algunas ideas que guiarán el desarrollo del mismo.

Hemos comenzado, conociendo un poco de cómo los niños y niñas aprenden a ser violentos. Bandura lo describe en su teoría del aprendizaje social. Como cualquier tipo de violencias, la de género es aprendida de manera cultural. Lo delicado de este asunto es que no solo de la vivencia concreta es como se puede llegar a ser violento, sino de la observación directa, o el modelamiento ofrecido por otros. Este aspecto es clave, ya que sabemos existen grandes oportunidades de aprendizaje observacional en las escuelas primarias.

Un segundo aspecto que analizamos en este marco teórico-referencial, y que surge a raíz del primer acercamiento teórico; es el de identificar de manera clara que la estructura sociocultural es influida de manera cotidiana y recurrente, por estereotipos y discriminaciones basadas en el sexo de las personas. Es decir, que el aprendizaje social que los seres humanos tenemos desde edades tempranas, es influido por las creencias, atribuciones, prejuicios, usos y costumbres, (que en muchas ocasiones están basados en construcciones estereotipadas de los roles de género). Además que estas construcciones se dan solo por el hecho de asociar el sexo de cada uno a una serie de comportamientos esperados y preestablecidos socialmente.

Para identificar las razones por las cuales se hacen estas discriminaciones, era necesario conocer cuándo, cómo, para qué, dónde, empiezan a surgir grupos interesados en analizar el tipo de relaciones que se venían estableciendo desde tiempos antiguos entre los hombres y las mujeres. Estas respuestas fueron encontradas en los estudios feministas, neofeministas y de la masculinidad. Al revisar diversos sustentos teóricos en esta materia, se logró obtener un

panorama integral que tuviera como premisa la inclusión de ambos géneros en todos y cada uno de los aspectos de la vida cotidiana.

Luego de identificar y conocer la postura ideológica que guiaría el trabajo de investigación, empezaron a surgir nuevas dudas, ¿cómo se podría lograr esta inclusión?, ¿qué hay establecido para ello?, ¿cómo se puede asumir que todos los seres humanos tenemos los mismos derechos y obligaciones, si existe tanta desigualdad social? Las respuestas a estas inquietudes fueron despejadas al conocer los postulados de la teoría de la justicia de John Rawls, así como al investigar una serie de documentos internacionales en materia de igualdad, equidad, justicia, diferencia, etc. En este sentido, la postura sigue siendo la misma: Primero aceptar quiénes somos, respetar las diferencias de los demás, conocer las formas en las que se pueden disminuir las desigualdades sociales, proponer y actuar.

Finalmente como el ámbito de interés de esta investigación es conocer lo que sucede en contextos escolares sobre la equidad e inequidad de género, fue necesario hacer un recorrido teórico y referencial en materia de coeducación. Este aspecto fue claro para comprender cómo se dan las relaciones de género en los centros escolares, algunas medidas para lograr la equidad, los avances que se tienen en esta materia, así como lo que falta por hacer. Existen muchos trabajos sobre género y educación, legislaciones y tratados nacionales e internacionales, programas gubernamentales y disposiciones administrativas, que fueron necesarios conocer para la presente investigación.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Perspectiva de investigación

Este trabajo de investigación plantea como objetivo primordial explorar las relaciones de género en algunas escuelas de educación primaria públicas del Área Metropolitana de Monterrey y de la Ciudad de Panamá, para luego proponer un modelo teórico explicativo, inductivo y emergente a partir de las informaciones recabadas en el trabajo de campo.

La perspectiva para acercarse al objeto de estudio es de tipo cualitativo, ya que éste enfoque nos permite en primer lugar reconocer algunas prácticas educativas que favorecen la equidad de género en las escuelas primarias a partir de estudios de casos; caracterizar las relaciones de género tal cual se expresan en los libros de textos utilizados en escuelas primarias del Área Metropolitana de Monterrey y en la Ciudad de Panamá; identificar actitudes sexistas promovidas por docentes, estudiantes y directivos; comparar los resultados obtenidos en los estudios de casos realizados en los dos lugares y finalmente proponer un modelo teórico explicativo de los fenómenos estudiados que emerja de las fuentes de evidencia utilizadas en la investigación. La elección de esta aproximación se relaciona con la naturaleza de los fenómenos a estudiar, con las particularidades de los sujetos de investigación y el escenario donde se desenvuelven.

La estrategia general de análisis que guía esta investigación se denomina Teorización Anclada, conocida como Teoría Fundamentada, (en inglés Grounded Theory). De igual forma se desea acercar a un marco que posibilite una mejor comprensión de experiencias vivenciales de los/as sujetos de investigación, las situaciones particulares que ocurren en las aulas de clases, las apreciaciones de las acciones rutinarias, la percepción de algunos/as administrativos y docentes, así como observar las realidades que se presentan en los centros escolares; esto a través de una técnica general de recolección de información conocida como los estudios de casos.

Max Weber (1968), expresaba que lo deseado al desarrollar una investigación de corte cualitativo es “la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente” (Taylor y Bogdan, 1994:16); de la misma forma que Weber, Steve J. Taylor y Robert Bogdan (1994), destacaron el método cualitativo “no podía ser una mera imitación de los empleados por las ciencias físicas y naturales, dado que en los asuntos sociales intervienen individuos con conciencia, voluntad e intenciones que es preciso comprender” (Taylor y Bogdan, 1994:17).

En este apartado consideramos importante destacar algunas características de la investigación cualitativa que proponen: Max Weber (1968); Irwin Deutscher (1973); Miguel Beltrán (1986); Norman Denzin e Yvonna Lincoln (1994); y finalmente, Steve J. Taylor y Robert Bogdan (1996); quienes nos ofrecen aportaciones significativas que justifican la relevancia de la metodología seleccionada para esta investigación. Un breve resumen de lo expresado se presenta en el cuadro N° 9:

CUADRO N° 9 **Características de la investigación cualitativa.**

- Es un arte
- Es inductiva
- Es humanista
- Considera que la realidad es múltiple, intangible y holística, dinámica, evolutiva e interactiva.
- Los/as investigadores/as son sensibles a los efectos que ellos/as causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- Busca comprender las relaciones internas y profundas de los sujetos y objetos.
- Los investigadores/as deben suspender o apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones al investigar cualitativamente.
- Todos los escenarios y personas son dignos de estudiar.
- Contribuye a la alteración de la realidad y promoción del cambio.
- Se asume la existencia de realidades múltiples, con diferencias entre ellas, éstas no pueden resolverse a través de procesos racionales o aumentando las muestras.
- Se parte de una interacción entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento.
- El conocimiento es considerado como el resultado de una interacción, de una dialéctica entre el conocedor y el objeto conocido.
- El diálogo entre sujeto y objeto tienen múltiples interlocutores que influyen en la conceptualización o caracterización que se haga del objeto.

Según Denzin y Lincoln (1994), la investigación cualitativa es un campo amplio que atraviesa distintas disciplinas, métodos y perspectivas epistemológicas; es un conjunto de prácticas descriptivas e interpretativas que no se encuentran ligadas con una determinada teoría o paradigma en particular, más bien se vale de aproximaciones, métodos y técnicas diversas para tratar de conocer y comprender la realidad social de los actores, desde su propia perspectiva, reconociendo que esta realidad es un constructo y no algo natural o dado. Taylor y Bogdan (1996) señalan de igual forma que no sólo es la simple descripción, sino la comprensión e interpretación de la realidad que se va a estudiar.

Por todo lo anterior se decide utilizar la perspectiva cualitativa como hilo conductor de los procesos de comprensión, conocimiento, interpretación y análisis de las informaciones obtenidas en la presente investigación.

3.2. El estudio de caso como estrategia para la recolección de información

Los diversos métodos de investigación social tienen ventajas y desventajas según el tipo de problema abordado y sus circunstancias. En la decisión de elección del método se deben considerar tres condiciones: a) el tipo de pregunta de investigación que se busca responder, b) el control que tiene el/la investigador/a sobre los acontecimientos que estudia y c) la *edad del problema*, es decir, si el problema es un asunto contemporáneo o un asunto histórico (Yin, 1994).

En una investigación social el método es un elemento imprescindible como mecanismo de rigor para garantizar la científicidad de los hallazgos. Para Alicia Gurdíán-Fernández (2007), el método es:

Una especie de brújula que evita que nos perdamos en el caos aparente de los fenómenos o las situaciones que investigamos. No sólo nos ayuda a no desviarnos del camino a seguir, sino que también nos indica cómo plantear las preguntas de investigación o problemas y cómo no sucumbir al embrujo de las técnicas y los datos. Como podemos ver, el método también cumple con la función de solucionar problemas que emergen antes de, durante y posterior a la ejecución de una investigación (Gurdíán-Fernández, 2007:137).

Existen dos grandes grupos de métodos de investigación científico-social: el método para la recopilación de información (es el primero en aplicarse) y el método para el análisis de la información (que se usa para organizar, decodificar y leer la información previamente recopilada). En este sentido es importante destacar que al emplear los dos tipos de métodos (de recopilación y de análisis), ambos deben estar ubicados dentro de determinada perspectiva teórica que orienta tanto la selección de los procedimientos, como la construcción y aplicación de los instrumentos de investigación (Rojas, 1989).

La presente investigación utilizará el estudio de casos como estrategia de recopilación de información; se pretende considerar a cada escuela como un caso y dentro de ellas a los/as estudiantes, docentes y directivos como unidades de análisis. Por otro lado, como estrategia de análisis de la información se utilizará principalmente, la teoría fundamentada. Ambas aproximaciones coinciden en dos puntualizaciones importantes para la presente investigación: los dos son utilizados en investigaciones cualitativas y a través de los dos se puede llegar a teorizar.

Existen divergencias al justificar el uso de los estudios de casos en investigaciones; para autores como Merriam (1988) y Stake (1995), éstos son *técnicas* que aportan gran cantidad de información y para otros como Yin (1994) y Yacuzzi (2006), son *métodos* que al usarse de manera rigurosa, pueden llegar a ser usados con la intención de teorizar sobre un fenómeno dado. Esta segunda idea es la pretensión de este estudio.

Moisés Castillo García (2005), nos dice que “un estudio de caso es un método empleado para estudiar un individuo o una institución en un entorno o situación única y de una forma lo más intensa y detallada posible” (Castillo, 2005:1). Por otro lado, Sara Merriam (1988) define el estudio de caso como un “método particularista, descriptivo, heurístico e inductivo y es muy útil para estudiar problemas prácticos o situaciones determinadas” (Merriam, 1988). Esta investigadora analizó los factores a tener en cuenta para aplicar una metodología de estudio de caso y resaltó la importancia que el foco de la investigación sea un sistema integrado, como una persona, un proceso, una institución o un grupo social.

Los estudios de casos son particularmente válidos cuando se desea explorar y describir un fenómeno y el investigador/a tiene poco control sobre los acontecimientos; además, cuando el tema de investigación es contemporáneo (Yacuzzi, 2006). Según Robert Yin (1994), el trabajar con los estudios de casos requiere realizar una labor *detectivesca*, en la búsqueda de patrones y de consistencias para luego poder ser capaz de describir algo nuevo más allá de lo esperado. La idea básica es que el estudio de caso en la investigación empírica avance sólo cuando va acompañada del pensamiento lógico y no cuando es tratada como un esfuerzo mecánico (Yin, 1994).

Existen diferentes objetivos que se pueden lograr con una investigación de estudio de caso, por ejemplo: ofrecer explicaciones o interpretaciones sobre el fenómeno investigado, hacer una descripción, explorar sus características y funcionamiento, hacer una evaluación de algún programa social y hasta llegar a teorizar (Merriam, 1988; Yin, 1994; Stake, 1995; Robson, 2002). A continuación se sintetizan brevemente algunos postulados que justifican el uso de los estudios de casos (EC) en este trabajo de investigación:

- A través de un EC se puede estudiar un fenómeno dentro de su contexto de la vida real, especialmente en el que los límites entre el fenómeno y su contexto no son evidentes (Yin, 1994; Robson, 2002).
- Existe una creciente complejidad de los fenómenos sociales que requieren de una investigación de carácter exploratoria y comprensiva, más que de búsqueda de explicaciones causales y para ello los EC pueden ser el método de investigación más apropiado (Sosa, 2006).
- Los EC apoyan los estudios donde la complejidad de los fenómenos sociales requiere de diferentes planteamientos y métodos específicos para su estudio y es más frecuente que éstos se centren, preferentemente, en sus características cualitativas, sobre todo cuando el propósito es comprender e interpretar los sucesos en su globalidad (Stake, 1995).
- Los EC tratan exitosamente situaciones en las cuales hay muchas más variables de interés que datos observacionales y se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación (Yin, 1994).
- Los EC pueden servir para propósitos exploratorios, descriptivos y explicativos; además, pueden contribuir muy positivamente a la construcción, mejora o desarrollo de perspectivas teóricas rigurosas (Yin, 1994; Robson, 2002).
- Uno de los objetivos de los investigadores que utilizan EC consiste en ampliar y generalizar teorías, esto es denominado *generalización analítica*. Esta generalización beneficia el desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (Yin, 1994).

- Los EC utilizan para la recogida de informaciones diversas técnicas como la observación, entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, etc., pudiendo ser los datos tanto cualitativos como cuantitativos (Eisenhardt, 1989; Robson, 2002; Castillo, 2005).
- Los EC al enfocarse hacia el sujeto de investigación (persona o institución), permiten realizar un examen y escrutinio muy de cerca, así como la recopilación de una gran cantidad de datos detallados (Castillo, 2005).
- La relevancia en la utilización de los EC, es descubrir una diversidad y riqueza de la conducta humana que no es fácilmente accesible por algún otro método (Castillo, 2005).

3.2.1. Clasificaciones de los estudios de casos y modelo a utilizar en el presente estudio

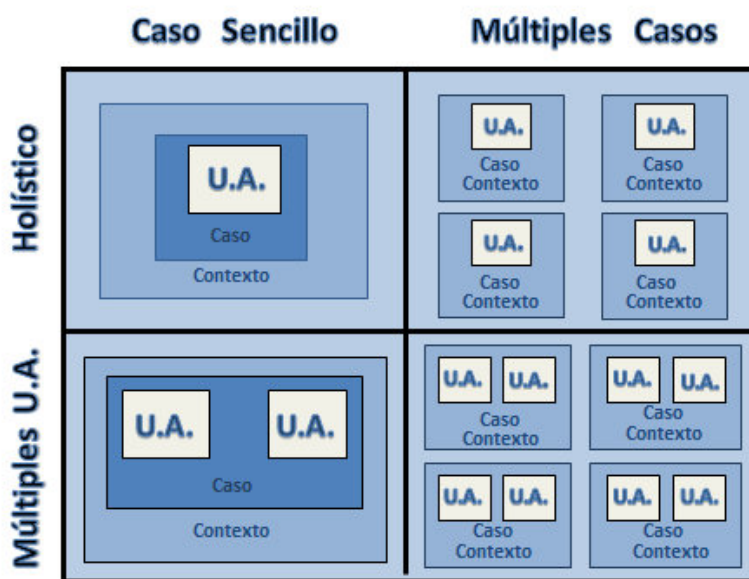
En la actualidad hay diversas clasificaciones y tipologías sobre los estudios de casos, entre ellas las de Merriam (1988); Robert Yin (1993); Stake (1994) y la de Robson (2002). En el cuadro N° 10 se puede apreciar lo que proponen estos cuatro autores:

CUADRO N° 10
Tipos de Estudios de Casos.

Merriam (1988)	Yin (1993)	Stake (1994)	Robson (2002)
<p>Los estudios de casos pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Factuales, • Interpretativos • Evaluativos. <p>La utilización de los mismos dependerá de los objetivos de la investigación y los niveles del estudio de caso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Único: se centra en un solo caso, justificando las causas del estudio, de carácter crítico y único, dada la peculiaridad del sujeto y objeto de estudio, que hace que el estudio sea irrepitable. • Múltiple: utiliza varios casos a la vez para estudiar y describir una realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intrínsecos: para comprender mejor el caso. • Instrumentales: para profundizar un tema o afirmar una teoría • Colectivos: el interés radica en la indagación de un fenómeno, población. 	<p>En estudios de casos exploratorios, éstos pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caso individual, • Conjunto de casos individuales, • Estudios de comunidades, • Estudios de grupos sociales, • Estudios de organizaciones e instituciones.

Robert Yin (1994) propone sofisticar el diseño de investigación aplicando diferentes unidades de análisis sobre el mismo caso. Según este autor las unidades de análisis permiten definir qué es el caso. Cuando el estudio de caso se realiza sobre un objeto concreto, por ejemplo una persona (estudiantes, docentes, administrativos...), la unidad de análisis está muy clara porque es el propio objeto investigado. En cambio, en estudios de caso sobre fenómenos o acontecimientos más complejos de definir, es necesario considerar una o varias unidades de análisis que permitan dar un paso más en la concreción de la investigación. Las unidades de análisis permiten definir los límites del caso para diferenciarlos de su contexto y orientan la elaboración de los resultados estableciendo los límites de la argumentación. La imagen N° 2 representa una matriz sobre los tipos de casos y la clasificación que propone Robert Yin (1994):

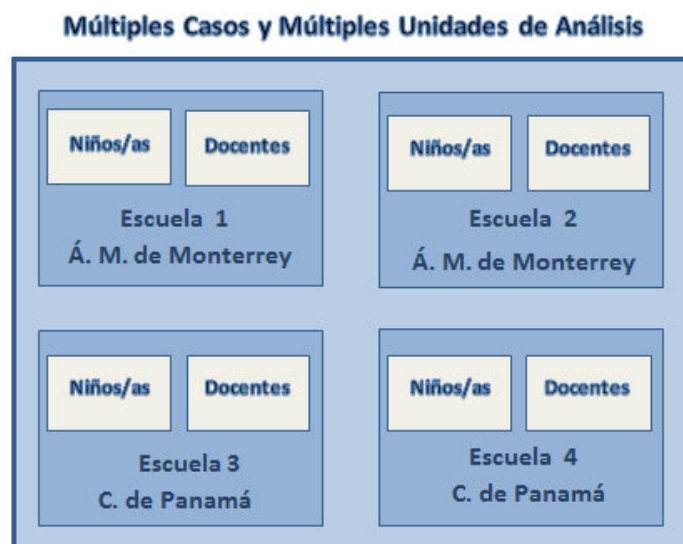
IMAGEN N° 2
Tipos de casos y diseños de investigación, según Robert Yin (1994).



Fuente: Tipos Básicos de Diseño de Estudios de Casos. Cosmos Corporation.

Este trabajo de investigación utilizará el modelo de Múltiples Casos, ya que se desea realizar en cuatro escuelas primarias, (dos en el Área Metropolitana de Monterrey y dos en la Ciudad de Panamá); además, el diseño de investigación se plantea a través de Múltiples Unidades de Análisis; en cada escuela los sujetos de investigación son los/as estudiantes (niños y niñas), los/as docentes y sus administrativos respectivamente. La imagen N° 3 muestra el modelo del tipo de estudio de caso y el respectivo diseño de investigación que se utilizará, esto basándose en la matriz propuesta por Robert Yin (1994).

IMAGEN N° 3
Tipo de caso y modelo de investigación a desarrollar.



Fuente: Tipos Básicos de Diseño de Estudios de Casos. Cosmos Corporation.

Este modelo de investigación se implementará con el fin de comprender a profundidad los fenómenos investigados en ambos contextos, en escenarios individuales, para luego poder descubrir, como lo expresa Zapata (2004), más que probar, relaciones y conceptos importantes, más que verificar o comprobar proposiciones previamente establecidas (Zapata 2004: 22). En ese sentido, este diseño metodológico establecerá un examen detallado, completo e intensivo de estas situaciones (Colás y Buendía, 1994:253), en su propio contexto y desde una perspectiva integral (GAO 1990). Para ello se sirve de la observación directa, la experiencia e información aportada por los informantes y la interacción social del investigador con éstos (Deledicque, Félix y Moser, 2005). De allí que Eisenhardt (1989) conciba un estudio de caso contemporáneo como una “estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (en Martínez, 2006:174).

Para Yin (1989, 1998), la cuestión de generalizar a partir del estudio de casos no consiste en una *generalización estadística* (desde una muestra o grupo de sujetos hasta un universo), como en las encuestas y en los experimentos, sino que se trata de una *generalización analítica* (utilizar el estudio de caso único o múltiple para ilustrar, representar o generalizar a una teoría). Así, incluso los resultados del estudio de un caso pueden generalizarse a otros que representen condiciones teóricas similares. Los estudios de casos múltiples refuerzan estas generalizaciones analíticas al obtener evidencia corroborada a partir de dos o más casos (replicación literal) o, alternativamente, para cubrir diferentes condiciones teóricas que dieran lugar, aunque por razones predecibles, a resultados opuestos (replicación teórica).

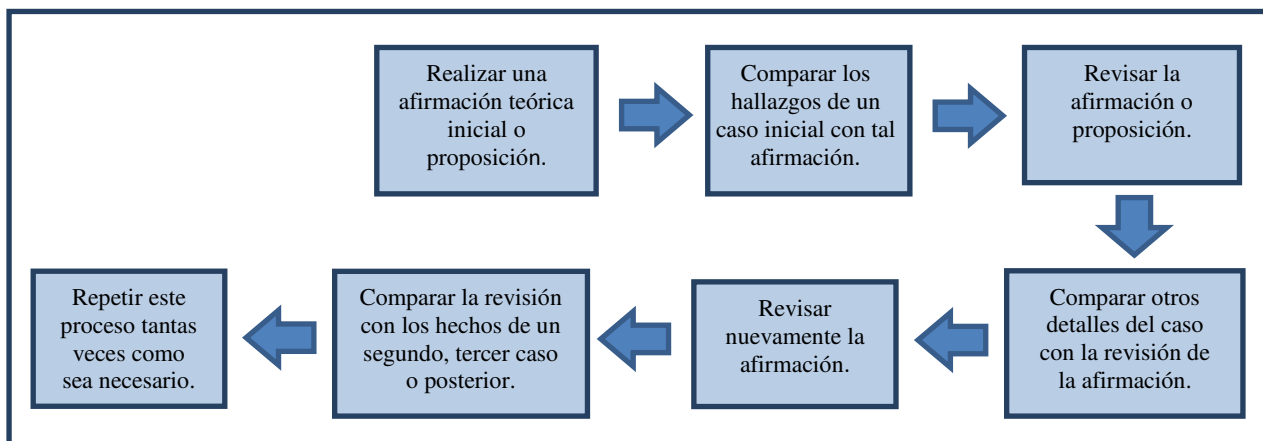
Por tanto, la cuestión de la generalización de los estudios cualitativos (incluido el estudio de caso) no radica en una muestra probabilística extraída de una población a la que se pueda extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos. De aquí que algunos autores prefieran hablar de transferibilidad, en vez de generalización, en la investigación de naturaleza cualitativa (Maxwell, 1998; Robson, 2002; Martínez, 2006).

3.2.2. Construir teoría a partir de estudios de casos

El acercamiento al fenómeno cotidiano es una fuente potencial de teorías (Yacuzy, 2006), en este sentido, las teorías pueden emerger del mismo estudio de caso. Eisenhardt (1989) provee lineamientos para construir teorías a partir de estudios de casos como herramientas de investigación y examina las ventajas y desventajas de esta construcción, así como los ámbitos de aplicación y la evaluación de la investigación realizada.

Cuando solo se tienen descripciones iniciales de un fenómeno, es posible emprender un caso de investigación de tipo exploratorio, pero es necesario aclarar qué se va a explorar, con qué objeto y cómo se va a juzgar el éxito o fracaso de la exploración. Este proceso nos llevará, en etapas posteriores a la proposición de una o varias teorías (Yacuzzy, 2006). Para ello son importantes los consejos prácticos para la construcción de teorías a partir de los estudios de casos que nos presenta Robert Yin (1994):

IMAGEN N° 4
Consejos prácticos para la construcción de teorías a partir de estudios de casos.



A través de la interacción los conceptos se van aclarando y va tomando forma una explicación plausible y probable, que excluye explícitamente a otras explicaciones que quizás sean contrarias.

El estudio de caso explicativo viene de la teoría y va hacia ella. Antes de iniciar el trabajo de campo, el/la investigador/a deben documentarse exhaustivamente, es decir revisar el desarrollo de un conjunto de teorías (o una sola en particular), que permita la adquisición de una/as posturas antes de realizar la observación. Al respecto nos dice Yacuzzi (2006) que la observación está siempre acompañada de una teoría, aunque sea incipiente, el desarrollo de los primeros esbozos teóricos clarifica y profundiza los componentes del caso.

La revisión de marcos teóricos nos sirve como plano general para nuestra investigación, para la búsqueda de informaciones y su interpretación. A medida que los estudios de casos se desarrollen, emergerá una teoría más madura, que se va cristalizando (aunque no necesariamente con perfección) hasta que se concluya la investigación.

3.3. Método para el análisis de las informaciones: La Teoría Fundamentada

Barney Glaser y Anselm Strauss en 1967 propusieron en su libro: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, (El Descubrimiento de la Teoría Fundamentada: Estrategias para la Investigación Cualitativa), un planteamiento básico y una revolucionaria postura en las ciencias sociales que denominaron: Teoría Fundamentada (Grounded Theory).

La teoría fundamentada es una metodología general para desarrollar teoría a partir de los datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y de poder conceptualizar. La teoría se va desarrollando durante la investigación en curso, mediante el continuo interjuego entre los procesos de análisis y recolección de informaciones. Un rasgo básico de esta aproximación analítica representada por la teoría fundamentada es el empleo de un método general denominado *análisis comparativo constante* (Glaser y Strauss, 1967).

En la actualidad se conceptualiza a la teoría fundamentada como un método de análisis vinculado a una recopilación de informaciones que utiliza la aplicación sistemática de diversas técnicas para generar una teoría inductiva relacionada con un área de actividad humana. Con ella no se pretende producir una representación exhaustiva de un fenómeno, sino elaborar una teoría pertinente que lo concierne (Laperrière, 1997).

Los fundamentos filosóficos de la teoría fundamentada descansan en el interaccionismo simbólico, el cual tiene gran respeto por el mundo empírico y requiere que el/la investigador/a entre activamente en el contexto de las personas que se estudia, para conocer cómo las situaciones son vistas por los propios actores sociales, observando los elementos que toman en cuenta y sus propias formas de interpretación. El interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento microsociológica que se basa en la comprensión de la sociedad a través de la comunicación; le atribuye importancia significativa a los significados sociales que las personas dan al mundo que les rodea (Taylor y Bogdan, 1996).

El proceso de interpretación se basa más en la riqueza de la descripción que en el simple relato de hechos y palabras, como un punto de partida para formular una interpretación que permita un avance en el conocimiento. Es decir, el énfasis está en el significado subjetivo de los sujetos estudiados (Glaser y Strauss, 1967).

Comprender los fenómenos del sexismo y la equidad de género en la escolaridad primaria requiere conocer las implicaciones de las relaciones de género en el contexto escolar de los niños, niñas, docentes y administrativos; sus relaciones en la cotidianidad, sus creencias, hábitos, emociones, prácticas; en resumen, el significado subjetivo del rol de género asignado a cada actor educativo.

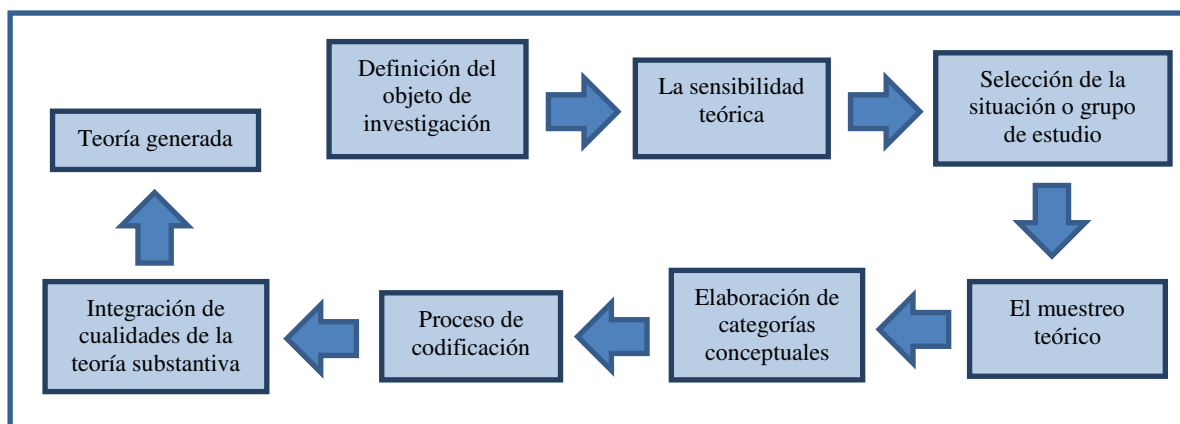
La teoría fundamentada implica construir el conocimiento desde la experiencia de los propios actores. Construir la teoría supone utilizar conceptos, agruparlos en categorías conceptuales y relacionarlos entre sí en una interpretación más integral del fenómeno de estudio, apoyado por los elementos básicos como el muestreo teórico, las guías metodológicas y las comparaciones entre grupos. En este sentido, el médico Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson (2004) identifica algunos principios significativos de la teoría fundamentada:

CUADRO N° 11
Principios significativos de la teoría fundamentada según Álvarez-Gayou Jurgenson (2004).

- Su propósito es generar o descubrir teoría.
- La persona que investiga tiene que distanciarse de cualquier idea teórica para que surja una teoría sustentada.
- Se enfoca en la manera en que los individuos interactúan con el fenómeno que se estudia.
- Propone una relación convincente entre conceptos y grupos de conceptos.
- Las informaciones se obtienen por medio de entrevistas, observaciones, documentos.
- El análisis de las mismas es sistemático y se inicia desde el momento en que empiezan a obtenerse.

Los procedimientos que establecieron Glaser y Strauss (1967) para interpretar, codificar y construir inductivamente una teoría sobre un fenómeno se presentan de manera gráfica en la imagen N° 5:

IMAGEN N° 5
Procedimiento propuesto por Glaser y Strauss (1967), para construir una teoría.



Durante las décadas de 1980 y 1990, Anselm Strauss y Juliet Cobin sugirieron que la teoría fundamentada podía desarrollarse a través de un método de codificación y análisis más lineal y detallado; mientras que Barney Glaser en este mismo período, seguía invitando a los/as investigadores a ser más creativos y centrarse menos en los procesos (Gurdián-Fernández, 2007). De allí que Glaser sostuviese que:

El propósito primario es generar modelos explicativos de la conducta humana que se encuentren apoyados en los datos. La generación de la teoría se basa en los análisis comparativos entre o a partir de grupos en el interior de un área sustantiva mediante el uso de métodos de investigación de campo para la captura de datos. Mediante el uso de la teoría fundamentada, el investigador trata de identificar patrones y relaciones entre esos patrones (Glaser, 1978, 1992).

Nuestro interés se concentra en las sugerencias de Strauss y Cobin, ya que en primera instancia se identificó el problema de investigación, se establecieron preguntas y objetivos de investigación precisos antes de realizar el trabajo de campo. El método de codificación y análisis de las informaciones obtenidas fue estructurado, las técnicas y los procedimientos fueron bien definidos y como producto final se pretendió, generar una teoría inductiva que fuese derivada de las interconexiones entre los conceptos que surgieron en el análisis de las informaciones y los fenómenos analizados.

Según Carlos Sandoval Casilimas (1996), algunas características y procedimientos a seguir al utilizar la teoría fundamentada son:

- Todas las conductas deben entenderse desde la perspectiva de los participantes. Esto le implica al investigador adoptar la doble perspectiva de observador y participante del mundo para enriquecer este nivel de entendimiento.

- Se debe realizar un muestreo adecuado de participantes que provean un rango completo de variaciones en relación con el fenómeno, así como las definiciones y las significaciones que se pretendan fundar en los datos obtenidos. Este muestreo es de tipo teórico, lo que significa que la selección no está predeterminada y que se va haciendo en dependencia de las necesidades evidenciadas por la teoría emergente y de las claridades que se van obteniendo conforme avanza el proceso investigativo. Los participantes se escogen a partir de estos hallazgos más que con base en un diseño previo (Sandoval, 1996).
- La recolección de datos y los análisis se ligan de manera más estrecha a partir de la observación de cuatro criterios centrales: pertinencia, efectividad, relevancia y modificabilidad (Glaser, 1992). Las descripciones de las conductas sociales han de realizarse tal y como ellas ocurren en sus ambientes naturales.
- Los investigadores deben categorizar sistemáticamente los datos y limitar la teorización hasta que los patrones en los datos emerjan de la operación de categorización. Estos datos (derivados de las entrevistas y observaciones), se resumen a partir de las notas de campo o las transcripciones de las grabaciones magnetofónicas realizadas. Todos los conceptos relevantes se identifican con códigos que les son asignados a cada pieza o trozo de datos, este proceso se denomina categorización abierta; luego se elaboran memos preliminares que interpretan los datos, la determinación y/o identificación de una categoría núcleo, el ordenamiento de los memos y la escritura de la teoría emergente que es el producto de la comparación constante de datos.

En resumen, la teoría fundamentada se basa en cuatro estrategias: a) un interrogatorio sistemático a través de preguntas generativas, que buscan relacionar conceptos; b) el muestreo teórico; c) los procedimientos de categorización y codificación sistemáticos; y d) el seguimiento de algunos principios dirigidos a conseguir un desarrollo conceptual sólido, que no sea solo descriptivo (Sandoval, 1996).

3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Es importante recordar que toda estrategia metodológica implica el uso de instrumentos para la recopilación y análisis de información. Se trata de las herramientas que le permiten a cualquier sujeto indagador obtener información sobre el objeto de estudio que esté interesado en conocer en un momento determinado (Martínez, 2004).

En palabras de Raúl Rojas Soriano (1989), “las técnicas de investigación pueden ser percibidas como un conjunto de reglas, operaciones o procedimientos específicos que guían la construcción y el manejo de los instrumentos de recolección y análisis de datos” (Rojas, 1989). Por otro lado Elí Eduardo de Gortari nos dice que:

Las técnicas se inventan, se enseñan, se aprenden, se transmiten de manera oral o escrita y a través de su demostración en la actividad misma. Su investigación y perfeccionamiento son siempre obra colectiva y progresiva. Las técnicas se desarrollan continuamente, se multiplican sin cesar y cambian al paso y la medida en que avanzan la ciencia y la tecnología. En todo caso las técnicas constituyen una de las partes más adelantadas de la actividad científica, (De Gortari, 1979:60).

Robert Yin (1994) estableció seis formas de obtención de informaciones, a lo que les llamó *fuentes de evidencias*, entre ellas: documentación, documentos de archivo, entrevistas, observación directa, observación participante y los objetos físicos. Dentro de la categoría documentación, el autor propone que se encuentran el material impreso, los papeles personales y las fotografías. Las técnicas más utilizadas para la recogida de informaciones en las investigaciones cualitativas que emplean estudios de casos, por lo general son: la observación, la entrevista y el análisis de documentos (Eisenhardt, 1989; Yin, 1994; Castillo, 2005).

Para el proceso de recopilación de información en la presente investigación, se utilizarán tres técnicas: la observación, la entrevista, y el análisis de documentos (libros de textos de escolaridad primaria y material fotográfico), y como técnica secundaria y de triangulación, se trabajará con un diario de campo. En primera instancia se utilizará el diario de campo y la observación, para luego realizar entrevistas, analizar libros de textos y fotografías obtenidas en el trabajo de campo. A continuación se definirán cada una de las técnicas, la forma en que se aplicarán y el orden en que serán utilizadas.

3.4.1. El diario de campo

Los cuadernos de registro o diarios de campo son elementos importantes en las investigaciones. Constituyen un instrumento útil para la descripción, análisis y la valoración de la realidad. Son herramientas que el investigador/a elabora para sistematizar sus experiencias. El ejercicio que se realiza en el diario requiere rigurosidad, para que cumpla con los intereses que se trazan al efectuarlo (Duque, 2008). Según Julio Sanabria (2002), los registros deben ser exactos, tratando de captar la mayor cantidad posible de información; se debe utilizar el lenguaje original que emplearon los sujetos de investigación, esto con el ánimo de tener precisiones en las informaciones. El diario de campo permitirá igualmente tener una mirada reflexiva sobre los fenómenos observados, además apoyará en recordar aquellas situaciones importantes que ocurren en el lugar donde se desarrolla la investigación.

Hacer diarios de campo permite concebir procesos y etapas en el tiempo, por eso los registros deben hacerse organizados y coherentes, a través de fases sucesivas y de secuencias. Si se trata de hacer observaciones y consideraciones, se busca que las anotaciones tengan algo que ver y algo que decir en relación con el contexto universal de la investigación y con el conocimiento (Duque, 2008).

El diario de campo será de gran ayuda en el proceso de recogida de informaciones, ya que en él se precisarán referencias en torno a las subjetividades que interesan en esta investigación, así como las interacciones del personal docente, educando y administrativo de los centros escolares. Esta herramienta aportará igualmente reflexiones sobre las conductas de los estudiantes, las situaciones que reflejen equidad de género o evidencien conductas y situaciones sexistas que se produzcan en la escuela, así como el tratamiento que el/la docente o administrativo le dé a dichas situaciones.

Los diarios de campo parten de la observación, es indispensable la escritura de las acciones e inacciones, pero además requiere del enriquecimiento de otros elementos complementarios

como las entrevistas, fotografías, mapas, dibujos, gráficos (Sanabria, 2002; Duque, 2008), éstos elementos harán más fácil la *reconstrucción* posterior del informe de observación del investigador/a.

Es recomendable utilizar una libreta, cuaderno o similar, que se llevará al sitio de los acontecimientos; las notas en cualquier forma son importantes, siempre y cuando se transcriban posteriormente en el informe de observación. De igual forma, es necesario tener claro que *no se quiere, ni se puede* realizar un inventario exhaustivo de todo lo que ocurre en el escenario, sino más bien una recopilación de elementos y aspectos pertinentes que se deben integrar en un todo, que posteriormente se sistematizará y reconstruirá a través de relaciones y experiencias, así como el apoyo en otras fuentes de evidencia (Sanabria, 2002).

Las primeras descripciones serán probablemente muy generales, a medida que se avanza en el trabajo de campo, las mismas serán mucho más precisas, acorde a lo que se desea reconstruir. La visión analítica del investigador también se va perfeccionando, a medida que se va categorizando y clasificando los distintos acontecimientos y situaciones recogidas. Al mismo tiempo que se reflejan y detectan los problemas prácticos, éstos se van aclarando y delimitando. En este sentido se puede pensar que “todo problema es un componente de un proceso continuo, que se va desarrollando, reformulando y diversificando en sucesivas aproximaciones, que van desde lo general a lo concreto, desde la descripción al análisis, desde la explicación a la valoración y viceversa” (Sanabria, 2002:1).

A continuación, el cuadro N° 12 muestra un ejemplo de un diario de campo que se utilizará en la presente investigación, el mismo fue desarrollado a partir de la propuesta del investigador Jorge Duque (2008).

CUADRO N° 12

Diario de campo para el registro de actividades y diversas situaciones dentro y fuera del aula escolar*

Diario de Campo	
Escuela: _____	
Fecha: _____	Hora inicio: _____ Hora Final: _____
Grado Escolar: _____	Matrícula escolar: _____ Niños: _____ Niñas: _____
Tema que está abordando el/la docente y el grupo: _____	
Actividades que se realizan: _____	
Descripción de actividades y diversas situaciones dentro y fuera del aula.	Algunas impresiones

*Elaborado a partir de la propuesta de Duque (2008).

La estructura que tiene este diario de campo se utilizará en todas y cada una de las visitas que se realizarán a las escuelas, como se detalló arriba, este esquema se escribirá como sea posible en una libreta de anotaciones, para luego ser transcritas en un ordenador.

3.4.2. La Observación

La observación no es solamente una de las más sutiles actividades de la vida diaria; es el instrumento primordial de investigación científica (Selltiz y Jahoda, 1970; Taylor y Bogdan, 1996). Tiene su origen en el mundo de la vida cotidiana, cualquier persona a su manera, puede hacer observaciones en diferentes dominios del mundo y con base a ellas, construir conocimiento y experiencia (Ávila, 2004).

Como técnica de investigación, la observación fue desarrollada por la antropología para interpretar la cultura y las rutinas sociales de comunidades en las cuales no se poseían conocimientos sistemáticos (Goode y Hatt, 1991). Se convirtió en técnica científica en la medida en que sirvió a un conjunto de objetivos formulados, planificados, controlados sistemáticamente y cuando se relacionó con proposiciones más generales en vez de ser presentada como una serie de curiosidades interesantes y sujeta a comprobaciones y controles de validez y fiabilidad (Selltiz y Jahoda, 1970; Taylor y Bogdan, 1996).

En la actualidad, el análisis que se hace de los resultados de observaciones, es generalmente de naturaleza cualitativa y descriptiva, aunque es posible codificar la información, organizarla y darle una forma casi estadística. Según Deslauriers (1991), las investigaciones basadas en observaciones participante han sido a la fecha, más descriptivas que analíticas y más cualitativas que cuantitativas.

La observación permite que el/la investigador/a pueda ganar experiencia de primera mano de la conducta humana, los significados, relaciones y contextos. El observador aprende por estar presente, viendo lo que la gente hace y por escuchar lo que dicen (Robson, 2002); pero para ello la observación debe ser intencionada, es decir, tener los objetivos claros a la hora de utilizarla. Estos objetivos separan al investigador de la persona observada. Se debe conjugar una relación de proximidad y distancia entre ambos, que permita la participación y el establecimiento de confianza, para que se pueda desarrollar exitosamente el trabajo.

En efecto, el investigador tratará de describir, comprender, aclarar, explicar los procesos que él observa, de hacer explícito lo que es implícito, abordar la cuestión con una sensibilidad y con diversos puntos de vista (Deslaurier, 1991:31).

Según William Goode y Paúl Hatt (1991), la observación como técnica de investigación puede ser simple o sistemática. La primera se subdivide en observación: no regulada, participante y no participante. La segunda está a un paso de la experimentación y se desarrolla a través de controles entre el observador y el observado. Para efectos de esta investigación, se pretende realizar observaciones simples que tienden, en cierta forma, hacia la observación participante.

La observación participante es una técnica por medio de la cual el investigador obtiene datos integrándose en la vida cotidiana de un grupo, organización, o de la persona que se desea estudiar. Es una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, conocer su lenguaje y sus formas de vida, a través de una intrusa y continuada interacción con ellos (Deslauriers, 1991:20).

Para Sanmartín (1993), se trata de una técnica característica del trabajo de campo antropológico, que busca especialmente comprender la realidad. Esta técnica además, pone un gran acento en el carácter inductivo de la investigación (Deslauriers, 1991).

Actualmente la técnica de la observación participante es muy utilizada en estudios descriptivos, exploratorios y correlacionales; además es usada para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes; durante la cual se recogen los datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1996).

Según Colin Robson (2002), la observación participante podría ser útil en un proyecto de investigación cuando: a) se trabaja con pequeños grupos; b) para eventos y procesos que tengan un plazo razonablemente breve; c) cuando se van a observar eventos frecuentes; d) cuando las actividades que se desean observar sean accesibles a los observadores; e) cuando la principal motivación del investigador es saber lo que está pasando.

A través de la técnica de observación participante se busca prestar atención a hechos, personas, reglas, valores, motivaciones y realidades sociales presentes en el contexto real (Goode y Hatt 1991), en este caso se pretende realizar observaciones participantes en los centros de educación primaria. Según Stimson (2003), la más natural y obvia estrategia de recogida de los datos es simplemente ver, escuchar y grabar lo que está sucediendo alrededor de ellos. Permitiendo con esto pasar de una visión exterior a un análisis del interior de la vivencia de los sujetos. Esta técnica puede ser útil en diversas situaciones y obliga al observador - actor a recurrir a diversas estrategias para recoger su información (Taylor y Bogdan, 1996).

Las observaciones pueden ser estructuradas o no estructuradas. En las primeras el investigador observa una serie de aspectos de una situación para obtener comprensión general de lo que está sucediendo, no se detiene en características específicas del fenómeno. Las observaciones estructuradas por el contrario, requieren la colecta de datos más relevantes, es decir, la obtención es mucho más detallada, se requieren conductas o actividades específicas en algunos lugares y en determinados momentos. Para ayudarse en este tipo de observación, se requiere el empleo de guías de observación y hojas de registro (Stimson 2003).

Para el presente trabajo de investigación se pretenden realizar observaciones participantes, sin llegar a serlo del todo, es decir, la intención es introducirse a las escuelas seleccionadas y en ellas a las aulas escolares para conocer de primera mano aquellas situaciones que ejemplifican el sexismo y la equidad de género, esto a partir de la observación de informaciones que sucedan en la cotidianidad (Malinowski, 1972; Guasch, 1997), en este caso, la escolar.

3.4.2.1. Guía de observación

Una guía de observación es útil para afirmar lo que interesa observar, de allí la importancia de su elaboración. Gerry Stimson (2003), elaboró algunas consideraciones prácticas para la elaboración de una guía de observación para un proyecto de investigación, entre ellas:

- Se debe incluir el objetivo de la investigación.

- Debe especificar la población objeto de estudio y algunas características identificatorias.
- Se pueden especificar las áreas de observación, mismas que estarán conformadas por preguntas que guiarán la observación.
- Las preguntas deben ser claras, comprensibles y con un lenguaje de fácil interpretación.
- Se debe especificar cómo se va a utilizar la guía, es decir, instrucciones específicas para que esta pueda ser aplicada a otros contextos.
- La guía puede incluir recordatorios de lo que se debe observar en cada área.
- Se puede elaborar una hoja de registros que establezca las conductas previamente evaluadas, eventos y fechas de cuando se producen si se desea obtener un informe más detallado de la observación, o si se pretenden describir frecuencias y cantidades.

Para la presente investigación se elaboraron dos instrumentos de recolección de información, el primero de ellos se denominó: **Pautas de Observación para el Sexismo Escolar y la Equidad de Género** (Ver Anexo N°1); el segundo instrumento fue una **Guía de Entrevista** (Ver Anexo N° 2). Ambos documentos fueron el resultado de un profundo análisis sobre diversos instrumentos de recolección de informaciones especializados y validados en investigaciones sobre sexismo escolar y equidad de género en países como: España, Argentina, Venezuela, México, Estados Unidos y Panamá. La pauta de observación está compuesta por cinco ejes y cada uno de ellos con diversos aspectos en los que se concentrará la observación tanto dentro del aula de clases como fuera de ella.

CUADRO N° 13
Ejes y aspectos establecidos para la pauta de observación.

Ejes	Aspectos
Expresiones del lenguaje oral	Uso de palabras genéricas, / Modulación al nombrar a niños y niñas, / Uso de prejuicios sexistas.
Dinámica escolar dentro del aula.	Actividades realizadas, / Participación en clases, / Criterios para el establecimiento de roles, / Formas de motivación escolar, / Sanciones y disciplina escolar.
Espacio físico.	Mobiliario escolar, / Distribución del espacio escolar.
Láminas, murales y materiales concretos.	Contenidos, / Imágenes, / Mensajes que emiten.
Actividades fuera del aula de clases.	Participación en actividades, / Organización de grupos, / Actividades realizadas en el recreo escolar, / Relaciones de poder, / Situaciones de violencia entre estudiantes, de docentes a estudiantes y viceversa.

Para cada eje se elaboró una serie de preguntas que guiarían la observación, con esto se pretendió poner atención a los hechos, personas, reglas, valores, motivaciones y realidades sociales presentes en el contexto real, en este caso las escuelas de educación primarias seleccionadas para la recolección de información.

El registro de la información deberá ser constante, es recomendable utilizar grabaciones magnetofónicas y videos, siempre que se pueda; además, se tomarán notas en un diario de campo que ayuden al investigador/a contestar las preguntas de investigación. Es necesario utilizar descripciones de los detalles que cualifican lo observado, para favorecer la comparación entre contextos y fenómenos diferentes, se debe evitar el uso de términos abstractos y de opiniones personales, aunque en algunas ocasiones se describirán impresiones del investigador sobre cualquier hecho o suceso dentro del aula escolar.

3.4.2.2. Aspectos a tomar en cuenta (antes, durante y después), al emplear la técnica de la observación en investigación

Según Goode y Hatt (1991), es necesario tener presente el establecimiento del rapport, las negociaciones del rol, el papel de los informantes claves, las tácticas que se utilizarán para crear apertura, las expresiones del lenguaje, las preguntas que se van a formular, el conocimiento claro de cómo realizar las notas de campo y los límites del estudio. Por su parte Stimson (2003), nos propone que debemos tener presente la configuración de la observación, es decir, el lugar, tiempo, horario, disposición física de las instalaciones, objetos presentes, unidades de análisis, el tipo de unidades de análisis, la edad de los sujetos, entre otros. Así como documentarse de las actividades y comportamientos que realizan éstos.

Se requiere de mucha disciplina si se desea emplear esta técnica, ya que se debe contemplar cómo se va a recabar las informaciones, el orden de los sucesos, la forma de redactar el diario de campo, discriminar lo que se va a documentar y lo que no, así como las impresiones propias del investigador (Stimson, 2003).

Para que el registro de la información sea eficaz, éste debe ser constante, es recomendable utilizar grabaciones magnetofónicas, videos y fotografías, siempre que se pueda; además, tomar notas que nos ayuden a contestar las preguntas de investigación (Selltiz y Jahoda, 1970, Robson, 2002), pero tener siempre presente que no todos los aspectos se pueden observar al mismo tiempo. Es necesario proyectar una imagen que asegure confianza y solicitar siempre autorización a los sujetos de investigación para registrar a través de notas, videos o fotografías los sucesos acontecidos (Robson, 2002). Se recomienda que los investigadores se abstengan de estudiar escenarios en los cuales tengan una directa participación personal o profesional. La selección del escenario y del objeto de estudio, cómo se va a acceder a éstos, los objetivos que se pretenden alcanzar deben estar claros, revisar los supuestos teóricos sobre el fenómeno, entre otros (Deslauriers, 1991).

Utilizar descripciones de los detalles que cualifican lo observado favorece la comparación entre contextos y fenómenos diferentes, se debe evitar el uso de términos abstractos y de opiniones personales (Taylor y Bogdan, 1996). A veces, la única manera de observar un determinado comportamiento es preguntar a las unidades de análisis lo sucedido. Esto puede permitir que se desechen interpretaciones erróneas (Selltiz y Jahoda, 1970). Finalmente, es necesario identificar de antemano cómo se va a analizar las informaciones recabadas, es decir, tener presente un/unos métodos de análisis para las informaciones que se obtendrán en el trabajo de campo.

3.4.2.3. Asuntos éticos

Una primera consideración en cualquier estudio de investigación es dirigir la investigación de una forma ética, haciendo saber a los sujetos de investigación los propósitos que guían la investigación y que el trabajo consistirá en observar y documentar sus actividades. Si bien puede haber casos en que los métodos de investigación encubierta pueden ser apropiados, estas situaciones son pocas y son sospechosas para los sujetos de investigación, por lo que su uso es poco sugerido (Kawulich, 2005).

Lo importante según Deslauriers (1991), es identificar claramente los objetivos y cómo se van a trabajar las informaciones colectadas. DeWalt y DeWalt (2002) sostienen que en el primer acercamiento entre el investigador y los sujetos de investigación, se debe ofrecer información sobre el propósito de estar allí, debe compartir la suficiente información con ellos acerca del tema que se aborda de forma que se satisfagan las inquietudes acerca del estudio y la presencia del investigador en el lugar.

El ingreso a un escenario generalmente implica una especie de pacto: la seguridad del respeto a la privacidad y confiabilidad de los informantes, sin exponerlos a prejuicios, ni intervenir en sus actividades. Otra responsabilidad ética es preservar el anonimato de los participantes en la escritura final y en las notas de campo para prevenir su identificación, en caso que las notas de campo sean extraviadas o sometidas a algún escrutinio. Las entidades individuales deben describirse de forma que los miembros de la comunidad no puedan identificar a los participantes (Kawulich, 2005).

Según Taylor y Bogdan (1996), hay una premisa que comparten muchos investigadores y consiste en que es el propio investigador el que debería poner los límites, pero nadie tiene el derecho de dañar a otras personas y mucho menos si con el trabajo realizado a través de las observaciones, les produzcan situaciones conflictivas a los sujetos de investigación.

Se requiere desarrollar relaciones cercanas, de confianza, pero a la vez distanciosas. Es típico que investigadores que pasan un período de tiempo en una comunidad establezcan amistades u otras relaciones, algunas de las cuales pueden extenderse para toda su vida; otras son transitorias y duran sólo el tiempo de vida del estudio investigativo (DeWalt y DeWalt, 2002). Se sugiere también que los hallazgos obtenidos a partir del trabajo investigativo sean compartidos con los sujetos de investigación, para asegurar la precisión de dichos descubrimientos (Kawulich, 2005).

Para la presente investigación se pretende atender todos los asuntos éticos presentados a fin de respetar a los informantes, su seguridad, de la manera más responsable posible sin dañar ni perjudicar a ninguno de los participantes al inicio, durante y después de finalizado el estudio.

3.4.3. Entrevistas

La entrevista es considerada como la principal técnica para la producción de datos verbales. Es una interacción conducida con un objetivo específico, prefijado y centrada en un sujeto o

grupos de sujetos en particular. Es un tipo de conversación cara a cara, directo y espontáneo, de una cierta concentración e intensidad entre el entrevistador y el entrevistado (Ortí, 1989; Grele, 1991). Los encuentros están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones que son expresados con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987). Una entrevista simula una situación donde el investigador depende del entrevistado para obtener la información (Denzin, 1978b). En este sentido, Ronald J. Grele (1991), define la entrevista, como:

Una conversación entre dos personas, un entrevistador y un observante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso convencional, continuo y con una cierta línea argumental-no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo sobre un tema definido en el marco de la investigación (Grelle, 1991:25).

La entrevista, como técnica utilizada en la investigación cualitativa, se concibe como una interacción social de la que resulta una comunicación de significados: el entrevistado da su visión particular sobre el asunto y el entrevistador intenta recoger, interpretar y comprender esa visión particular (Taylor y Bogdan, 1996); además, permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación (Taylor y Bogdan, 1987).

Este tipo de entrevista se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada, determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado; no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana (Sierra, 1998). Tal como lo señalan Benney y Hughes (1970, en Taylor y Bogdan, 1987), la entrevista es *la herramienta de excavar* favorita de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales (Taylor y Bogdan, 1987).

La entrevista es vista también como una técnica de observación directa; presenta un contacto vivo y se precisa una interacción de tipo personal entre el/la investigador/a y el sujeto o grupos investigados, siempre en condiciones controladas. Es también definida por Ortí como:

Un proceso de producción intercomunicativo, por el cual un entrevistado, interlocutor o informante produce una información en un contexto social determinado mediante un dispositivo técnico que pone en funcionamiento un investigador social; produce representaciones simbólicas expresivas de aquellas prácticas sociales en que se inserta el comportamiento del entrevistado según el interés y el objetivo que persigue el investigador. Una entrevista se orienta de modo intencionalmente específico a captar de forma concreta y comprensiva, analizar e interpretar los aspectos significativos de la conducta y de las representaciones de los sujetos y/o grupos investigados. Este enfoque cualitativo, exige la libre manifestación por los sujetos entrevistados de sus intereses informativos, recuerdos espontáneos, creencias, expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas y deseos, motivaciones internas conscientes e inconscientes (Ortí, 1989:35).

Autores más recientes como Gutiérrez (1999), señalan que la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador-investigador) solicita información de otra o de un grupo

(entrevistados-informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. El objetivo de la misma es obtener información mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales. Las entrevistas implican siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores (entrevistador-entrevistado), pueden influirse mutuamente, tanto consciente como inconscientemente.

La principal característica de la entrevista es la subjetividad de la información que se obtiene, pero también, como muy bien señala Alonso (1998), es donde tiene su principal limitación. Pues trata de reproducir discursivamente una situación social, aplicando la lógica estructural del lenguaje, entre cuyas respuestas se produce un cierto desplazamiento desde una situación social concreta, hacia significaciones discursivas reflexivas que apuntan de lo manifiesto a lo latente, de lo semejante y estructurado a lo diferente y virtualmente estructurante, del comportamiento al deseo.

El sociólogo español José Ignacio Ruíz Olabuenaga (1999), en su libro: *Metodología de la Investigación Cualitativa*, señala que el término de entrevista se utiliza para designar una serie bastante heterogénea de clases de entrevistas y no sólo a las denominadas en profundidad. La entrevista puede adoptar una serie interminable de formas diferentes desde la más común, la entrevista individual hablada, hasta la entrevista de grupo, o las desarrolladas por correo o teléfono, de forma estructurada y controlada o libre. La entrevista, igualmente, puede reducirse a un breve intercambio de pocos minutos o acaparar sesiones y días de conversación interminable. Existen tres características que pueden diferenciar las entrevistas:

1. Las entrevistas sostenidas por un individuo (individuales) o con un grupo de personas.
2. Las entrevistas que cubren un amplio espectro de temas (biográficas) o las monotemáticas.
3. Las entrevistas dirigidas (estructuradas) en las que el actor lleva la iniciativa de la conversación o aquellas en las que el entrevistador sigue un esquema general y flexible de las preguntas en cuanto a orden, contenido y formulación de las mismas (Ruiz, 1999).

Hay muchos tipos de entrevistas y sus fines son también diversos (Good y Hatt, 1991). Puede ser clasificada de la siguiente manera: a) según el número de participantes: individuales o de grupo; b) según la dirección que se ejerce: no directiva, semi-dirigida y directiva; c) según la estructura de la información: no estructurada, semi-estructurada o totalmente estructurada y d) Según el tipo de pregunta: abierta, focalizada o estandarizada.

Algunos aspectos fundamentales de la entrevista en investigación cualitativa que señalan Taylor y Bogdan (1996) que son necesarios para el buen desarrollo de la técnica son:

1. **Relación interpersonal entrevistador-entrevistado:** El entrevistador debe transmitir confianza e interés a los entrevistados, para que éste corresponda igualmente. Comenzar explicando los objetivos que se persiguen con el trabajo y cómo se va a desarrollar. Se le debe hacer saber al entrevistado la importancia que tienen sus opiniones.
2. **Proceso técnico de recogida de información:** La realización de la entrevista requiere un adiestramiento técnico para aumentar la calidad de los datos y reducir los efectos del entrevistador sobre el entrevistado. Se debe entrevistar a personas que estén dispuestas a

dar información relevante. Es importante elaborar una guía para la entrevista y tener presente elegir el momento y el lugar adecuado para la realización de la misma.

3. **Rol del investigador/a en una entrevista:** Antes de realizar las entrevistas, el/la investigador/a se debe acreditar y explicar los objetivos y los motivos por los que se pide a los sujetos entrevistados su colaboración. Igualmente explicar por qué ha sido elegido como informante, quedando garantizado el anonimato de la persona entrevistada. Esto puede hacerse firmando entre ambos un convenio, o contrato de confidencialidad (Ver Anexo N° 3), donde se manifiesta la aceptación por parte del entrevistado y la disposición del entrevistador de mantener en estricta confidencialidad las informaciones que se obtengan. La actitud del entrevistador/a ha de ser oportuna, para crear un ambiente agradable, permitir que la persona pueda expresarse con naturalidad, no emitir juicios, prestar atención y ser sensible. Las tácticas del entrevistador, deben favorecer la producción de un discurso continuado; por lo tanto, debe controlar sus intervenciones, ya sean verbales o no verbales.
4. **Grabación de la entrevista:** Se recomienda que la entrevista deba ser grabada con el objeto de tener los testimonios originales de las personas que intervengan. La cámara de video y la grabadora son muy fiables, pero tienen el inconveniente que pueden intimidar a la persona entrevistada. Se debe confeccionar una hoja de control en donde figuren los datos generales de la persona entrevistada.
5. **Transcripción de la entrevista:** Es un trabajo vital y no debe pasar mucho tiempo entre la realización de la entrevista y la transcripción. El objetivo del análisis de una entrevista es la comprensión del mundo tal como el propio entrevistado lo construye. Tras la escucha y la transcripción, el investigador realiza la reconstrucción, intentado plasmar la contextualización de las informaciones recogidas.

3.4.3. Guía de entrevista

La presente investigación utilizará algunas entrevistas como técnica para la recolección de información. Se realizarán entrevistas individuales a docentes y directivos de educación primaria; las mismas serán semi-dirigidas, aunque se pretende iniciar la técnica con una pregunta generadora, amplia, que haga que los sujetos de investigación expresen sus pensamientos, sentimientos, experiencias y su forma de actuar de manera natural.

Como estrategia secundaria, se establecerán una serie de preguntas temáticas, todas ellas (semi-estructuradas), que pueden guiar la entrevista, en el caso que los/as docentes o directivos no expresen profundidad ni amplitud en la pregunta general. Una forma de guiarla es utilizando una serie de preguntas que focalicen la entrevista hacia los objetivos que se desean lograr.

Los aspectos generales que tratará la guía de entrevistas son: la preferencia de docentes al trabajar con niños o niñas, algunas opiniones acerca de los niños y niñas que atienden, sus comportamientos, los aspectos que les agradan o no de ellos/as, los criterios para establecer roles dentro del aula, la forma en que se organizan las actividades dentro o fuera del aula, los

criterios para aplicar motivación, sanciones y disciplina escolar. Algunas percepciones acerca del liderazgo de sus estudiantes, los juegos de los niños y niñas, así como sus ideas acerca de cómo son y cómo deben ser ellos/as, en qué son iguales y diferentes. También se abordarán preguntas sobre algunas percepciones acerca de quiénes aprenden más rápido y mejor. Finalmente se les preguntará sobre las diversas actividades que realizan docentes, directivos y la propia escuela para promover la igualdad de género.

3.4.4. Libros de textos escolares

La investigadora Anne-Marie Chartier y el historiador Roger Chartier, afirman que el aprendizaje de la lectura en la Edad Media europea se llevó a cabo de manera mayoritaria a partir de textos cristianos: los salterios (libro canónico del Antiguo Testamento), los florilegios (colección de trozos selectos de materias literarias), la vida de los santos y la Biblia, soportes privilegiados de aprendizaje en las escuelas para laicos (Alzate y Gómez, 2010:25).

Para el siglo XVI Martín Lutero redacta un pequeño catecismo destinado a la enseñanza religiosa, este libro fue construido en base de preguntas y respuestas. Dicha estructura, corresponde a una pedagogía fundada esencialmente sobre la memorización. Años más tarde Jan Amos Comenius (1592-1670), dejó su huella en la historia del libro escolar, la invención de la imprenta con caracteres móviles, el renacimiento humanista y la guerra que libraron protestantes y católicos fueron hitos importantes que marcaron el surgimiento de los primeros manuales escolares compuestos con un verdadero cuidado didáctico, ejemplo de ellos: *La gran didáctica o La didáctica magna*, y un libro escolar destinado a los alumnos, *Orbis sensualis pictus* (Alzate y Gómez, 2010:25).

En la Revolución Francesa la educación sobre la noción de ciudadanía influyó en los contenidos de los manuales escolares. Los maestros enseñaban las nociones republicanas a través de los contenidos de los libros basados en los principios de libertad, igualdad, pureza en las costumbres y la devoción por la cosa pública, así lo afirmaba el marqués Condorcet. A mediados del siglo XIX, se constituyen comisiones de docentes para examinar los manuscritos de los libros escolares franceses. La comisión decidió rechazar la propuesta de seguir transcribiendo los libros y surge la idea que sean los editores los encargados de multiplicar los contenidos de los textos. Este hecho revolucionó en el mundo la adquisición en grandes cantidades de libros de textos escolares (Alzate y Gómez, 2010:25).

A comienzos del siglo XX, diferentes tipos de libros de textos escolares coexisten, se establecen obras estructuradas por preguntas y respuestas (imitando los catecismos de la Edad Media), poco a poco van apareciendo libros estructurados en capítulos acompañados de citas didácticas que tenían como objetivo suscitar el interés de estudiantes y docentes, surgen también las enciclopedias, destinadas al apoyo escolar. Para esta época, los libros de textos escolares cumplen con dos funciones: a) documental y b) como material didáctico (Alzate y Gómez, 2010:25).

Para los años 60, los libros de textos escolares son concebidos para un uso lineal y se abordan los capítulos uno después de otro. Sin embargo, se constata que los docentes se vinculan a la

enseñanza basada solo en el uso de textos escolares, sin hacer un análisis crítico de los contenidos. En los 70, los partidarios de la pedagogía nueva cuestionan el uso ofrecido a los libros de textos y sugieren que se debe privilegiar el trabajo en equipo, la construcción autónoma del conocimiento, lo cual cambia el paradigma de los docentes, motivándolos a utilizar diversas estrategias educativas, no solo los libros de textos.

En la actualidad, los libros de textos escolares son recursos privilegiados para analizar lo que se pretende transmitir en términos del aprendizaje escolar. Pueden ser tomados como punto de referencia, además tienen un carácter prescriptivo, dado que en ellos se materializa una propuesta curricular. En los procesos educativos inciden muchos otros factores, sin embargo los libros de textos siguen siendo el instrumento de trabajo y consulta unificador, por su carácter de uso común en todas las escuelas y también como herramienta de comunicación educativo-escolar a través del lenguaje verbal e icónico impreso (Santos, 1996).

Los libros de texto gratuito son una de las principales herramientas didácticas en las escuelas primarias. En el contexto educativo actual, dichos materiales son un elemento esencial para el trabajo docente, ya que en buena medida ayudan a asegurar un estándar educativo aceptable a nivel nacional y hacen el proceso educativo más significativo y accesible tanto para los/as estudiantes como para los padres y madres.

Podríamos decir que los libros de textos reflejan y transmiten parte de la cultura y describen parte de una realidad social, tal y como se pretende transmitir en la escuela; por ejemplo, formas de organizarse, valores, maneras de expresar las emociones, normas y modelos de vida. Marina Subirats (1994) nos dice que los libros utilizados en el proceso de adquisición de conocimientos legitiman los modelos a seguir; por su parte Arenas Fernández (1996) añade que estos modelos culturales tienden a repetirse, se solidifican, se fijan y se convierten en normas.

Los modelos culturales que pueden transmitir los libros escolares en las diversas asignaturas, van conformando de forma explícita o implícita, algunas nociones en las formas de convivencia y por ende en la formación de valores en los/as estudiantes. Muchos docentes los toman como punto de referencia del aprendizaje, además, sirven de reforzadores, ya que los/as estudiantes pueden utilizarlos en sus hogares con sus familias.

Los textos escolares como instrumentos de interacción socio-verbal, son una forma de intervención comunicativa que transmiten valores implícitos y explícitos. El lenguaje iconográfico, es decir las imágenes, adquiere relevancia ya que a través de éste se comunican también los contenidos y su presencia no es meramente decorativa. La enseñanza que se aprende a través del lenguaje iconográfico constituye un elemento fundamental de producción, transmisión y adquisición cultural. Cuando se lee un texto que está acompañado de imágenes, se están transmitiendo mensajes, descripciones, afirmaciones, informaciones que reflejan el punto de vista del autor/a y lo que éste quiere que crea, haga o piense el destinatario. El mensaje que proporcionan las imágenes transfiere modelos y códigos culturalmente establecidos. Este tipo de expresiones entran en acción según las ideologías y las circunstancias que prevalecen en las sociedades.

Ahora bien, para que un libro sea catalogado como bueno, debe poseer otras cualidades, entre ellas: pertinencia de contenidos y conceptos del texto al área o asignatura, según el grado escolar al que está dirigido; validez, objetividad, claridad, suficiencia, actualización, organización, coherencia y dosificación de los contenidos; relación de los contenidos con la realidad de los/las estudiantes, con sus conocimientos previos y con otras áreas del conocimiento; deben ser actualizados; tener relación con los estándares básicos de calidad y desarrollo de competencias que se pretende desarrollar y/o fortalecer en los estudiantes; actividades realizables y sugeridas para la edad de los estudiantes; propósitos pedagógicos claros y medibles; contenidos oportunos, comprensibles y suficientes, con un lenguaje adecuado; orientaciones e instrucciones precisas (Mejía, 2010).

Otros criterios que concretan las características de un buen libro de texto escolar tienen que ver con la presentación física del mismo, colores e imágenes atractivas, estéticas, encuadernación resistente, buen papel, presencia de elementos que facilitan el manejo del libro (indicaciones, iconos, colores, sombreados, recuadros, esquemas, entre otros); nitidez y legibilidad de impresión, el tamaño y tipo de letra debe ser adecuado para la edad del estudiante, integración visual y pedagógica de imágenes y textos; finalmente, tratamiento textual y gráfico de la diversidad cultural, étnica, de géneros, de clase social, de edad y ocupación (Mejía, 2010).

Para los/as docentes, los libros de textos son buenos si se adecúan al nivel de conocimiento de los estudiantes, si utilizan un lenguaje apropiado, si los textos proponen buenas actividades, si se relaciona con el contexto, si además de esto viene acompañado de una guía didáctica, si tiene aspectos formales (colorido, tamaño, ilustraciones, etc.) adecuados, un planteamiento innovador, si responde a los programas oficiales y trata los contenidos con suficiente extensión y claridad (Mejía, 2010).

El investigador Ingibjörg Ásgeirdóttir (2007), plantea que un buen libro de texto debe cumplir el currículo nacional y la legislación vigente; plantear los objetivos que persigue; informar acerca de la estructura del libro; llevar una secuencia con el libro que lo antecedió; explicitar las teorías de aprendizaje y enseñanza en que se basa; ser consistente -en la presentación, uso del lenguaje y conceptos- con la edad, madurez de los estudiantes y tratamiento de la materia; utilizar las investigaciones más recientes sobre la asignatura; involucrar a la familia; haber hecho alguna prueba del material con estudiantes, antes de imprimirlo; ofrecer varios puntos de vista en las materias en que corresponda hacerlo; evitar la publicidad; promover la protección del medio ambiente, los derechos humanos y la igualdad de las personas; explicitar algunos valores; estimular a los estudiantes a que asuman la responsabilidad por su vida y salud y promover el uso efectivo de medios de comunicación, pensamiento crítico, habilidades de estudio, trabajo en equipo, aprendizaje autónomo y uso de tecnologías de la información (Mejía, 2010).

El libro de texto es uno de los factores *medibles* o *analizables* que más influencia tiene en la calidad de la educación y si se conjuga con otros materiales didácticos, la enseñanza en la escuela será mucho más enriquecedora. Los libros de textos constituyen los libros de textos constituyen un recurso didáctico de primer orden en el aula, son utilizados de forma cotidiana y casi universal. En la mayoría de las aulas escolares, la metodología se dirige y guía a través de los libros de textos, de los que se siguen fielmente las lecciones y los ejercicios de cada

tema. En este sentido, lo primero que hace el profesor o profesora al empezar una explicación es mandar leer el texto (Guerrero, 1996:232).

Hay un número creciente de investigaciones que están abordando el análisis de los libros de texto desde diferentes ángulos. Algunos estudios han examinado desde una dimensión epistemológica, cómo los libros de textos enfocan el trabajo científico o la manera en que exponen los contenidos académicos de diferentes ámbitos, por ejemplo, en el ámbito de la enseñanza de las ciencias. En ellos se ponen de relieve importantes limitaciones y errores de los textos: una visión rígida y estática de la ciencia, como un cuerpo cerrado de conocimientos; el papel secundario y meramente ilustrativo de los experimentos, que no servirían para convencer a los alumnos, sino que éstos habrían de creer por fe, por el argumento de autoridad; la imagen simplista de la ciencia que transmite el tipo de ilustración que se suele utilizar, figurativo y concreto, etc. En el campo de las ciencias sociales hay también líneas de investigación que se han centrado en el examen de determinados temas, revelando los sesgos o la visión deformada que se transmite de determinados hechos. Otros trabajos se siguen preocupando por la difusión que realizan los manuales de estereotipos sociales discriminadores hacia las mujeres o hacia determinadas minorías sociales (Cantanero, 2000).

Los niños y niñas que utilizan los libros de textos son exhortados a aceptar los presupuestos existentes en sus páginas, con el agravante que cuando hay jerarquías, estereotipos o discriminaciones, se dan éstas de forma desapercibida. De allí que los libros transmitan un currículum oculto, fruto de este proceso de interacción socio-verbal. Ruiz y Vallejo señalan:

Existe una serie de sistemas de valores que actúan a través de los libros de texto; estos sistemas son cada vez menos perceptibles y en muchos de los casos, se muestran no por su presencia, sino a través de su ausencia, lo que dificulta cada vez más su análisis. La realidad no existe hasta que se la nombra, o bien existe de forma diferente a como existirá después de ser nombrada (Ruiz y Vallejo, 1999:2).

Cuando un/a docente analiza un libro de texto para su selección y posterior utilización, con frecuencia se centra más en los aspectos informativos, que en los axiológicos y en los aspectos explícitos que en los implícitos. Busca la adecuación del nivel de los contenidos o la dificultad de las tareas que incorpora, así como su practicidad para su utilización. Por lo tanto, se pasan por alto las estructuras ideológicas que los sustentan. De ahí, que sea necesario según Ruiz y Vallejo (1999), un control sistemático de los textos publicados, profundizando en su análisis, puesto que el libro escolar sigue contribuyendo a presentar una realidad que en muchas ocasiones no es justa; y lo hace además, de la manera más peligrosa posible: con apariencia de normalidad.

Una clara visión sexista resulta evidente cuando se examinan los roles femeninos y masculinos en los textos e ilustraciones de los libros. Algunas investigaciones cuantitativas y cualitativas realizadas por Dunnigan (1975); Michel (2001), Lopo (2005); Piña (2007) y otros/as, revelan hallazgos interesantes sobre los estereotipos sexistas en algunos textos que se utilizan en la educación básica en diversos países.

Estas investigaciones reflejan algunas manifestaciones de discriminación de tipo sexista, así como una connotación bipolarizada de los rasgos de personalidad asociados a cada sexo, que tienen los textos que se utilizan en la enseñanza primaria en diferentes lugares del mundo. Existen claras similitudes de este fenómeno en estos países. La mayoría de los textos y sus ilustraciones describen a los hombres y a las mujeres, a los niños y las niñas, en el contexto de funciones estereotipadas que no reflejan la diversidad de los roles existentes. Estos estereotipos se suelen identificar en todos los grados escolares, en los contenidos, ilustraciones, frecuencia con que aparecen hombres y mujeres, así como en los roles que desempeña cada uno/a en la sociedad y lo que se espera de estos/as.

Considerando que son las herramientas centrales en las cuales apoya la labor cotidiana del profesorado de educación primaria y dado el alto aprecio social que se tiene por estos materiales, es imperativo que en su elaboración se lleve a cabo, además de las revisiones rutinarias (de contenido disciplinar, pedagógica y de diseño gráfico), una rigurosa lectura con perspectiva de género. Distintos investigadores que han estudiado, analizado y evaluado libros de textos escolares de distintos momentos y países, señalan que dentro de las características que debe tener un texto escolar para que sea de calidad se encuentra la perspectiva de género. El análisis que se pretende desarrollar sobre los libros de textos escolares consistirá en la revisión exhaustiva de tres libros de textos utilizados en Monterrey y en Panamá. Los libros se seleccionarán al azar y se tratará que sean de asignaturas diferentes, es decir, uno deberá ser de Español, otro de Ciencias Naturales y el último de Ciencias Sociales (Geografía e Historia). Además, serán de grados distintos; uno de segundo, tercero y sexto grado respectivamente.

Cada libro de texto escolar se analizará utilizando la perspectiva de género. Al revisar cada uno de ellos se irán registrando los contenidos, imágenes, indicaciones, actividades, etc., que reflejen situaciones de equidad e inequidad de género. Dichas informaciones se transcribirán en un procesador y se les realizará un análisis de contenido cualitativo.

3.4.5. El material fotográfico

El fotoperiodismo puede tomarse como uno de los mayores ejemplos del uso de la fotografía con fines de investigación, ya que este pretendió dar autenticidad a los acontecimientos relevantes en la cultura, política, economía y la sociedad, siendo una prueba visible de que estos hechos realmente sucedieron (Zúñiga, 2008). En este sentido Susana Dobal señala que:

Desde su invención a mediados del siglo XIX, la fotografía fue asimilada como prueba de verdad en diversos campos de la ciencia (antropología, medicina, astronomía, arqueología), además de su uso en el contexto jurídico y criminal (Dobal, 2001:69).

La fotografía es un medio de comunicación que se está utilizando con más frecuencia como ilustraciones en publicaciones científicas; así lo señala Peter J. Donaldson (2001); quien además comenta que mucho material que se publica en artículos y libros sería de más fácil comprensión si estuviera acompañado por una foto-ilustración.

La fotografía, además de ser un medio de registro ágil y eficaz, posibilita detener el tiempo, congelar por un instante un hecho y presentar una situación en formato reducido para poder manipularla, observarla y examinarla. Tal como plantean Martínez y Tamagno, (2006), el uso de imágenes en la investigación facilita la posibilidad de *devolución de la evidencia empírica construida*. Esta cualidad ayuda cada vez más, en la integración de imágenes en la investigación como fuente de mayor riqueza y de nuevas posibilidades de interpretación.

Alimonda y Ferguson (2005), sostienen que si entendemos la fotografía como un mensaje que se elabora a través del tiempo, debemos concluir que ésta informa y conforma una determinada visión del mundo. Esta visión concibe a la fotografía como una copia o representación fiel de la realidad. En este mismo sentido, Philippe Dubois (1994), plantea tres discursos en torno a la relación entre la imagen fotográfica y el contenido que éstas exponen, con importantes consecuencias para la investigación: la fotografía como espejo de lo real (el discurso de la mimesis); la fotografía como transformación de lo real (el discurso del código y la deconstrucción); y la fotografía como huella de la realidad (el discurso del índice y la referencia).

Una fotografía expresa una realidad, ella informa a quien la observa de un hecho que sucedió. Aunque puede tener diversos significados, la fotografía emite mensajes que son traducidos a percepciones, sentimientos, emociones que varían de persona a persona. El sociólogo investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, Hugo José Suárez, sostiene en su libro: *La fotografía como fuente de sentidos*, (2009) que:

En una imagen queda impreso mucho más allá de lo que se ve, el papel retiene sentimientos, valores, sensaciones, jerarquías, proyectos, opciones de vida. Una foto nunca es ingenua, dice exactamente lo que debe decir, es una ventana hacia adentro, es desnudarse ante ojos extraños. La foto es, una fuente de sentidos (Suárez, 2009:12).

Las imágenes fotográficas tienen el fin de ser evidencia de aquello que ha sucedido o ha existido. Así lo expresa Amanda Zúñiga Webb (2008), quien ofrece algunas ideas de los usos del material fotográfico en investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas; el cuadro N° 14 destaca algunos de ellos:

CUADRO N° 14
Ideas sobre los usos del material fotográfico en investigaciones cualitativas y cuantitativas.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudan a comprender mejor y explicar con mayor facilidad los diversos aspectos de la vida cotidiana. 2. Podrían ser utilizadas para mejorar nuestro entendimiento sobre diversas áreas. 3. Podría mejorar la calidad y presentación de los resultados de un estudio. 4. Podrían ser utilizadas para aclarar los resultados relacionados con las actitudes y percepciones que tienen las personas. 5. Pueden ser utilizadas para suministrar datos sobre <i>medidas que no pueden ser contabilizadas o visualizadas a simple vista</i>. 6. En muchos casos ayudan a reducir la ambigüedad de lo que realmente ofrecen los datos. |
|---|

Claude Lévi-Strauss (1972), dejó una serie de imágenes que complementan muy bien sus reflexiones escritas. En estos casos, la cámara es un instrumento más del investigador que la utiliza para *detener* una determinada situación cultural que no se va a volver a repetir. Su uso, entonces, se acerca más a una grabadora o un cuaderno de notas. De una manera general, en el plano etnográfico, “la fotografía constituye una reserva de documentos, permite conservar cosas que no volveremos a ver más” (Levi-Strauss, 1972:29).

Jane Collier (1973) logró definir algunos niveles de uso de la fotografía para la investigación: como respaldo o apoyo de información existente, en la recolección de información y como resultado primario de la investigación. Según Amanda Zúñiga Webb (2008), a lo largo de una investigación, la fotografía puede tener diversos usos que se pueden dividir en las siguientes categorías:

1. **Referencia:** para analizar las formas de organización de distintos grupos sociales, estudiar cambios secuenciales o procesuales a través del tiempo, análisis de situaciones o relaciones entre actores sociales. También es posible descubrir jerarquías o detalles que a simple vista no se perciben, pero que más tarde se observan luego del análisis de imagen y relaciones entre cada fotografía como un conjunto.
2. **Entrevista:** la presentación de fotografías es una herramienta para obtener información más fácilmente, pues las imágenes remiten al suceso o hecho de investigación, refrescando de esta forma la memoria.
3. **Auto-representación:** se trata de pedir al sujeto en estudio que tome sus propias fotografías, las cuales son útiles para encontrar conclusiones sobre la imagen que el individuo tiene de sí mismo y sobre su percepción de la realidad.
4. **Elicitación:** son aquellas fotografías que han sido tomadas por las personas bajo estudio, pero en situaciones ajenas a la investigación; son discutidas con el fin de aprender más de su punto de vista, acerca de sí mismos. Esta técnica suele ser útil cuando se quieren averiguar detalles personales o problemáticas íntimas difíciles de presenciar.

Para el presente trabajo de investigación se utilizarán fotografías como *referencias*, ya que se pretende analizar un grupo de imágenes tomadas por el investigador en diversas situaciones dentro y fuera del aula escolar, algunas relaciones de género presentes, ciertas actividades que muestren tanto la equidad como el sexismo escolar; de igual forma algunas expresiones de lenguaje escrito en láminas, murales, pizarrones y demás; esto utilizando la perspectiva de género como guía de análisis para la reconstrucción de estas situaciones presentes en las escuelas donde se realizará la investigación.

Las fotografías serán obtenidas (previa autorización de docentes y directivos de las escuelas), en diversas actividades dentro y fuera del aula de clases. Algunos ejemplos: cuando los/as docentes estén desarrollando una clase, en el recreo escolar mientras juegan niños y niñas, en actividades extraescolares como bandas, tablas gimnásticas, grupos de bailes, presentaciones, bailables, actos cívicos, etc. Las fotografías captarán de manera natural, los acontecimientos que se estén desarrollando (esto sin pretender alterar las situaciones que se estén dando).

3.4.5.1. Problemas potenciales del uso de fotografías en investigación

Según Donaldson (2001), algunos de los problemas potenciales que todo investigador/a podría tener al utilizar evidencias fotográficas para hacer investigación son:

1. Las fotografías como datos presentan los mismos problemas de muestreo y errores de medida que se encuentran en todos los otros tipos de datos.
2. Resulta difícil, quizá imposible usar fotografías como una fuente exclusiva de datos, éstas deberían ser parte de una estrategia de investigación mediante el uso de métodos múltiples.
3. Su uso es poco común, de allí que los métodos para manejar análisis fotográficos no han sido bien desarrollados.
4. Hay dificultades al publicar fotografías tomadas en el trabajo de campo por el diseño de procedimientos de confidencialidad y de consentimiento informado que en ocasiones, no toman en cuenta la pérdida de privacidad de la fotografía.
5. Los aspectos relacionados con los prejuicios, la privacidad y la composición subjetiva de la fotografía traen consigo sesgos en el investigador, que muchas veces es la misma persona que toma las fotografías.
6. Puede resultar difícil el muestreo, ya que las circunstancias de las personas y los lugares varían a lo largo del tiempo.
7. Pueden presentar una realidad diferente, según la forma que sean percibidas y sean *intencionadas* muchas veces por el fotógrafo.
8. Es necesario que las imágenes sean interpretadas en su contexto social e histórico por analistas que puedan utilizar otro tipo de datos o su conocimiento personal para describir ese contexto.

Los investigadores Kemmis y Mc Taggart (en Robson, 1997) elaboraron algunas recomendaciones en relación con los permisos necesarios que permiten realizar una investigación que utiliza material fotográfico de manera más segura, confiable y ética:

1. Diseñar un protocolo de consentimiento informado y asegurarse que las personas relevantes, comités y autoridades sean consultadas e informadas de los permisos necesarios y que sea concedida la aprobación de tomar fotografías durante el trabajo de campo.
2. Conseguir autorización por escrito antes de iniciar el trabajo de campo.
3. Solicitar autorización a los sujetos de investigación cuando se desea obtener alguna fotografía. De ser negada la petición, se respetará el deseo de la persona a no ser fotografiada.
4. Reportar los avances, de la investigación a las autoridades.
5. Trabajar de manera transparente y abierta a recomendaciones.
6. Respetar los acuerdos sostenidos inicialmente.

3.4.5.2. Sugerencias para la recopilación y análisis de las fotografías en investigación

La fotografía, para ser observada sociológicamente debe atravesar por un procedimiento particular que la convierta en un objeto analizable científicamente. En este sentido, hay que

considerar que, en primer término, una fotografía es un producto cultural, por tanto responde a un agente social que la emitió y cuya visión de mundo quedó plasmada en ella más allá de la voluntad del propio autor “detrás de la cámara se encuentra siempre el ojo culturalmente interesado del fotógrafo quien selecciona y enfoca desde un ángulo determinado una realidad previa: lo fotografiable, lo que se desea fotografiar, lo que se puede fotografiar” (Giménez, 2008:17). En este sentido, Hugo José Suárez (2008), comenta que:

La fotografía es una manifestación de las estructuras psíquicas ancladas en la mente de las personas. En una imagen se puede ver al fotógrafo que ha interiorizado determinadas categorías de percepción que las reproduce como legítimas. El fotógrafo, como cualquier otro productor cultural, utiliza técnicas para mostrar un mundo que está marcado por su propia mirada. Así una foto nunca es imparcial: opta, demarca, sugiere -y en el límite impone- una visión de mundo. Esta puede ser de manera subjetiva u objetiva, el caso es que en toda imagen está impreso el sistema subjetivo de categorías sociales (y socialmente creadas) que tiene el fotógrafo (Suárez, 2008).

Una idea que surge luego de tener presente que existe una *intención* en toda imagen fotográfica, es que nada puede ser fotografiado fuera de lo que debe serlo (Bourdieu, 1979:44). Ninguna foto es casual, sino que más bien responde a una lectura social, o una forma particular de leer lo social. Existe pues un *campo de lo fotografiable* que no puede ser infinito, sino que está claramente (aunque no explícitamente) definido para el actor (Suárez, 2008).

Jon Wagner (1979), sugiere el uso de *guiones de sesiones fotográficas*, los cuales tienen el objetivo de especificar tareas fijas sobre lo que se desea fotografiar. Estos guiones establecen límites físicos y temporales sobre la información que se desea recopilar. Algunos ejemplos de estos límites fijos pueden ser: fotografiar el patio de la escuela a las 10:00 a.m. dos veces a la semana; la dirección del centro educativo a las 8:00 de la mañana los días lunes; el patio de juegos los días miércoles a las 11:00 a.m., etc. Este enfoque puede ser útil ya que utiliza la aleatoriedad como mecanismo de recolección de datos fotográficos (Donaldson, 2001).

Por su parte, George W. Dowdall y Janet Golden (1989), recomiendan una estrategia de *análisis estratificado* para la interpretación de las imágenes fotográficas. Dicho tipo de análisis comienza con una evaluación de las imágenes en su contexto social e histórico y luego se comparan los datos visuales con los datos administrativos, con otras fuentes escritas y datos de entrevistas.

Esta estrategia consiste en la *verificación mutua* y la correspondencia entre las diferentes fuentes de datos. Un segundo nivel de análisis, denominado *pesquisa*, se centra en recopilar imágenes de un lugar en particular y examinar la prevalencia de ciertos temas y tendencias. Por ejemplo, las fotografías de las clases de ciencias naturales de un aula que ha sido fotografiado dos veces por semana durante un mes, específicamente, la asignación de roles dentro del aula en las actividades escolares de esta asignatura. Las fotografías podrían ser utilizadas para documentar los estereotipos de género y/o discriminaciones que se hayan suscitado en el aula de clases. La tercera etapa del análisis estratificado es lo que Dowdall y Golden (1989) denominan *interpretación*, en la cual el investigador centra la atención en las

imágenes individuales y se esfuerza en explicar la forma en que la gente involucrada percibe el contexto y el significado de las escenas que se presentan.

Para la utilización de estas estrategias se recomienda que los investigadores sean lo más sistemáticos posibles con respecto a las fotografías informales que regularmente son tomadas cuando se realiza el trabajo de campo. Otra sugerencia es centrarse en un tema en particular o en un servicio determinado durante un largo período en el lugar donde se realiza la recolección de información.

En el análisis de una fotografía se puede distinguir una serie de distintos niveles, desde la estricta materialidad de la obra y su relación con el contexto histórico-cultural, hasta un nivel interpretativo. Nuestro abordaje metodológico se concentrará, precisamente, más en el contenido y sentido del mensaje fotográfico, que en el uso social que pueda tener la imagen. Para realizar un análisis de las fotografías que se obtengan en el trabajo de campo y llegar a sus contenidos más complejos es importante tomar distintas dimensiones analíticas.

Analizar las fotografías en una *entrada multidimensional*, es el objetivo primordial de la utilización de esta fuente de evidencia. De esta manera se garantizará que las mismas y su subsiguiente análisis, tendrán un lugar científico y no se quedará en documentos que arrojen informaciones descriptivas.

El método de análisis fotográfico que se utilizará en esta investigación será el *análisis de contenido cualitativo documental*. A través de una mirada con perspectiva de género se seleccionarán códigos y categorías que se convertirán en un *modelo*, producto de las relaciones e interconexiones de las unidades de análisis. Antes de ello, se procederá a realizar un procedimiento de *validación de imágenes*. El mismo consistirá en solicitar a personas externas a la investigación que observen detenidamente un grupo de fotografías previamente seleccionadas, y las agrupen en tres categorías: aquellas que se consideren podrían contribuir en la promoción de equidades en el aula, las que podrían contribuir a establecer o reproducir inequidades y aquellas que no representen ninguna de las dos anteriores. Esta última categoría funcionará como variable control. Las fotografías seleccionadas para la validación estarán distribuidas de manera aleatoria.

El objetivo de esta estrategia consistirá en obtener un índice de aciertos y desaciertos para cada una de las fotografías y poder comprobar si existe correspondencia entre las apreciaciones del investigador y las de los/as jueces externos, en temas como: formas de motivación escolar, sanciones dentro del aula, participación en actividades académicas, estereotipos o discriminaciones en el aula, etc.

Al finalizar la evaluación personal, cada observador/a entregará al investigador una *hoja control*, (que será entregada junto a las fotografías que se analizarán); con ellas, se procederá a calificar y obtener un promedio para cada observador/a. La sumatoria de las tres evaluaciones deberá tener un promedio de coincidencia mayor o igual al 70%. De obtenerse un índice mayor o igual a 70%, se procederá a realizar el análisis de contenido cualitativo de las fotografías seleccionadas. Posteriormente, se procederá a realizar el análisis, siguiendo los procedimientos operativos sugeridos por Jean Pierre Hiernaux (1994), para el análisis de contenido cualitativo documental de imágenes fotográficas:

1. **Inventariar en el material observado:** Es decir, realizar una depuración de las imágenes, seleccionar aquellas que son más significativas y que traten un tema o temas en común.
2. **Identificar las disyunciones elementales:** Esto se hace identificando códigos con significado distinto, pero con sentido propio; aquí se señalan imágenes contradictorias, o aquellas que tratan temáticas diferentes.
3. **Verificar las asociaciones:** ir uniendo los códigos y seleccionando categorías de análisis similares entre las unidades seleccionadas.
4. **Establecer conexiones:** es decir, a las categorías ya seleccionadas, establecer las conexiones que unen unas categorías a otras, estableciendo redes y dándole una estructura global que tenga coherencia y sentido. Este será el *modelo* o *mapa conceptual*, que se obtiene del análisis total de las fotografías y que sintetiza las categorías y códigos establecidos en el análisis (Hiernaux, 1994:118).

Este procedimiento se aplicará utilizando las fotografías seleccionadas e ingresándolas al programa para el análisis cualitativo de datos Atlasti, en su versión N° 5. El producto, tal como se mencionó arriba, será un mapa conceptual resultado de las interconexiones de los códigos y categorías trabajadas. Este material será agrupado nuevamente para establecer un análisis más global, en el que se tendrá presente los mapas conceptuales que surjan de las otras fuentes de evidencias, (observaciones, entrevistas y el análisis de los libros de textos escolares).

3.5. Estudio preliminar y prueba de instrumentos

La intención de la prueba piloto consiste en realizar un ensayo inicial de diversos aspectos del estudio. Es aquella práctica de investigación en donde se prueban o se pone en ejecución la metodología, la muestra, la funcionalidad de los instrumentos, el análisis de las informaciones, la viabilidad con la intención de prueba del proyecto y la relevancia del tema bajo estudio. Este paso es crucial en la investigación, ya que permite probar y evaluar en el campo, la eficiencia de los instrumentos de recogida de informaciones; además, sirve como entrenamiento para el investigador, ya que permite verificar el manejo de las operaciones de campo. Los resultados de la prueba piloto usualmente sugieren algunas modificaciones antes de realizar el trabajo de campo a escala completa (Muñoz, 2007).

La muestra para la aplicación de la prueba de materiales debe ser de un tamaño menor al de la muestra para el estudio definitivo. Se debe tomar en cuenta el cálculo de su tamaño, la selección de las unidades de análisis, así como otros aspectos que aportarán informaciones relevantes para el estudio posterior. La prueba piloto desarrollada en el presente trabajo de investigación se llevó a cabo en una escuela primaria pública del Área Metropolitana de Monterrey.

Algunas generalidades de dicho centro educativo son:

CUADRO N° 15**Datos generales del centro educativo seleccionado para la prueba de materiales.**

Turno:	Matutino (8:00 a.m. a 12:30 p.m.).
Ubicación:	San Nicolás de los Garza, N. L.
Matrícula:	272 estudiantes (52% niñas y 48% niños)
Docentes:	13 en total, (9 de grado y 4 especiales).
Inicio de la prueba:	10 de febrero de 2009.
Término de la prueba:	20 de marzo de 2009.
Docentes entrevistadas:	2, (2° y 6°).

Para la puesta en práctica de la prueba piloto inicialmente se realizó una reunión de acercamiento con la directora de la escuela. En esta primera visita se conversó sobre el objetivo de la investigación, el tiempo que se requería, así como la importancia de la recogida de las informaciones y el carácter confidencial que se tendría con las mismas. Se planificaron una serie de visitas a la escuela invirtiendo un total de 6 semanas, asistiendo 19 días al centro educativo y un total de 34 horas de trabajo de campo.

3.5.1. Algunos hallazgos preliminares

Algunos de los hallazgos encontrados de forma preliminar y que fueron obtenidos a través de los instrumentos de recogida de información se estructuraron en dos grandes aspectos: aquellos que evidenciaban prácticas que promovían equidad de género y aquellos que podrían promover el sexismo escolar. A partir de dos entrevistas realizadas en la escuela, se captaron una serie de opiniones, percepciones y puntos de vista que podrían permear las actitudes de los/as docentes dentro del salón de clases. El proceso que se desarrolló fue el siguiente:

1. Luego de realizada la entrevista, la misma se procedió a transcribir.
2. Se realizó una lectura minuciosa de las transcripciones, escuchando los archivos de audio.
3. Se introdujeron los archivos de las transcripciones en el Programa Atlas.ti.
4. Se procedió a seleccionar párrafos asignándoles códigos.
5. A través de un proceso de construcción de redes, se unieron los segmentos de entrevistas que eran similares y se les denominó categorías.
6. Se seleccionaron los discursos más representativos de las docentes entrevistadas que ejemplificaran las categorías obtenidas.
7. Se seleccionó las fotografías y videos que representaran las categorías y los discursos obtenidos.
8. Se elaboraron dos cuadros para presentar los hallazgos preliminares de la prueba piloto.

De esta forma se presentan a continuación, algunos aspectos que evidencian equidad de género en la escuela primaria donde se realizó la prueba piloto que fueron obtenidos a través de la observación directa y del apoyo de fotografías y videos.

CUADRO N° 16

Aspectos que evidencian equidad de género en la escuela donde se realizó la prueba piloto.

Observaciones	Fotografías y/o videos
<ul style="list-style-type: none"> Listas de asistencia ordenadas alfabéticamente. 	Video1: Maestra de 5° pasando asistencia (16-02-09), 8:00 a.m.
<ul style="list-style-type: none"> Participación equitativa en actividades dentro del aula. 	Fotografía 1: La maestra les da participación a niños y niñas para que resuelvan problemas de matemáticas en el tablero.
<ul style="list-style-type: none"> Filas mixtas en actividades del recreo escolar. 	Video 2: Formación de filas mixtas a la hora de comprar en el recreo escolar (17-02-09), 10:00 a.m.
<ul style="list-style-type: none"> Participación equitativa al responder preguntas libres. 	Video 3: Maestra de 5° impartiendo clase sobre <i>La Constitución Política</i> , los estudiantes opinan y participan de la clase. Se les da a (niñas y niños), la participación en clases (13-02-09), 8:00 a.m.
<ul style="list-style-type: none"> Trabajo en equipos mixtos. 	Fotografía 2: Estudiantes resolviendo en parejas un ejercicio de español. Fotografía 3: Equipo mixto de tres estudiantes colocando sus láminas en la ventana.
<ul style="list-style-type: none"> Representación equitativa de actividades lúdicas. 	Fotografía 4: Estudiantes practicando una ronda que presentarían en una actividad recreativa en el saludo a la bandera.
<ul style="list-style-type: none"> Actividades deportivas en grupos mixtos. 	Fotografía 5: Maestra de educación física realizando juegos deportivos en los que participan niños y niñas.
<ul style="list-style-type: none"> Elaboración igualitaria de los mismos materiales. 	Video 5: Estudiantes de 6° trabajando individualmente en una tarjeta para celebrar el día de la amistad (13-02-09), 9:30 a.m.
<ul style="list-style-type: none"> Temas que promueven la equidad. 	Fotografía 6: Libro de 5° de civismo, la maestra abordaba el tema de la discriminación, se enfocó en la de raza y religión.

Algunas fotografías que evidencian ciertas prácticas equitativas en el centro educativo donde se realizó la prueba piloto son:



Fotografía N° 3



Fotografía N° 4



Fotografía N° 5



Fotografía N° 6



CUADRO N° 17**Aspectos que evidencian sexismo escolar en el centro educativo donde se realizó la prueba piloto.**

Observaciones	Fotografías y/o videos
<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes separados por sexo. 	Fotografías 1 y 2: Docente separa a los estudiantes por sexo, se pueden ver filas de niños y filas de niñas.
<ul style="list-style-type: none"> Refuerzo de roles tradicionales femeninos a niñas. 	Fotografía 3: La maestra envió a una niña a barrer el salón, ya que había terminado su trabajo, muchos niños también lo habían hecho, pero no los mandó a ellos.
<ul style="list-style-type: none"> Inequidad al asignar roles destacados. 	Fotografía 4: En el acto de honores a la bandera, había 5 niñas de calificaciones sobresalientes y escoltaban la bandera. La directora hizo el acto protocolar y entregó la bandera a un niño; éste no era estudiante con buenas calificaciones.
<ul style="list-style-type: none"> Trato diferenciado en el llamado de atención a niños y niñas. 	Video 1: Maestra de 1° ayudando individualmente a los estudiantes en el escritorio, algunos/as hacían otras cosas. La maestra le llamó la atención fuertemente a las niñas.
<ul style="list-style-type: none"> Discriminación de estudiantes por indisciplina. 	Fotografía 5 y 6: Maestras separan a los estudiantes que son indisciplinados del grupo, generalmente son niños los que son separados y colocados frente a sus compañeros/as.
<ul style="list-style-type: none"> Distribución inequitativa de lugares de esparcimiento. 	Video 2 y 3: En educación física algunos niños juegan en la cancha de básquetbol y ocupan todo el espacio, se observa a niñas reunidas sentadas en las esquinas de la cancha jugando a las muñecas.
<ul style="list-style-type: none"> Medidas de control de disciplina sexistas. 	Fotografías 7 y 8: Muchas maestras asignan a niñas la tarea de anotar en el tablero a los estudiantes que se portan mal. Esto trae consigo que sus compañeros las traten mal.

Algunas imágenes que evidencian algunas prácticas que podrían promover inequidades de género en el centro educativo donde se realizó la prueba piloto son:



Fotografía N° 3



Fotografía N° 4



Fotografía N° 5



Fotografía N° 6



Fotografía N° 7



Fotografía N° 8



A continuación se presentan los discursos más representativos que ejemplifican las categorías seleccionadas a partir del análisis de las entrevistas realizadas:

CUADRO N° 18
Generación de conceptos a partir de los discursos representativos obtenidos en las entrevistas.

Categoría/ Subcategoría	Discursos representativos
Percepción sobre las niñas.	<p><i>...las niñas se supone que deben de ser unas niñas muy, pues aplicadas, unas niñas, más recatadas, este, deben de ser, este, tener un buen comportamiento, tener este, no sé, la niña debe de ser, este, como que siempre hemos pensado que las niñas deben de ser más sensatas, son más inteligentes, no sé, pero ahorita yo las que yo veo, estas niñas están bien desarrolladas en cuanto a actitudes como si fueran niños, o sea, de hecho hay niñas que se les ocurren cosas que a lo mejor al niño no se les ocurren...</i></p> <p style="text-align: right;">(AH2-1-2°-1-101-107)</p>
Percepción sobre los niños.	<p><i>...los niños como que siempre se han caracterizados por ser más bruscos, más toscos en sus juegos, por ser más travieso, más inquieto, siempre ha sido así, yo recuerdo que yo creo que por los siglos de los siglos, se ha manifestado al varón como, como más inquieto, pero yo tengo ahorita, yo, puedo decir, que hay niños que, que, muy calladitos, muy disciplinados, pero son dos, tres, no más, de cuarenta y uno son dos, tres, disciplinados, concentrados, dedicados...</i></p> <p style="text-align: right;">(AH2-1-2°-2-125/130)</p>
Similitudes entre niñas y niños.	<p><i>...pues iguales en capacidad, yo pienso que tanto los niños como las niñas tienen la misma capacidad de entendimiento, de aprovechamiento de todo, todos están en las mismas condiciones, porque tengo niños muy inteligentes y tengo niñas también muy inteligentes...</i></p> <p style="text-align: right;">(AH2-1-2°-3-211-214)</p>
Diferencias entre niños y niñas.	<p><i>...son diferentes, pues actualmente, ahorita en sexto año no se nota tanto la diferencia en cuanto a la fuerza de los niños, ya entrando a secundaria se va a notar más la diferencia en cuanto a su fortaleza física de los hombres; pero en cuanto a conocimientos, vamos igual.</i></p> <p style="text-align: right;">(LG1-1-6°-4-134/138)</p>
Disciplina escolar.	<p><i>...la disciplina está tremenda, tengo todo el salón, ocupado, no hay espacio para un banco más, entonces este, están muy inquietos, niños y niñas, ahorita los que tengo actualmente, las niñas están igual, es como si fueran puros niños aquí, muy tremenditas las muchachitas.</i></p> <p style="text-align: right;">(AH2-1-2°-5-52/55)</p>
Actitudes ante medidas de autoridad.	<p><i>Si afecta porque de hecho la tienen catalogada como este, chismosa, como, que tú todo quieres hacer, son expresiones que le dicen los otros niños, ... ¡hay tú te crees muy, muy!, le dicen, ... ¡tú, siéntate, D., tú quieres ser como si fueras la maestra!, y sí, sí choca con ellos, o sea, si juega con ellos, sí platica pero choca, choca, entonces también está la competencia académica, que quieren ser unos más que otros, este, y que ya voy a terminar y que dónde vas, y que, constantemente, pero sí, definitivamente choca.</i></p> <p style="text-align: right;">(AH2-1-2°-6-52/55)</p>
Igualdad de Género.	<p><i>Hemos trabajado sobre lo del machismo, y me gusta que ellos sepan que somos iguales, desde un principio que empezamos a hablar, el artículo segundo de nuestra constitución dice que tenemos los mismos derechos y las mismas obligaciones, tanto hombres como mujeres, y me gusta trabajar con ellos aquí en el salón de que nadie es más que otro, todos somos iguales, y tratar de que no existan esas diferencias, tantas, que no se noten tanto entre ellos.</i></p> <p style="text-align: right;">(LG1-1-6°-7-126/131)</p>

3.6. Trabajo de campo

Después de realizada la prueba piloto se realizaron algunas adecuaciones a los instrumentos de recolección de información entre los que se destacan de forma general:

1. Se redujeron algunos aspectos a observar, se consideró que se debía enfocar mucho más atención a aquellos que aportaran mayor información a la investigación y fueron desechados los que se consideraron no eran relevantes.
2. El eje de actividades fuera del aula de clases fue especificado de mejor manera.
3. Algunas preguntas fueron reformuladas, ya que su redacción era confusa.
4. Se redujo el número de preguntas ya que se fusionaron algunas que trataban los mismos temas.
5. Se tomó la decisión de utilizar solo fotografías y no clips de videos.

Posteriormente se dio inicio a la siguiente fase en el proceso de investigación; la salida al campo. El diseño metodológico de la presente investigación está estructurado para ser desarrollado en dos ciudades, por lo que se dio inicio a la búsqueda y selección de las dos escuelas en el AMM, (de acuerdo a los criterios ya establecidos), donde se llevaría a cabo la investigación en México, Nuevo León. Posteriormente, al terminar el trabajo de campo en esta ciudad, se iniciaría el mismo procedimiento en la Ciudad de Panamá.

3.7. Participantes en la investigación

Para efectos de la presente investigación se denominará a los sujetos de investigación como Unidades de Análisis, los mismos están compuestos por: niños y niñas de escolaridad primaria, docentes de educación primaria y administrativos de los centros escolares.

Robert Yin (1994) propone sofisticar el diseño de investigación aplicando diferentes unidades de análisis sobre el mismo caso. Según este autor las unidades de análisis permiten definir qué es el caso. Cuando el estudio de caso se realiza sobre un objeto concreto, por ejemplo una persona (pacientes, líderes, estudiantes...), la unidad de análisis está muy clara porque es el propio objeto investigado. En cambio, en estudios de caso sobre fenómenos o acontecimientos más complejos de definir, es necesario considerar una o varias unidades de análisis que permitan dar un paso más en la concreción de la investigación. Las unidades de análisis permiten definir los límites del caso para diferenciarlos de su contexto y que orienten la elaboración de los resultados estableciendo los límites de la argumentación.

Las dos escuelas seleccionadas para los estudios de caso en Monterrey, Nuevo León tienen en total aproximadamente 500 estudiantes y 24 docentes. En Panamá, la matrícula total de ambas escuelas se estima en 490 estudiantes y 35 docentes. Para mayor detalle de algunas características generales de las escuelas y de los/as docentes y directivos participantes en las entrevistas ver cuadro N° 20, 21 y 22.

3.8. Escuelas

La recolección de informaciones para esta investigación se realizará en cuatro centros de educación primaria, dos de ellas ubicadas en el Área Metropolitana de Monterrey y dos en la Ciudad de Panamá. La intención es tratar de presentar similitudes y diferencias que se presentan en los cuatro estudios de casos y conocer las percepciones de los/as docentes y directivos en lo referente a las situaciones que pueden promover la equidad e inequidad de género.

3.8.1. Selección de las Escuelas

Para la selección de las escuelas se establecieron algunos criterios generales como:

1. **Escuelas Primarias completas:** Se estableció que las escuelas primarias deberían ser centros educativos completos, es decir, que tengan los seis grados escolares (de primero a sexto de primaria) y por lo menos un aula de cada grado escolar.
2. **Tener entre 10 – 15 docentes:** El criterio de la cantidad de docentes que laboran en cada centro escolar es importante, ya que por lo menos el rango establecido permitirá recoger las informaciones necesarias en cada grado escolar. Es preciso establecer que dentro del equipo docente pueden estar incluidos aquellos que imparten asignaturas especiales (educación física, inglés, computación, entre otros).
3. **La cantidad de estudiantes (200 aproximadamente):** La cantidad de estudiantes matriculados en las escuelas primarias puede variar, por lo que se establece una cantidad promedio aproximada de 200 niños y niñas en cada escuela.

3.9. Tiempo para la recolección de información

Se pretende recolectar las informaciones en un período de dos meses en cada ciudad, es decir, el trabajo de campo se desarrollará en su totalidad en cuatro meses. Para ello se asistirá a las dos escuelas primarias de cada ciudad de manera simultánea, es decir, se escogerá una escuela que labore en el turno matutino y la otra en el turno vespertino, para poder movilizarse de una escuela a la otra. Se asistirá cuatro veces por semana (a cada escuela), esto para aprovechar al máximo el tiempo establecido y las horas destinadas al trabajo de campo, un día a la semana se tomará para hacer recapitulaciones, anotación de observaciones e incidentes importantes y la transcripción de dichas observaciones. El mismo esquema se pondrá en práctica en las dos ciudades.

La recolección de información realizará en los meses de mayo y junio en Monterrey, en la Ciudad de Panamá se desarrollará en los meses de agosto y septiembre. En el cuadro N° 19 se detalla gráficamente la calendarización planificada para la recogida de la información del presente trabajo.

CUADRO N° 19
Calendarización para el proceso del trabajo de campo.

Lugar		Meses	
Área M. de Monterrey	Escuela 1	Mayo	Junio
	Escuela 2		
Ciudad de Panamá	Escuela 3	Agosto	Septiembre
	Escuela 4		

Antes de iniciar el proceso de recogida de información, se pretende realizar reuniones con directivos de los centros escolares con el fin de proporcionarles un oficio de presentación elaborado por la División de Estudios de Posgrado, (Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la UANL); con la intención de presentar al estudiante-investigador ante las instituciones educativas y para darles a conocer el objetivo de la investigación y algunas generalidades del estudio.

Además del oficio de presentación, se les facilitó a los directivos una copia de los instrumentos de recolección de información que se utilizarán en las escuelas, para informarles específicamente sobre los aspectos que serán observados y las técnicas que se utilizarán en el proceso. Finalmente se les compartirá la calendarización del trabajo de campo, que corresponde a los dos meses que se utilizarán para la recogida de información.

3.10. Escuelas seleccionadas para la recolección de informaciones

Se seleccionaron cuatro escuelas que cumplieran con los criterios y características establecidas y que además de ello se encontraran no muy distantes, para así poder tener mayor movilización del investigador. Las dos escuelas seleccionadas en México se encuentran en el Estado de Nuevo León, Municipio de San Nicolás de los Garza; en Panamá, ambas escuelas pertenecen a la Provincia de Herrera, Distrito de Chitré, Corregimiento de Llano Bonito. Las características generales de cada centro educativo se detallan a continuación en los cuadros N° 20 y 21:

CUADRO N° 20
Escuelas participantes en el estudio en Nuevo León, México.

ESCUELA 1		ESCUELA 2	
Turno:	Matutino	Turno:	Vespertino
Ubicación:	Municipio de San Nicolás de los Garza, N. L.	Ubicación:	Municipio de San Nicolás de los Garza, N. L.
Matrícula:	400 estudiantes.	Matrícula:	102 estudiantes*
Docentes:	16 (12 de grado y 4 especiales).	Docentes:	8 (6 de grado y 2 especiales).
Inicio:	07 de abril de 2009.	Inicio:	19 de mayo de 2009.
Término:	07 de julio de 2009.	Término:	09 de julio de 2009.
Docentes entrevistados/as:	7 (uno/a de cada grado y directora).	Docentes entrevistados/as:	7 (uno/a de cada grado y director).

CUADRO N° 21
Escuelas participantes en el estudio en Herrera, Panamá.

ESCUELA 3		ESCUELA 4	
Turno:	Matutino	Turno:	Vespertino
Ubicación:	Corregimiento de Llano Bonito, Provincia de Herrera.	Ubicación:	Corregimiento de Llano Bonito, Provincia de Herrera.
Matrícula:	460 estudiantes**	Matrícula:	700 estudiantes***
Docentes:	18 (12 de grado y 6 especiales).	Docentes:	17 (12 de grado y 5 especiales).
Inicio:	20 de julio de 2009.	Inicio:	20 de julio de 2009.
Término:	03 de septiembre de 2009.	Término:	02 de septiembre de 2009.
Docentes entrevistados/as:	7 (uno/a de cada grado y director).	Docentes entrevistados/as:	7 (uno/a de cada grado y director).

Observaciones:

*Generalmente las escuelas del turno vespertino del Municipio de San Nicolás de los Garza, N. L., presentan la característica de tener baja matrícula.

**Se seleccionó esta escuela, pero los datos reflejan la matrícula total de la escuela, la misma funciona en dos turnos, (matutino y vespertino), para la investigación solo se trabajó con los estudiantes y docentes que asistieron al turno matutino, que son aproximadamente 210 estudiantes.

***La misma situación se dio en esta escuela, pero con la variante que en la misma asisten más estudiantes en el turno matutino que el vespertino. El trabajo de campo se realizó en el turno vespertino, con una matrícula aproximada de 280 estudiantes.

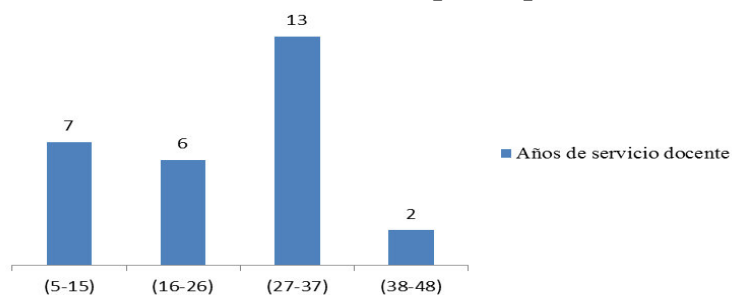
El cuadro N° 22 resume algunas informaciones generales de las/os docentes entrevistadas/os, el mismo nos ayudará posteriormente en el establecimiento de los códigos que se elaborarán para identificar los relatos seleccionados en cada categoría y subcategoría; también para los códigos de las observaciones realizadas y de las fotografías obtenidas en cada escuela y lugar donde se desarrolló la investigación.

CUADRO N° 22
Generalidades de lo/as docentes entrevistados/as.

N° de entrevista	Lugar	Código de Escuelas	Turno	Sexo	Años de Servicio
1	Monterrey	A	Matutino	F	28
2	Monterrey	A	Matutino	M	5
3	Monterrey	A	Matutino	F	26
4	Monterrey	A	Matutino	M	8
5	Monterrey	A	Matutino	M	8
6	Monterrey	A	Matutino	F	25
7	Monterrey	A	Matutino	F	27
8	Monterrey	B	Vespertino	F	8
9	Monterrey	B	Vespertino	F	16
10	Monterrey	B	Vespertino	F	26
11	Monterrey	B	Vespertino	F	27
12	Monterrey	B	Vespertino	F	22
13	Monterrey	B	Vespertino	F	40
14	Monterrey	B	Vespertino	M	48
15	Panamá	C	Matutino	F	9
16	Panamá	C	Matutino	F	31
17	Panamá	C	Matutino	F	12
18	Panamá	C	Matutino	F	28
19	Panamá	C	Matutino	M	31
20	Panamá	C	Matutino	M	29
21	Panamá	C	Matutino	M	32
22	Panamá	D	Vespertino	F	29
23	Panamá	D	Vespertino	F	25
24	Panamá	D	Vespertino	F	27
25	Panamá	D	Vespertino	M	11
26	Panamá	D	Vespertino	M	29
27	Panamá	D	Vespertino	M	32
28	Panamá	D	Vespertino	M	32

Nótese que dos informaciones importantes para esta investigación son el sexo de los/as docentes participantes y sus años de servicio. El 60% de los/as docentes participantes es de sexo femenino, mientras que el 40% es de sexo masculino. Los años de servicio como docente oscilan entre los 5 años hasta los 48 años de experiencia. En la gráfica N° 1 se observa la distribución de los rangos de años de servicio docente de los/as participantes:

GRÁFICA N° 1
Distribución de los años de servicio docente de los/as participantes en las entrevistas.



A continuación se presentan algunos cuadros que detallan los meses, semanas, días y horas dedicadas al trabajo de campo en las cuatro escuelas seleccionadas.

CUADRO N° 23

Tiempo y cantidad de horas dedicadas al trabajo de campo en la Escuela N° 1, año 2009.

Mes	Semana	Día	Cantidad de horas
Abril	1	07	1:00
Mayo	2	12	2:00
		14	3:15
	3	18	2:00
		19	2:30
		21	2:30
	4	25	4:20
		27	:30
28		2:30	
Junio	5	02	3:10
		05	2:30
	6	11	2:30
		15	2:15
	7	18	2:45
		19	3:00
		24	2:00
	8	25	3:30
		26	4:30
		29	3:15
Julio	9	02	3:00
		03	3:00
	10	06	2:00
		07	3:00
Totales	10	23	60:30

CUADRO N° 24

Tiempo y cantidad de horas dedicadas al trabajo de campo en la Escuela N° 2, año 2009.

Mes	Semana	Día	Cantidad de horas
Mayo	1	19	:30
	2	25	2:00
		26	1:30
		27	4:00
Junio	3	2	3:10
		5	4:45
	4	10	4:00
		5	18
	19		2:45
	23		4:45
	6	24	2:00
		25	4:00
		26	3:15
		29	2:00
Julio	7	1	3:45
		6	3:00
	8	9	3:00
Totales	8	18	53:10

CUADRO N° 25

Tiempo y cantidad de horas dedicadas al trabajo de campo en la Escuela N° 3, año 2009.

Mes	Semana	Día	Cantidad de horas
Julio	1	20	:40
		21	1:00
		22	:30
		24	:30
	2	27	5:00
		28	4:00
		29	4:00
		3	3:00
		4	3:00

CUADRO N° 26

Tiempo y cantidad de horas dedicadas al trabajo de campo en la Escuela N° 4, año 2009.

Mes	Semana	Día	Cantidad de horas
Julio	1	20	1:00
		21	1:00
		22	:30
		23	4:00
		24	2:45
		28	4:30
	2	29	4:00
		3	3
	5		3:30

Agosto	3	6	3:20
		7	3:00
	4	11	2:45
		12	5:00
		24	1:30
	5	25	3:40
		26	2:30
		27	3:00
		31	1:30
	Septiembre	6	1
3			4:00
Totales	6	20	54:00

Agosto	4	6	3:00	
		11	2:40	
		12	2:15	
	5	13	3:30	
		24	2:30	
		25	5:15	
		26	1:00	
		27	1:00	
	Septiembre	6	28	4:00
			31	1:45
1			3:00	
Totales	6	2	4:00	
		21	57:20	

El promedio total de observaciones por escuela fue de 56:15 horas, asistiendo en promedio 22 días a cada centro escolar. En total se contabilizaron 225 horas de observación en el trabajo de campo.

3.11. Análisis de las informaciones: Notas preliminares

El análisis de las informaciones comienza en el momento mismo en que se desarrolla la producción de información en terreno, es decir, el análisis en lo cualitativo se comienza con la primera puesta en escena del investigador/a.

Una vez que se recoge o se produce la información, se está en presencia sólo de informaciones dispersas, sin mayor conexión interna. Es probable que durante el trabajo investigativo se forme alguna idea más sólida acerca del fenómeno que se está estudiando; sin embargo, mientras no se haya ordenado y clasificado la información para ser sometida a análisis, no habrá completado su propio círculo. De acuerdo a Good y Hatt (1991), la selección del método y técnica, determinarán el tipo de análisis que se utilizará para explotar la información obtenida.

Para el análisis de la información de este trabajo de investigación, se pretende utilizar el programa para el análisis cualitativo de datos textuales denominado ATLAS.ti, en su versión 5.5. Este es un programa de ordenador, desarrollado por Thomas Muhr (1993), que consiste en una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales; para nuestro caso, las transcripciones de las entrevistas, las observaciones realizadas en las aulas de clases y la descripción de las imágenes seleccionadas para el análisis.

El programa ATLAS.ti no pretende automatizar el proceso de análisis, sino simplemente ayudar al intérprete humano, en este caso al investigador, agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación, como por ejemplo: la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones; es decir, todas aquellas actividades que, de no disponer del programa, realizaríamos ayudándonos de otras herramientas como papel, lápices de colores, tijeras, fichas, fotocopias, etc. (Muñoz, 2005).

A estas actividades se les denomina el *Nivel Textual*, es decir, la primera fase del trabajo de análisis cualitativo, que dará paso a actividades correspondientes al *Nivel Conceptual*, como por ejemplo, el establecimiento de relaciones entre elementos y la elaboración de modelos mediante la representación gráfica. Para ambos procesos es significativo el apoyo que este programa nos ofrecerá.

El proceso de análisis con Atlas.ti implicará, habitualmente, un continuo ir y venir entre estas dos fases, la textual y la conceptual. No se deben considerar como fases o actividades independientes entre sí, que se desarrollan de una forma secuencial. Probablemente se empezará creando citas y códigos, que posteriormente se irán relacionando entre sí y se irán representando gráficamente, pero casi con toda seguridad, desde el nivel conceptual se necesitará *volver* una y otra vez a realizar actividades de tipo textual (Muñoz, 2005). El producto final o resultado de este trabajo será un archivo almacenado en el disco duro o en una unidad externa de almacenamiento, y estará compuesto por una serie de elementos que se denomina Unidad Hermenéutica.

Una unidad hermenéutica es un archivo hpr5, el *contenedor* que agrupa los documentos primarios, citas, códigos, anotaciones, relaciones, familias y representaciones. Dicho de otra forma, es el fichero en el que se graba toda la información relacionada con el análisis, desde los documentos primarios hasta las networks (Muñoz, 2005).

El soporte teórico del programa Atlas.ti se basa en la teoría fundamentada, de Glaser y Strauss (1967). Su aplicación se está llevando a los más diversos campos de las humanidades: psicología, sociología, antropología, educación, economía, ciencia política, etc. El Atlas.ti está estructurado de acuerdo con el gran potencial multimedia de Windows y puede trabajar con una gran variedad de información, cuya gama de orígenes pueden ser textos, observaciones directas, fotografías y datos gráficos, sonoros y audiovisuales. De esta manera una manifestación social, como los hechos y dinámicas que se desarrollan en un aula de clases, puede ser categorizado en su totalidad o en sus partes más importantes, e ingresado en todo el proceso de estructuración de hallazgos (Varguillas, 2006).

En concreto, en este trabajo se pretende realizar un análisis de las informaciones que consistirá en descomponer los documentos (transcripciones de entrevistas, observaciones, diarios de campo, fotografías), en unidades de análisis; a éstas se le asignan códigos y después se relacionarán y conectarán entre sí. Estos primeros pasos del análisis darán origen a la construcción de categorías de primer nivel o subcategorías, las cuales serán denominadas y definidas. Posteriormente si, las informaciones lo permiten, estas categorías de primer nivel se relacionarán y surgirán categorías de segundo nivel, a éstas también se les denominará y se definirán. Este procedimiento se podrá registrar en una matriz de análisis, la cual se armará con la ayuda del programa, ya que el mismo puede crear archivos de unidades de análisis con sus respectivos códigos.

El siguiente paso es la creación de redes, éstas son el reflejo gráfico de lo que se está relacionando en las etapas arriba descritas. Primero se construyen redes de códigos relacionados y después de categorías de primer nivel o subcategorías, de esta relación surgen las categorías de segundo nivel como se comentó anteriormente. Este proceso de graficar permitirá visualizar la estructuración de hallazgos y de proposiciones teóricas.

Finalmente se realizarán interpretaciones analíticas, que no es más que la descripción de los hallazgos y de las proposiciones teóricas. Para llegar a este punto culminante del análisis primero es necesario sustentar las categorías. Esto se logra mediante un discurso interpretativo, coherentemente hilvanado y fundamentado en lo dicho por los informantes. Ya que lo dicho por los informantes es el único argumento que goza de credibilidad al momento de interpretar el significado de lo estudiado (Varguillas, 2006).

Es importante destacar que el surgimiento de hallazgos o de proposiciones teóricas va a depender del proceso de reducción analítica, es decir, de lo que se seleccione como unidad de análisis, de la codificación y de la relación entre categorías de primer y segundo nivel. No obstante será rico y novedoso única y exclusivamente si está impregnado por la creatividad del investigador/a (Varguillas, 2006).

CAPÍTULO IV

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIONES

4.1. Algunas notas procedimentales sobre la teoría fundamentada

El resultado del análisis de las informaciones obtenidas a través de las fuentes de evidencias descritas en el capítulo metodológico (entrevistas, observaciones, análisis de textos escolares y de material fotográfico), se centró en la interjección de códigos y categorías. La estrategia que guió este apartado estuvo enfocada en la metodología que propusieran Barney Glaser y Anselm Strauss (1967), denominada *teoría fundamentada*.

La intención, al utilizar los postulados de Glaser y Strauss (1967), consistió en recurrir a una estrategia que permitiera analizar los significados de los sujetos de investigación (niños y niñas de educación primaria, docentes y directivos de los centros escolares), a través del *método de comparación constante*. Este método consiste en que el investigador simultáneamente codifica y analiza los datos con el fin de desarrollar conceptos. Al comparar continuamente los incidentes específicos de los datos, el investigador refina estos conceptos, identifica sus propiedades, explora las relaciones de unos con otros y los integra en una teoría coherente (Osses y otras, 2006).

A través de la comparación constante de los hechos, incidentes, actividades y diversas situaciones que se desarrollaron en las aulas escolares donde se realizó la investigación, se procedió de manera sistemática-simultánea una codificación y análisis de las informaciones, para luego desarrollar conceptos, interrelacionar éstos, con el fin último de generar una teoría inductiva y coherente que emergiera de las informaciones recabadas. El proceso de análisis se realizó en varias etapas; se desarrolló un proceso de *circularidad sistémica*, es decir, a medida que se ejecutaba una tarea, ésta proporcionaba elementos que convergían de manera sucesiva a lo largo de todo el proceso. Barney Glaser (1969) señala al respecto:

Aunque el método de comparación constante es un proceso de crecimiento continuo -cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente-, los estadios previos permanecen operativos a lo largo del análisis y proporcionan desarrollo continuo al estadio siguiente, hasta que el análisis se termina (Glaser, 1969:220).

Esto significa que al utilizar este método, se produce un entrelazamiento de las operaciones de recolección, codificación, análisis e interpretación de las informaciones a lo largo de todo el proceso; lo cual refleja de algún modo, el carácter holístico de la investigación cualitativa. En efecto, este procedimiento se convierte en un método de comparación constante cuando el investigador cuida de comparar los códigos una y otra vez con los códigos y las clasificaciones obtenidas de las distintas formas de evidencia. El material codificado no se relega al olvido después de su clasificación, sino que se integra continuamente en el proceso posterior de comparación (Osses y otras, 2006). Burgess y Bryman (1994) sintetizan el procedimiento de descubrir teoría a partir de los datos de la siguiente manera:

Después de recopilar algunos datos y de haber reflexionado en relación con un asunto de interés general, el investigador genera *categorías* que corresponden a los datos. Luego se emprende una investigación adicional hasta que las categorías estén *saturadas*, es decir, hasta que el investigador se sienta seguro de su significado e importancia. El investigador intenta luego formular expresiones más generales (y posiblemente más abstractas) de estas categorías que estarán entonces en capacidad de abarcar una gama más amplia de objetos. Esta etapa puede impulsar al investigador hacia la reflexión teórica adicional y en particular a estas alturas la preocupación del investigador gira en torno de las interconexiones existentes entre las categorías involucradas y su generalidad (Burgess y Bryman, 1994:4).

El proceso sistemático, riguroso y continuo que se desarrolla durante todos los momentos de una investigación, hacen del método de comparación constante una alternativa metodológica importante para relacionar los datos con la teoría, a través de la codificación, categorización, clasificación, análisis y reflexión sobre los datos para vincularlos con la conceptualización (Osses y otras, 2006). Una vez que se tuvo clara la idea general de cómo se realizaría el análisis de las informaciones, se procedió a efectuar de forma organizada, los procedimientos específicos que plantea el método de comparación constante.

4.2. Procedimientos utilizados para el análisis de informaciones

Los procedimientos empleados para el análisis de las informaciones fueron distintos para cada una de las técnicas utilizadas en el trabajo de campo. A continuación, se describe de forma detallada cada procedimiento:

4.2.1. Procedimientos para el análisis de informaciones provenientes de observaciones

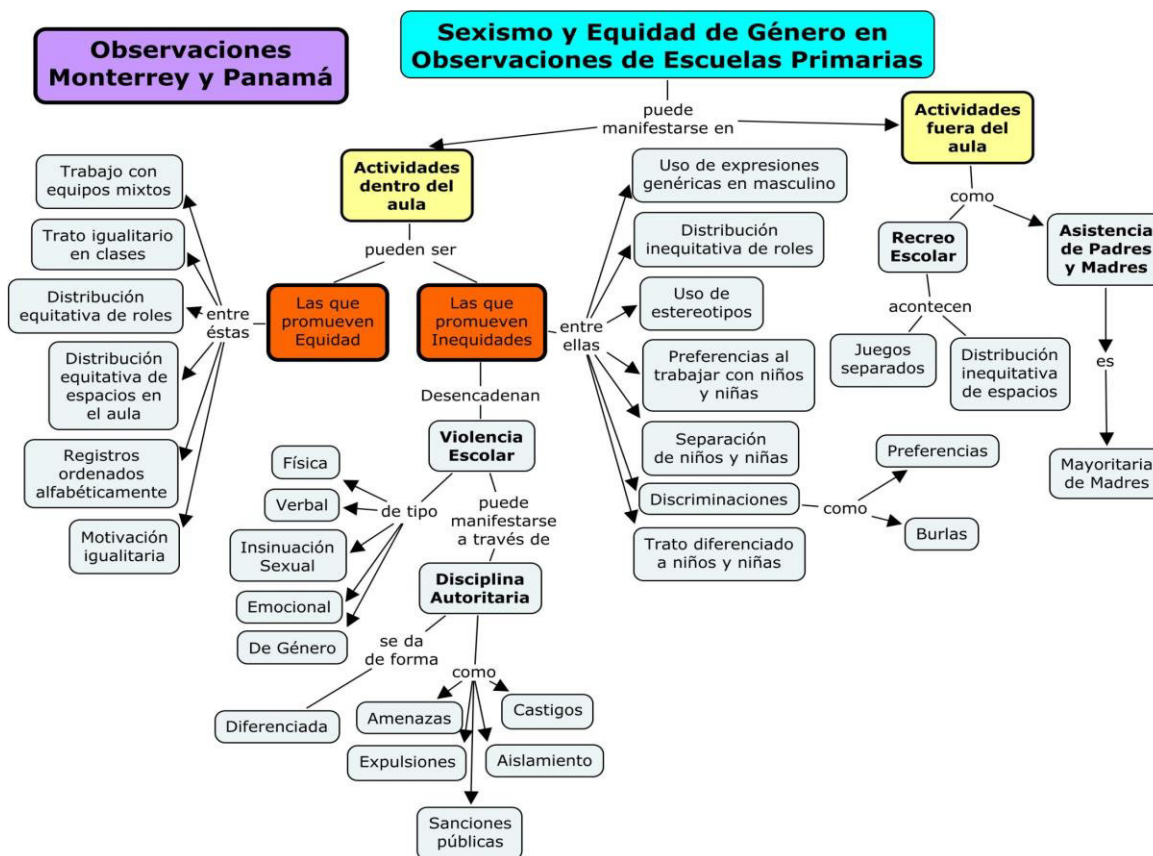
1. El primer paso fue transcribir en un ordenador de manera minuciosa las observaciones recabadas a través del diario de campo; para ello se registraron las fechas, horas, sucesos, grado académico observado, tema que se desarrollaba en el momento, así como las impresiones y/o comentarios del investigador de aquellos hechos que podrían promover el sexismo o la equidad de género en los centros educativos.
2. Luego se procedió a leer con detenimiento las observaciones de las cuatro escuelas.
3. Los archivos elaborados con las informaciones de las observaciones realizadas en cada escuela se introdujeron en el programa para análisis cualitativo Atlas.ti en su versión 5.5.
4. Una vez ingresadas las informaciones al programa, se elaboró una unidad hermenéutica; para ello se utilizaron los comandos y las herramientas que el programa facilita.

5. Se procedió a seleccionar segmentos de las observaciones que se consideraban relevantes para la investigación. Cada segmento fue identificado con un nombre, a ellos se les denominó códigos; luego se fueron reuniendo los códigos que formaron categorías dispersas. Estas categorías fueron agrupadas e interconectadas con otras hasta formar redes semánticas de significados que emergieran de las observaciones recabadas.
6. Para la presentación de estas redes semánticas se utilizó el programa para elaborar mapas conceptuales denominado: Cmaptools en su versión 5.04.01. Este programa es un software multiplataforma gratuito, desarrollado por el *Institute for Human and Machine Cognition* (IHMC), de la Universidad de West Florida (Estados Unidos), diseñado con el objeto de apoyar la construcción de modelos de conocimiento representados en forma de *mapas conceptuales* (EDUTEKA, 2012).
7. Un siguiente nivel de análisis consistió en identificar de las categorías señaladas, cuáles de ellas representaban situaciones observadas que podían promover el sexismo escolar o por el contrario, relaciones equitativas.

Todo este proceso se realizó por separado, es decir, se hizo un análisis de las observaciones realizadas en las escuelas de Monterrey y los mismos procedimientos para las escuelas de Panamá; para ello se elaboraron unidades hermenéuticas y mapas conceptuales para cada ciudad. El mapa conceptual N° 1 fue elaborado luego de analizar las transcripciones producto de las observaciones realizadas en el trabajo de campo; el mismo detalla las principales categorías y subcategorías que emergieron de dicho análisis en ambas ciudades:

MAPA CONCEPTUAL N° 1

Sexismo y equidad de género en observaciones de escuelas primarias, año 2010.



Luego de realizar un proceso sistemático y estructurado de selección e interrelación de códigos y categorías, obtenidos a través de las observaciones realizadas en el trabajo de campo, se presentan a continuación, las categorías más relevantes. Cabe mencionar que se hizo la identificación entre aquellas actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula de clases. Además, se categorizaron aquellas actividades observadas dentro de las aulas escolares que podían promover la equidad de género y aquellas que podían promover inequidades de género. Entre las primeras se encuentra: el trabajo en equipos mixtos, el trato igualitario que tienen los/as docentes para con sus estudiantes, la distribución equitativa de roles y espacios en el aula, los registros de asistencia ordenados alfabéticamente y la motivación que utilizaban los/as docentes en clases con sus estudiantes.

Dentro de aquellas actividades que pueden promover inequidades de género que fueron observadas en las aulas de clases se encuentran: el uso de expresiones genéricas en masculino por los/as docentes, la distribución inequitativa de roles en ciertas actividades como la limpieza del aula; el uso de ciertos estereotipos sexistas, algunas preferencias al referirse al trabajo con niños y niñas, la separación y segregación de estudiantes, ciertas discriminaciones por razón de género y algunos tratos diferenciados que se les dan a niños y a niñas en ciertas situaciones como en las formas de motivación, en la participación en clases, entre otros.

Algunas actividades fuera del aula de clases que fueron reportadas y que podrían promover la equidad e inequidad de género son la distribución inequitativa de espacios y la separación de niños y niñas en juegos en los recreos escolares. Tres aspectos presentes en la dinámica escolar que de igual forma fueron observados lo constituyeron diversas situaciones de violencia (física, verbal, emocional, de género y hasta algunas insinuaciones sexuales entre compañeros/as); la apreciación de aplicación de disciplina autoritaria por parte del personal docente y directivo, en la que prevalecían amenazas, castigos, expulsiones, aislamientos y sanciones públicas; así como la asistencia casi mayoritaria de madres de familia en las diversas actividades realizadas en las escuelas.

Algunas de estas categorías que fueron emergiendo, se interrelacionaron con las que surgieron del análisis de las entrevistas y de las demás fuentes de evidencia. Vale la pena mencionar que el análisis de cada técnica se hizo por separado, aunque la intención es conjugar las categorías que se vayan obteniendo, en esta parte del trabajo, los hallazgos que se obtengan serán parciales y serán enriquecidos posteriormente en cada etapa del análisis.

4.2.2. Procedimientos para el análisis de informaciones provenientes de entrevistas

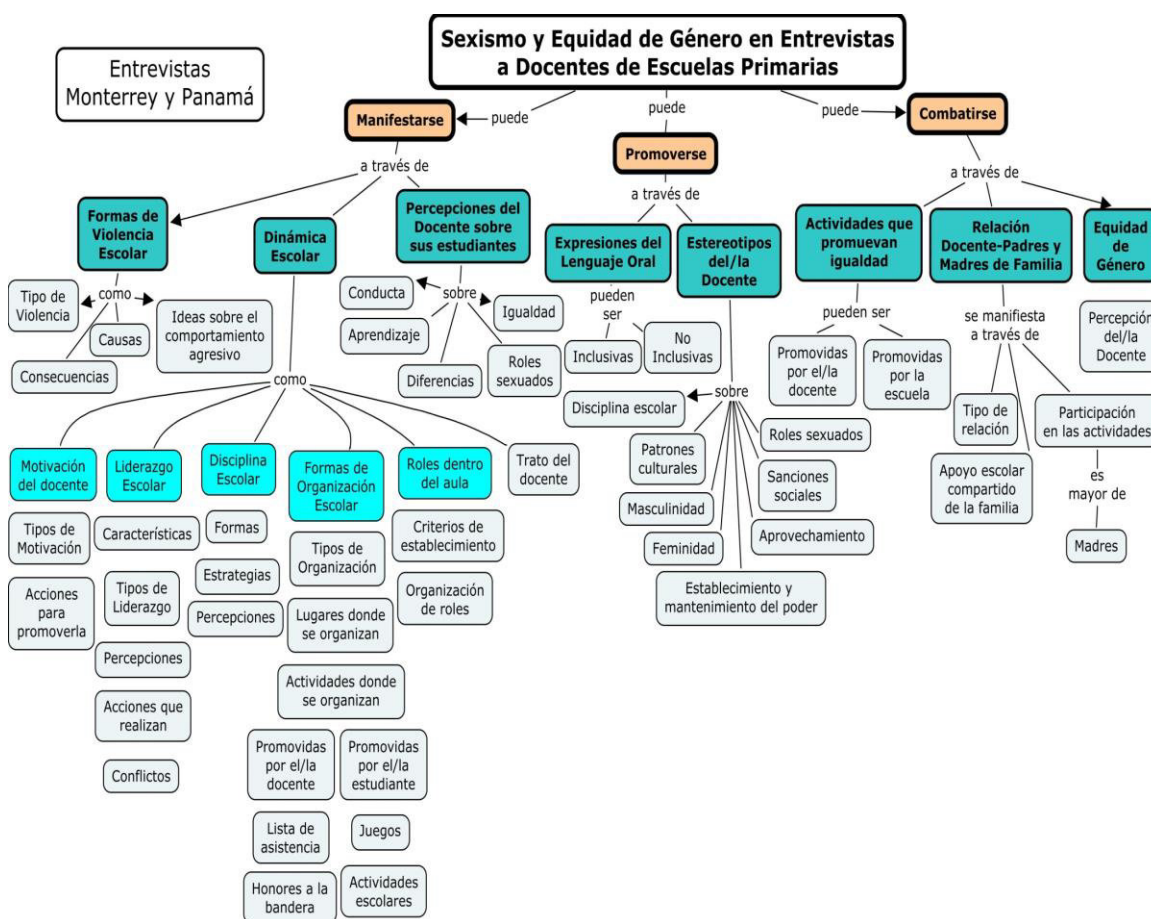
1. Se procedió a escuchar las grabaciones de audio y transcribir detalladamente las entrevistas realizadas a los 28 docentes y directivos en las cuatro escuelas.
2. Luego de terminar las transcripciones, los archivos de audio fueron escuchados, a la vez, se iban leyendo los archivos transcritos; esto para descartar errores en las transcripciones.
3. Los archivos elaborados con las informaciones de las entrevistas fueron ingresados al programa para análisis cualitativo Atlas.ti, creando una unidad hermenéutica.
4. Mediante el uso de esta unidad hermenéutica, se fueron seleccionando segmentos de las entrevistas que se consideraban relevantes para la investigación. Cada segmento fue identificado con un nombre.

5. Se empezó a interrelacionar los códigos e ir estableciendo las primeras categorías conceptuales que emergieran de las entrevistas realizadas a los/as docentes y directivos.
6. De manera muy sistemática, se fueron interrelacionando las categorías, de modo de ir construyendo un conjunto de ellas que representara las opiniones, percepciones, ideas, pensamientos y sentimientos de los/as docentes y directivos entrevistados.
7. A medida que se identificaban las categorías más generales, se iban enlistando algunas subcategorías que formaban parte de las mismas.
8. Para la presentación de las categorías y subcategorías se utilizó el programa para elaborar mapas conceptuales Cmaptools.
9. El siguiente nivel de análisis consistió en identificar las categorías obtenidas en dos grandes aspectos: aquellos que representaban las ideas, percepciones, sentimientos o pensamientos de los/as docentes y directivos entrevistados que podían promover el sexismo o las relaciones equitativas en el ámbito escolar.
10. Este análisis se desarrolló de manera separada en las escuelas de Monterrey y Panamá, además, se elaboraron unidades hermenéuticas y mapas conceptuales para cada ciudad.

El mapa conceptual N° 2 muestra las categorías y subcategorías obtenidas a través del análisis de las transcripciones de las entrevistas realizadas a directivos y docentes participantes en la investigación:

MAPA CONCEPTUAL N° 2

Sexismo y equidad de género en entrevistas a docentes y directivos de escuelas primarias, año 2010.



Después de establecer a través del método de comparación constante, las categorías y subcategorías emergentes del análisis de las entrevistas realizadas al personal docente y directivo de las escuelas primarias, se pueden mencionar que el sexismo y la equidad de género en las escuelas primarias participantes en la investigación puede manifestarse a través de diversas formas de violencia escolar, se evidencia a través de un conjunto de actividades dentro de la dinámica escolar como (la motivación y el liderazgo escolar, las formas de aplicación de la disciplina escolar, la asignación de roles dentro del aula, así como la misma forma en que está organizado el salón).

De igual forma se puede mencionar que el personal docente y directivo de las escuelas participantes indica que a través de las expresiones del lenguaje oral y del uso de ciertos estereotipos, se puede promover el sexismo como la equidad de género en las escuelas primarias; y que en este aspecto convergen patrones culturales, sus percepciones sobre masculinidad y feminidad, las asignaciones de roles sexuados, así como las sanciones sociales por pertenecer a un sexo u otro.

Finalmente el personal docente y directivo expresa que el sexismo puede combatirse, para ello indican algunas actividades que ponen en práctica de manera personal y mencionan también algunas acciones que sus estudiantes realizan dentro de las aulas de clases como la adopción de prácticas más incluyentes, el uso de expresiones del lenguaje más inclusivas, la participación de ambos colectivos en todas y cada una de las actividades escolares, entre otras. Este segundo grupo de categorías y subcategorías vienen a complementar, enriquecer y fundamentar algunas propuestas en el análisis de las observaciones. Por un lado amplían con ejemplos, las percepciones, ideas y sentimientos de muchos docentes y directivos; por el otro, las informaciones obtenidas se contrastan, ya que en ocasiones los participantes mencionan que ellos/as están en contra de prácticas discriminatorias y sexistas, pero por el contrario, algunas de estas prácticas fueron apreciadas en las observaciones.

4.2.3. Procedimientos para el análisis de informaciones provenientes del material fotográfico

En esta investigación se logró obtener una diversidad de material fotográfico en la fase de recolección de información, el cual muestra algunos aspectos relacionados con la dinámica escolar y las relaciones de género presentes en las escuelas. Para la captura de cada fotografía se solicitó autorización a los/as docentes y directivos de educación primaria, aclarando desde el principio de la investigación, el carácter confidencial que se haría del material recabado. Además se cumplió con los requisitos de autorización por parte del personal directivo y de la supervisión de los centros escolares. Conviene comentar que muchas de las fotografías tomadas en realidad no indican ningún aspecto en particular, pero se optó por tomar diversas fotos en el aula con el objetivo de no provocar reacciones entre los sujetos de investigación, cuando sí se evidenciaban situaciones importantes para la investigación.

El total de fotografías que se obtuvo en cada escuela fue el siguiente: Escuela A (681 fotografías); Escuela B (300 fotografías); Escuela C (404 fotografías); Escuela D (191 fotografías), sumando un total de 1,576 fotografías en todo el trabajo de campo.

El proceso de depuración que se realizó para seleccionar el conjunto de fotografías que se analizarían consistió en la aplicación del *método de análisis de contenido cualitativo*, que consiste en la interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma donde se puedan registrar datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos, etc. El denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente, nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Andréu, 2001).

El análisis de contenido cualitativo trata de establecer inferencias o explicaciones en una realidad dada a través de los mensajes comunicativos. Se puede realizar a través de observaciones no textuales, por lo tanto las técnicas de análisis de contenido pueden abarcar, tanto análisis textuales, como no textuales (Andréu, 2001). El procedimiento realizado para la selección de las fotografías en esta investigación fue el siguiente:

1. A través del uso de la perspectiva de género y el criterio del investigador, se señalaron aquellas fotografías, que ejemplificaban equidades o inequidades de género.
2. Se seleccionaron 10 fotografías que presentaban situaciones de equidad y otras 10 que presentaban inequidades de género; esto en distintos ámbitos del quehacer educativo. Este procedimiento se realizó en el grupo de fotografías obtenidas en cada escuela.
3. Después de esta observación rigurosa y detallada, se seleccionó un total de 80 fotografías, es decir, 20 fotografías para cada escuela.
4. Estas 80 fotografías se grabaron en un CD y fueron facilitadas al docente asesor del proyecto de investigación, para que él mismo revisara las fotografías y ofreciera sus apreciaciones personales.
5. La indicación siguiente fue recortar la cantidad de fotografías a la mitad, es decir, volver a revisar cada fotografía y seleccionar aquellas que fueran las más representativas de cada escuela, quedando finalmente 40 de ellas, (10 para cada escuela). De las mismas, cinco representaban situaciones que podrían promover equidad y otras 5 que podrían evidenciar situaciones de inequidades de género en el aula.
6. Después de seleccionadas las 40 fotografías, se procedió a realizar una *validación* de las mismas; esta estrategia de verificación ayuda a los investigadores a prevenir sesgos en todo el proceso de investigación y a formalizar criterios que evalúen posteriormente la misma. Su razón fundamental es asegurar que la investigación se realizó de forma rigurosa, de tal forma que los criterios universales de la confiabilidad y validez se logren efectivamente (Morse, 2002). En este sentido, el procedimiento consistió en solicitar a personas externas a la investigación que observaran las fotografías y agruparan aquellas que consideraban podrían contribuir en la promoción de equidades e inequidades de género en el aula. A la vez se seleccionaron otras 20 fotografías que no representaban ninguna de las dos situaciones; el objetivo de estas últimas eran servir de control.
7. A tres personas *jueces*, seleccionadas al azar, se les entregó un CD con las 60 fotografías (20 que podrían evidenciar situaciones de equidad, otras 20 que podrían evidenciar situaciones de inequidad y 20 que funcionarían como control), todas distribuidas de manera aleatoria. Además se les facilitó un documento escrito que definía los conceptos equidad e inequidad de género, (Ver Anexo N° 4) y otro documento para el vaciado de la información, (Ver Anexo N° 5). Los tres jueces debían observar las fotografías y encasillarlas en tres filas: a) aquellas que podrían evidenciar situaciones de equidad de género, b) las que podrían evidenciar situaciones de inequidad de género, o c) las que no

promovían ninguna de las dos situaciones. El objetivo de esta estrategia consistió en obtener un índice de aciertos y desaciertos para cada una de las fotografías y poder comprobar si había correspondencia entre las apreciaciones del investigador y de los/as jueces externos. Al finalizar la evaluación personal, cada juez entregó al investigador su hoja control, con la que se procedió a calificar y obtener un promedio para cada evaluación. La sumatoria de las tres evaluaciones debía tener un promedio de coincidencia mayor a 70% establecido con anterioridad. Al realizar el procedimiento matemático se logró obtener un índice de 79% entre las tres hojas de valoración.

8. El objetivo del ejercicio se logró, al identificar aquellas fotografías representativas de situaciones que revelaban equidad e inequidad de género en el aula de clases.
9. El siguiente paso consistió en señalar cada fotografía con un nombre; como había algunas que evidenciaban la misma situación, (pero en diversas escuelas), se procedió a seleccionar solo una que representaba de manera más explícita, dicha situación.
10. Al final de todo el procedimiento, quedaron 20 fotografías; se procedió a describirlas con el fin de crear *fichas analíticas textuales* que serían ingresadas al programa Atlas.ti. Estas fichas analíticas constituyen una técnica que facilita la sistematización, ordenación lógica de las ideas y el acopio de información en síntesis (Huauya, 2011). Sirven además para identificar de forma textual, las observaciones, impresiones, características presentes en un video, fotografía, texto, etc. Este escrito contiene elementos útiles para el análisis de la información; su estructura puede variar; ésta puede constar de una serie ordenada de datos, por ejemplo, si el dato es una fotografía pueden ser *datos anagráficos*: título, fecha y hora de captura, lugar donde se tomó, personas que aparecen; *datos de contenidos*: relaciones de género presentes, discriminaciones, estereotipos, roles, actividades integradoras o diferenciadas, etc.; e *impresiones*: son las percepciones propias del investigador. En el cuadro N° 27 se presentan los procedimientos realizados de manera sintetizada para la selección del material fotográfico:

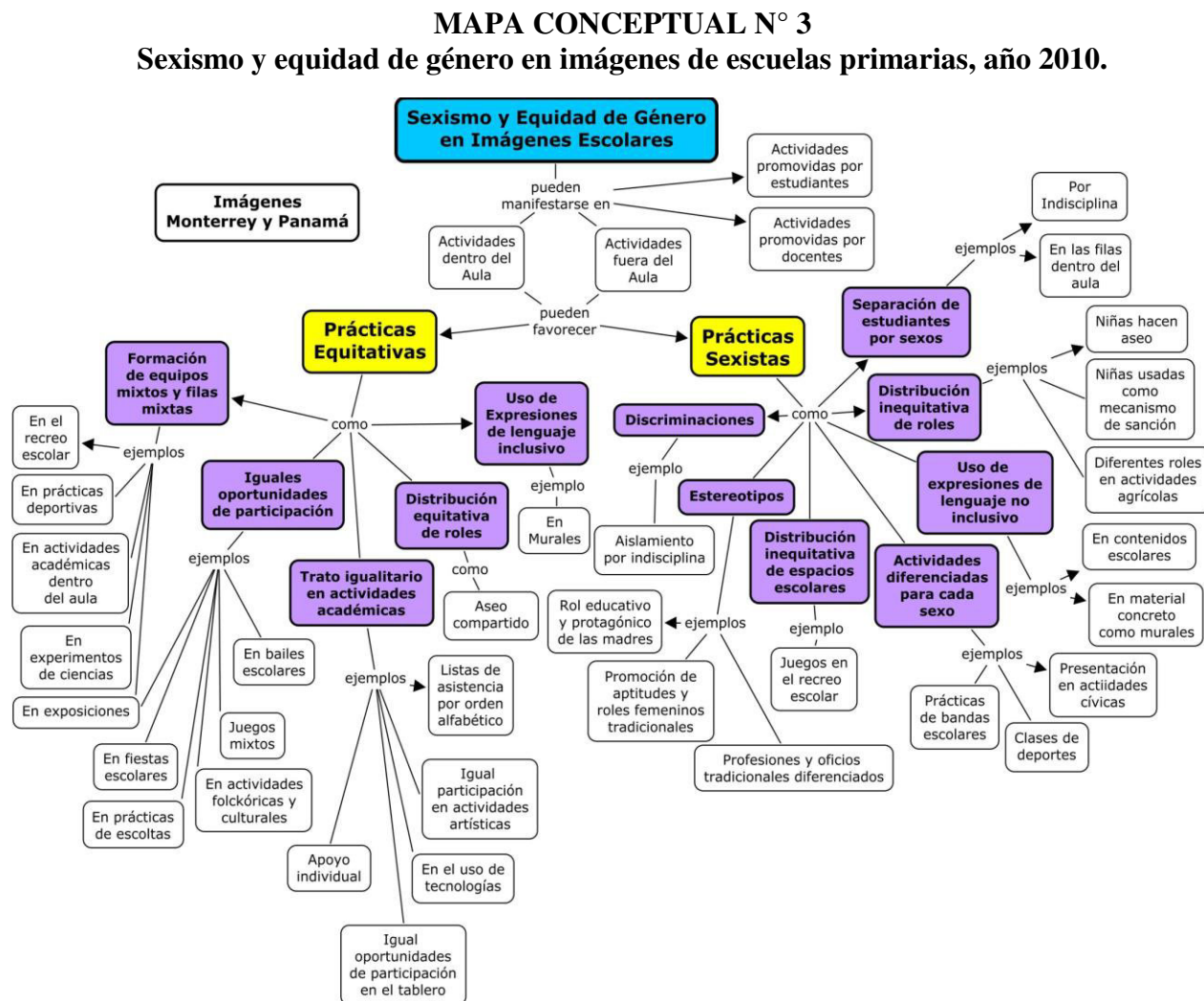
CUADRO N° 27

Procedimientos realizados para la selección de material fotográfico obtenido en el trabajo de campo.

Procedimientos realizados	Escuela A		Escuela B		Escuela C		Escuela D	
Total de fotografías obtenidas en el trabajo de campo en cada escuela.	681		300		404		191	
1er recorte, selección por el investigador de fotografías significativas para el trabajo.	Equidad	Inequidad	Equidad	Inequidad	Equidad	Inequidad	Equidad	Inequidad
	10	10	10	10	10	10	10	10
Fotografías seleccionadas por el investigador por cada escuela.	20		20		20		20	
Total	80							
2do recorte, selección por el investigador de fotografías más significativas.	Equidad	Inequidad	Equidad	Inequidad	Equidad	Inequidad	Equidad	Inequidad
	5	5	5	5	5	5	5	5
Fotografías seleccionadas por el investigador por cada escuela.	10		10		10		10	
Total	40							
3er recorte, después de la validación, se eliminaron fotografías de situaciones que se repetían en algunas escuelas. Con ellas se elaboraron fichas textuales.	Equidad e Inequidad				Equidad e Inequidad			
	10				10			
Total	20							

11. El paso posterior fue crear una unidad hermenéutica en el programa Atlas ti. Una vez ingresadas las descripciones provenientes de las fichas analíticas textuales, se establecieron códigos y categorías. Al interrelacionar los mismos, se construyó un mapa conceptual que reflejara los hallazgos obtenidos en el proceso analítico de las fotografías obtenidas en el trabajo de campo. De igual forma se elaboraron dos unidades hermenéuticas y dos mapas conceptuales (uno para cada ciudad).

El mapa conceptual N° 3 muestra las principales categorías y subcategorías obtenidas del análisis de las fichas textuales de las fotografías:



Las categorías que emergieron del análisis de las fichas analíticas textuales de las fotografías se presentaron en dos categorías: aquellas prácticas que podrían promover la equidad de género y aquellas que podrían promover el sexismo escolar. La formación de equipos y grupos mixtos dentro y fuera del aula de clases, la distribución equitativa de roles, el uso de expresiones de lenguaje inclusivo y la puesta en práctica de iguales oportunidades de participación para niños y niñas, forman parte de las principales categorías que surgieron del análisis de las fotografías obtenidas en el trabajo de campo.

Por otro lado, la separación de estudiantes por sexos, la distribución inequitativa de roles y espacios en el aula, el uso de expresiones de lenguaje no inclusivo, la práctica de acciones discriminatorias, diferenciadas y de estereotipos, constituyen los aspectos que podrían promover el sexismo escolar.

Cada una de las categorías y subcategorías mencionadas son evidenciadas a través de fotografías que fueron obtenidas en las escuelas donde se realizó la investigación. Muchas de estas actividades eran promovidas por los/as docentes, otras por estudiantes; algunas de estas fotografías fueron obtenidas en actividades dentro y fuera del aula, como por ejemplo: en el recreo escolar, en actividades culturales, graduaciones, en prácticas de tablas gimnásticas, de bandas escolares, en clases de educación física y agricultura. Estas informaciones además de corroborar muchas de las observaciones y comentarios del personal docente y directivo entrevistado, proveen información relevante, ya que evidencia algunas de las prácticas mencionadas que podrían estar promoviendo la equidad de género o el sexismo escolar.

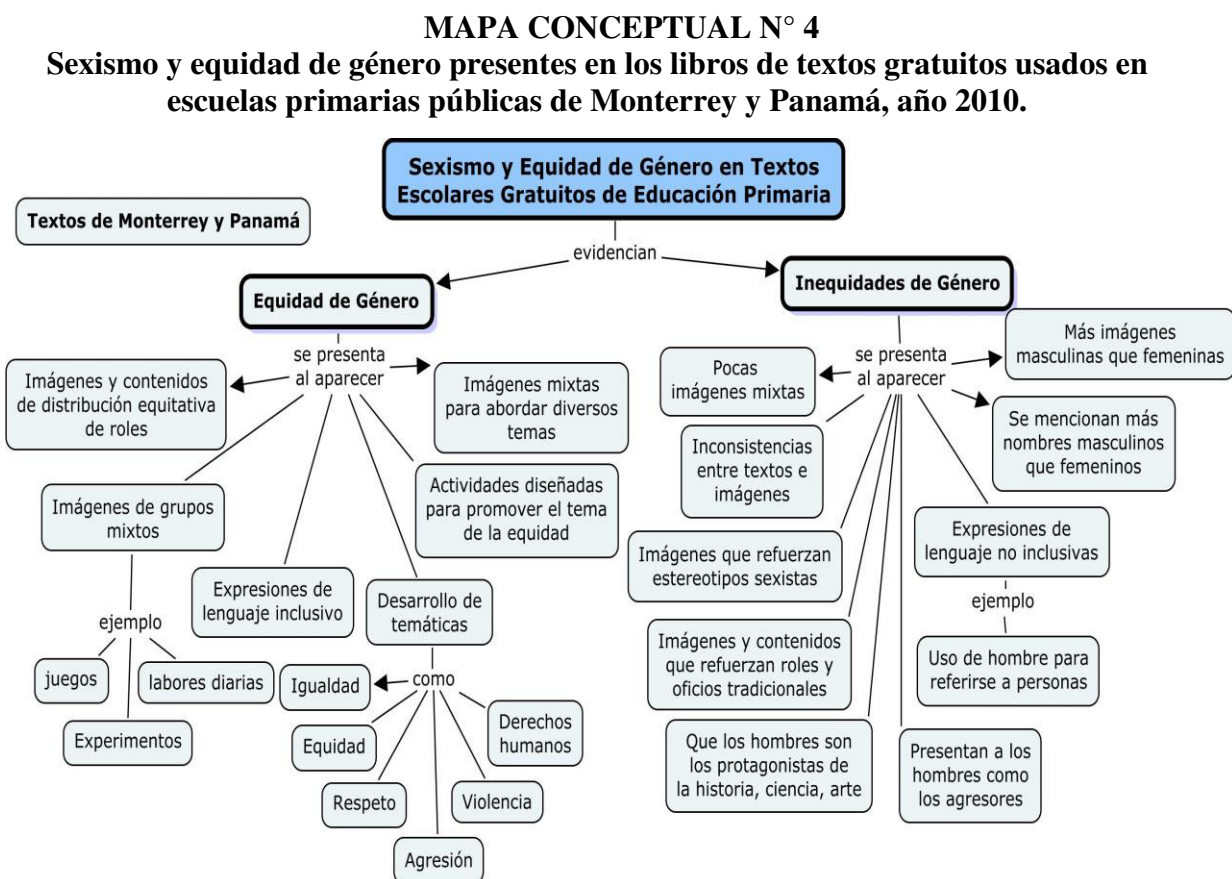
4.2.4. Procedimientos para el análisis de informaciones provenientes de los libros de textos escolares

Para la realización de este análisis se desarrolló una estrategia que tenía como visión principal el uso de la *perspectiva de género*. El objetivo fundamental estuvo centrado en identificar en algunos libros de textos gratuitos vigentes para el ciclo escolar 2008 – 2009, que se utilizaron en la educación primaria en México y en Panamá; algunas formas de expresión del lenguaje escrito e iconográfico, con la idea de prefigurar si se están transmitiendo contenidos que evidencian la equidad de género o sí, por el contrario, se refuerzan estereotipos sexistas a través de los mismos.

1. En un primer momento se hizo un recuento de diversas investigaciones realizadas en torno a esta temática, a fin de proporcionarnos un marco teórico y conceptual sobre hallazgos importantes de otros países en materia de equidad e inequidad en materiales impresos para escuelas primarias.
2. Se analizó también el papel del/a docente en la utilización de los libros de textos gratuitos, ya que se consideran a éstos/as como fundamentales si se desea promover una educación con perspectiva de género.
3. Para el ejercicio se seleccionaron los libros de tres asignaturas: Español, Ciencias Sociales-Geografía y Ciencias Naturales de segundo, tercero y sexto grado.
4. Cada libro de texto se analizó adoptando una perspectiva de género; identificando si los contenidos, textos, indicaciones e instrucciones, imágenes y actividades; se reflejaban expresiones equitativas o, por el contrario, se traslucían inequidades, estereotipos o discriminaciones sutiles o explícitas basadas en el género.
5. El análisis fue de corte cualitativo, para lo cual se revisó línea por línea los libros de textos; se clasificaron y contabilizaron todas las imágenes; los diversos fragmentos/imágenes, así como aquellas situaciones que ejemplificaban en los libros tanto equidad como inequidad de género.
6. Las informaciones fueron concentradas en tablas, (una para cada grado escolar); en las mismas se describía el número de página y la situación que evidenciaba el libro de texto.

7. Una vez concluida esta primera revisión, la información de las tablas se condensó en una matriz de resultados para cada grado escolar, dividida en tres grandes áreas: imágenes, expresiones y contenidos (se consideraron *imágenes* todas aquellas formas que representaban la realidad, generalmente se mostraban como dibujos y fotografías; las *expresiones* eran las frases, palabras o señalamientos que especificaban o declaraban algo para darlo a entender, algunas de ellas se acompañan de imágenes, otras se presentan como títulos y subtítulos. Los *contenidos* se consideraron como el conjunto de lecturas, textos instructivos, prácticas, informaciones que se encontraron presentes en los libros y que fortalecían el proceso enseñanza-aprendizaje en los niños y niñas).
8. A través de la tabla/matriz se presentó un panorama general sobre los aspectos analizados (equidad e inequidad) en cada uno de los libros de texto seleccionados y analizados desde la perspectiva de género en las tres grandes áreas descritas.
9. Al finalizar el análisis se presentaron algunas observaciones generales producto del análisis realizado, las mismas se dividieron en aspectos positivos y aspectos que requerirían atención.¹

El mapa conceptual N° 4 muestra las categorías y subcategorías obtenidas a través del análisis de los libros de textos gratuitos realizados en la investigación:



¹ Producto de este trabajo se presentó en un artículo publicado en el libro: Escenarios y actores educativos. Experiencias y reflexiones sobre la educación en México, realizado por el Dr. José Baltazar García Horta y la Dra. Claudia Campillo Toledano (2011). El título del artículo es: Los libros de texto gratuito y la equidad de género: ¿Se refuerzan estereotipos sexistas o se favorece la inclusión? pág. 441-486.

El análisis realizado para los libros de textos escolares fue distinto que el utilizado en las observaciones, entrevistas y material fotográfico. Algunos de los resultados generales del análisis y que fortalece consistentemente las categorías y subcategorías (*hasta el momento recabadas*), se presentan en dos grandes categorías: aquellos hallazgos obtenidos que evidencian la equidad de género y algunos hallazgos que evidencian inequidades de género en los libros de textos escolares gratuitos utilizados en Monterrey y Panamá (Ver anexos 7, 8 y 9).

Entre los hallazgos más importantes que reflejan situaciones que podrían promover la equidad de género en las escuelas primarias a través de los libros de textos están: se presentan algunas imágenes de grupos mixtos que realizan trabajos en equipos (experimentos, trabajos, confección de materiales y actividades recreativas); aparecen imágenes que acompañan textos que abordan el tema de la igualdad; aparecen equipos mixtos señalando lo que niños y niñas deben realizar; presentan imágenes de niños y niñas en sus distintas etapas de crecimiento evolutivo; así como algunas imágenes de repartición igualitaria de actividades domésticas o responsabilidades familiares.

Los libros de textos presentan ejemplos donde se utiliza un lenguaje inclusivo; mencionan que el cuerpo humano funciona como un todo, además, que los niños y niñas deben aprender a convivir; otros temas que se tratan son: agresión y violencia, la equidad y el respeto entre hombres y mujeres, el machismo que en ocasiones es el origen de las agresiones y la violencia hacia mujeres y hombres, entre otros. Aparecen actividades diseñadas para reforzar la equidad entre los géneros y favorecer las actitudes abiertas y tolerantes; presenta la actividad *diferentes pero iguales*, donde deben expresar lo que piensan sobre la igualdad y las diferencias entre niños y niñas; también sobre la identidad propia y cómo se forma ésta y el tema de los derechos humanos; sostiene además que la agresividad y la violencia entre los y las adolescentes son una amenaza para la convivencia.

Los hallazgos más importantes que reflejan inequidades de género encontrados en textos escolares de educación primaria analizados para esta investigación son: persiste la presentación de profesiones y oficios con roles tradicionales; presentan el tema de la agresión y violencia, mostrando a los hombres como los agresores; aparecen más imágenes masculinas que femeninas; se presentan más profesiones u oficios masculinos que femeninos; señalan la profesión docente como básicamente femenina; aparecen imágenes mixtas, pero en menor cantidad y siempre con mayor proporción de hombres que mujeres, se contabilizaron más nombres e imágenes masculinas.

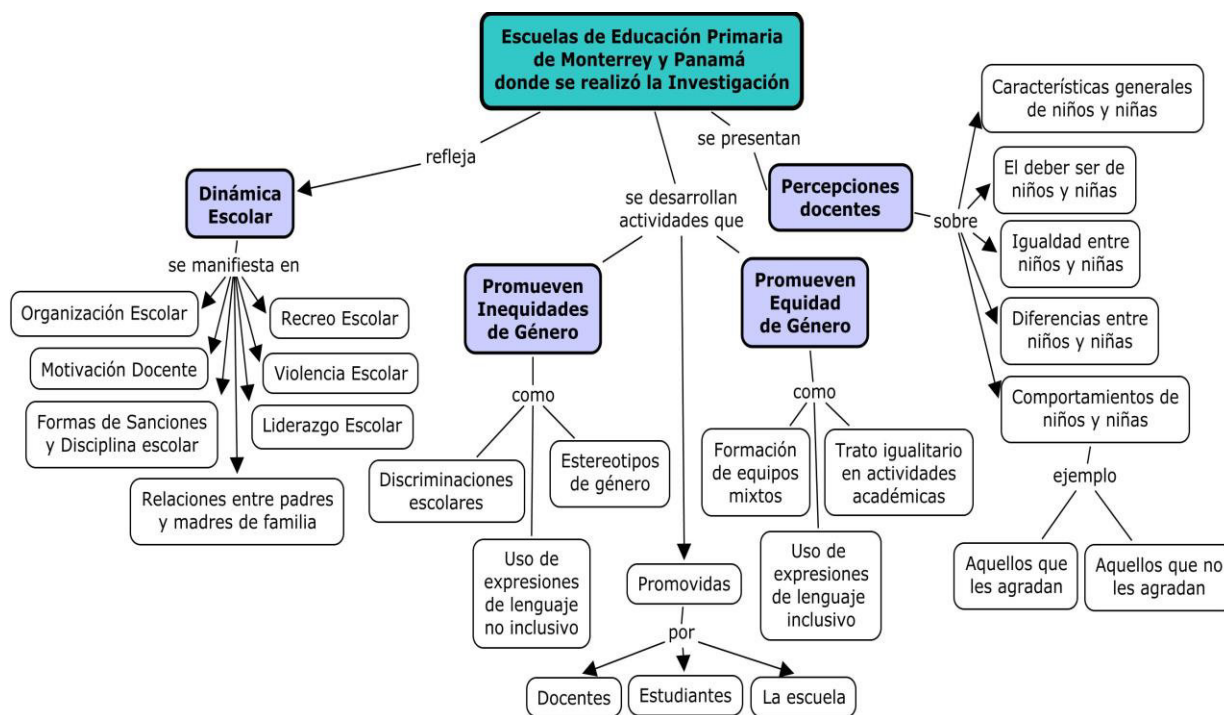
Muchas de las expresiones de lenguaje utilizadas en los libros de textos no son inclusivas, la gran mayoría están redactadas en masculino; aparece consistentemente el concepto de *hombre*, para referirse a un grupo de personas. Señalan que el mundo político y el de las ciencias es masculino; presenta a los hombres como los principales protagonistas de la historia patria; aparecen mensajes inconsistentes y contradictorios entre textos e imágenes; persisten mensajes explícitos que refuerzan la adquisición de estereotipos sexistas y la promoción de roles estereotipados; las labores, oficios y profesiones que las mujeres realizan son extensiones de sus labores dentro del hogar.

4.3. Selección de categorías y subcategorías generales para el análisis

Como se comentó en el primer capítulo, esta investigación tiene como uno de sus propósitos la comparación entre dos ciudades, para ello se tomó la decisión en un primer momento de elaborar unidades hermenéuticas en conjunto y luego por ciudades; este mismo tratamiento se realizó para las entrevistas, observaciones y análisis de fotografías.

Después de realizado el trabajo de análisis de las informaciones obtenidas de diversas fuentes de recolección de información, se procedió a interrelacionar e interconectar las categorías y subcategorías principales obtenidas en las entrevistas, observaciones, en el análisis de material fotográfico y el análisis de los textos escolares. Al visualizar los mapas conceptuales obtenidos de cada una de las técnicas, se integraron las informaciones en un mapa más general que evidenciara las principales categorías y subcategorías que surgieron del análisis. La mayoría de estas categorías y subcategorías coincidían con las representadas en cada una de las técnicas. A continuación se presenta el mapa conceptual N° 5 que nos proporciona una guía para la descripción de cada una de las categorías seleccionadas para este trabajo.

MAPA CONCEPTUAL N° 5
Categorías y subcategorías generales seleccionadas para el análisis.



Luego de realizar la interconexión de los códigos y categorías que surgieron del análisis de todas las fuentes de evidencia, se seleccionaron cuatro grandes categorías que eran comunes y que pudieran integrar diversas situaciones que acontecieron en las escuelas donde se realizó la investigación. La primera de ellas se denominó *dinámica escolar*, en ella se integraron las diversas actividades que realizan docentes y estudiantes dentro y fuera del aula escolar como parte de la formación académica, recreativa, cívica y cultural. Entre estas actividades se pueden mencionar los tipos y formas de motivación que utilizan los/as docentes en el aula, las formas de organización del aula de clases, las formas de sanciones y disciplina escolar que se

emplean, las formas de liderazgo escolar, los tipos y formas de violencia escolar, las diversas actividades que acontecen en los recreos escolares, las relaciones con los padres y madres de familia, así como aquellas situaciones que acontecieron en reinados, graduaciones, el protocolo de los honores y saludo a la bandera, algunas situaciones apreciadas en las clases de laboratorio de ciencias, de cómputo, de educación física, inglés y agricultura.

En la segunda categoría se incluyen algunas *prácticas que podrían promover inequidades de género* en los centros escolares; estas prácticas constituyen algunas acciones que realizan docentes, administrativos y los propios estudiantes dentro y fuera del aula que evidencian sexismo escolar, entre ellas se encuentran: las discriminaciones escolares, los estereotipos sexistas y el uso de expresiones de lenguaje no inclusivo. La tercera categoría integra aquellas *prácticas que podrían promover la equidad de género*, aquí se identifican algunas acciones que realizan docentes, estudiantes y directivos dentro y fuera del aula de clases que evidencian equidades de género. Algunos ejemplos son: la formación de grupos mixtos, el trato igualitario en actividades académicas, la distribución equitativa de roles y el uso de expresiones de lenguaje inclusivo.

La cuarta y última categoría resume las *percepciones de los/as docentes y directivos* sobre los niños y las niñas, sobre sus características generales, sobre cómo deben ser y sus comportamientos, además, se incluyen sus ideas acerca de los comportamientos que a ellos/as les agradan sobre los niños y las niñas, así como los que no les agradan. Finalmente, se incluyen sus percepciones acerca de la igualdad y las diferencias entre los niños y las niñas.

Luego de definir las categorías y subcategorías generales para el análisis, el paso posterior fue su definición. De manera sintetizada se presentan dichas categorías y subcategorías en el cuadro N° 28:

CUADRO N° 28
Definición de las categorías y subcategorías seleccionadas para el análisis de las
informaciones obtenidas en el trabajo de campo.

Definición de las categorías y subcategorías	
Categorías/Subcategorías	Definiciones
1. Dinámica escolar	Diversas actividades que desarrollan docentes y estudiantes dentro y fuera del aula escolar como parte de la formación académica, recreativa, cívica y cultural; entre ellas: reinados, graduaciones, saludo a la bandera, experimentos en el laboratorio de ciencias y de cómputo, clases de educación física, agricultura, inglés, etc.
1.1. Formas de motivación docente en el aula	Acciones que realizan docentes para animar y energizar a sus estudiantes y procurar su atención de manera divertida y didáctica.
1.2. Percepciones docentes sobre liderazgo estudiantil	Percepciones docentes sobre las características innatas o aprendidas que sobresalen en niños y niñas que les impulsan a enseñar, organizar y preparar todo lo necesario para el beneficio propio y de los demás.
1.3. El recreo escolar	Minutos de descanso y relajación en la mitad del período escolar que tienen niños y niñas, así como las diversas situaciones que se suscitan durante este momento.
1.4. Formas de sanciones y disciplina escolar	Acciones, normas, acuerdos y determinaciones que los/as docentes emplean con el objetivo de corregir conductas negativas o incorrectas que realizan

		niños y niñas, y para mantener el orden en la escuela.
1.5.	Formas de organización del alumnado	Disposiciones del personal docente sobre la formación de filas, grupos, asignaciones, la colocación de bancas, así como el orden al pasar la lista de asistencia, la distribución de todos los espacios dentro o fuera del aula, etc.
1.6.	Formas de violencia escolar	Manifestaciones de agresión física, verbal, patrimonial, emocional, psicológica, de género, e insinuaciones de tipo sexual que acontecen de docentes hacia estudiantes y viceversa, así como entre estudiantes.
1.7.	Relaciones con padres y madres de familia	Forma como el personal docente y directivo atiende y se dirige con los padres y madres de familia en la escuela y la relación que mantiene con éstos/as.
2.	Prácticas que promueven inequidades de género	Conjunto de acciones que realizan docentes, directivos y estudiantes, dentro y fuera del aula que evidencian sexismo escolar.
2.1.	Discriminaciones escolares	Acciones de separar, excluir, omitir o formar grupos de personas en los centros escolares, a partir de un criterio o criterios determinados.
2.2.	Estereotipos de género	Ideas, creencias, prejuicios, aptitudes y opiniones preconcebidas, impuestas por el medio social y cultural que se aplican de forma general a todas las personas; para nuestro caso, las que están basadas en actitudes y roles sexuales tradicionales que son practicadas en el ámbito escolar.
2.3.	Usos de expresiones de lenguaje no inclusivo	Manifestaciones del lenguaje oral, escrito e iconográfico presente en materiales, documentos, textos, murales, pancartas, etc., que utilizan una ideología que presenta el masculino como genérico.
3.	Prácticas que promueven equidad de género	Conjunto de acciones que realizan docentes, directivos y estudiantes, dentro y fuera del aula que evidencian prácticas equitativas.
3.1.	Formación de equipos mixtos	Preferencia de asignación de grupos que realizan docentes, directivos y/o estudiantes al realizar diversas actividades académicas o sociales.
3.2.	Trato igualitario en actividades académicas	Ofrecer a niños y niñas las mismas atenciones, oportunidades de desarrollo escolar en todas las áreas y aspectos de formación académica-cultural, así como igual distribución de roles en la escuela.
3.3.	Uso de expresiones inclusivas a través del lenguaje	Manifestaciones del lenguaje oral, escrito e iconográfico presente en materiales, documentos, textos, murales, pancartas, etc., que utilizan expresiones de lenguaje inclusivo, mencionando a ambos sexos.
4.	Percepciones del personal docente y directivo acerca de las niñas y niños	Conjunto de ideas, sentimientos, o modos de pensar del personal docente y directivo acerca de las características generales de los niños y niñas, sus conductas, así como las diferencias y semejanzas.
4.1.	Sobre las características generales de las niñas y los niños.	Ideas, sentimientos, o modos de pensar del personal docente y directivo acerca de las características que definen a un niño y a una niña.
4.2.	Sobre cómo deben ser los niños y las niñas.	Ideas, sentimientos, o modos de pensar del personal docente y directivo acerca de cómo debe ser un niño o una niña.
4.3.	Sobre los comportamientos que a ellos/as les agradan de los niños y niñas.	Ideas, sentimientos, o modos de pensar del personal docente y directivo acerca de los comportamientos que a ellos/as les agradan de los niños y niñas.
4.4.	Sobre los comportamientos que no les agradan de los niños y las niñas.	Ideas, sentimientos, o modos de pensar del personal docente y directivo acerca de los comportamientos que a ellos/as no les agradan de los niños y niñas.
4.5.	Sobre la igualdad entre niños y niñas.	Ideas, sentimientos, o modos de pensar del personal docente y directivo acerca de las formas en que son iguales los niños y las niñas.
4.6.	Sobre las diferencias entre niños y niñas.	Ideas, sentimientos, o modos de pensar del personal docente y directivo acerca de las diferencias que existen entre niños y niñas.

4.4. Codificaciones utilizadas

El diseño metodológico de esta investigación se estructuró para trabajar con diversas fuentes de evidencia, por lo que se hizo necesario la rigurosidad y el trabajo ordenado. El uso de códigos en la investigación cualitativa, facilita en primer instancia conocer e identificar la técnica que se empleó, las unidades de análisis, el lugar en el texto donde se puede encontrar dicho discurso o descripción, etc. En el anexo N° 6 se presenta un ejemplo de la codificación que se utilizó en este trabajo de investigación, debajo se detallan los significados que se le asignaron a cada código.

4.5. Descripción y narrativa de las categorías y subcategorías seleccionadas

Una vez que se identificaron los códigos y las categorías que emergieron, se presentan de forma detallada dichas categorías, resaltando los discursos, observaciones y descripciones más significativas de cada aspecto. Las categorías generales de análisis en las que está organizado el proceso de reducción en este trabajo de investigación son cuatro: **la dinámica escolar, las prácticas que promueven inequidades de género, las prácticas que promueven equidad de género y las percepciones de docentes y directivos acerca de las niñas y los niños.**

Para una mejor comprensión se dividirá el análisis en dos partes. En este capítulo se presentará la categoría acerca de la dinámica escolar en las aulas escolares. La intención es mostrar de manera detallada qué sucede en las escuelas, cómo se establecen las relaciones de género en algunos aspectos escolares como la motivación, liderazgo, organización, disciplina, violencia, recreos y las relaciones con los padres y madres de familia. En un subsecuente capítulo se presentará el análisis de las categorías 2, 3 y 4; que detallará los hallazgos más representativos de formas en que se promueve la equidad e inequidad de género en las escuelas y algunas percepciones docentes acerca de los niños y las niñas.

De manera detallada se explica a continuación cada una de estas categorías, describiendo las subcategorías que emergieron; esto ofreciendo de manera conjunta e interrelacionada, las aportaciones obtenidas en las observaciones, entrevistas y fotografías, así como algunos ejemplos que ayuden a su comprensión. Es necesario en este momento, incluir las voces y perspectivas de las personas a quienes se estudia; aceptar la responsabilidad de realizar el análisis de lo que ha escuchado, observado y leído, ya que mediante el análisis constante, la interconexión de las informaciones y su relación entre ellas, se va representando la realidad que poco a poco va arrojando la comprensión de los fenómenos estudiados.

Es importante recordar que esta forma de análisis y descripción de las categorías y subcategorías se fundamenta en la construcción de teoría basada en los datos empíricos que la sustentan, es decir, en los discursos y perspectivas de los sujetos de investigación; para ello se debe seguir un proceso sistemático, riguroso y continuo a través de la codificación, categorización, clasificación, análisis inductivo y reflexión sobre los datos (Strauss y Corbin, 1994:273). Las cuatro categorías emergentes en esta investigación se consideran “directrices analíticas que permiten al investigador focalizar su recolección de datos y construir teorías. El

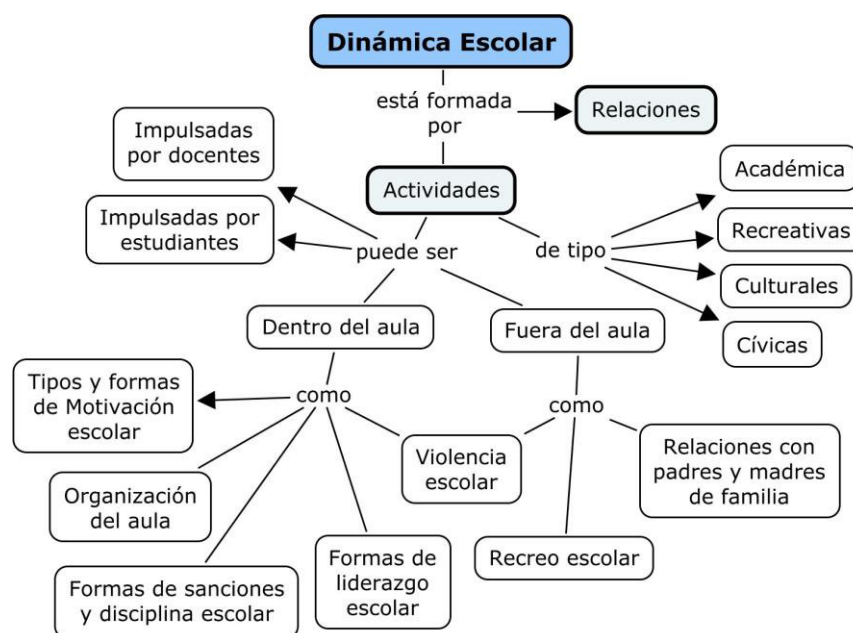
resultado de estos procedimientos es una interpretación analítica del mundo de los participantes y de los procesos para construir esos mundos” (Charmaz, 2005:507).

4.5.1. Categoría N° 1: Dinámica escolar en las aulas escolares

En los centros escolares de educación primaria donde se desarrolló la investigación se presentan de manera cotidiana una serie de actividades y situaciones entre docentes, directivos y estudiantes. A estas actividades que suceden dentro y fuera del aula les denominaremos *dinámica escolar*. En su conjunto, estas prácticas constituyen parte de la formación académica, recreativa, cívica y cultural del alumnado. Dentro de este conjunto de actividades se desarrollan de manera transversal, diversos ámbitos de acción que para la presente investigación se consideran relevantes, ya que pueden ofrecer un panorama general de las relaciones de género que se establecen entre estudiantes, docentes, directivos, padres, madres de familia, etc.

Los tipos y formas de motivación que utilizan los/as docentes, las formas de organización del aula de clases, las formas de sanciones y disciplina escolar que se emplea, las formas de liderazgo escolar, los tipos y formas de violencia escolar, las diversas actividades que acontecen en los recreos escolares y las relaciones con los padres y madres de familia, son las subcategorías que serán descritas en este apartado. A través de cada uno de estos ámbitos se pueden evidenciar situaciones que quizás podrían promover la equidad de género, o por lo contrario, favorecer relaciones inequitativas en las aulas escolares. El mapa conceptual N° 6 muestra las subcategorías más significativas que emergieron del análisis de las informaciones relacionadas con la dinámica escolar.

MAPA CONCEPTUAL N° 6



Las subcategorías que se desprenden de esta categoría se describen detalladamente a continuación:

4.5.1.1. Motivación escolar

Las clases sí me gustan e, hacerlas a través de dinámicas, para que el estudiante no se aburra y yo tampoco, porque eso, eso de pararse y hablar, y hablar, y hablar como que se hace un poco tedioso. Les gusta mucho tipo de así cuando trabajo con dinámicas (25).

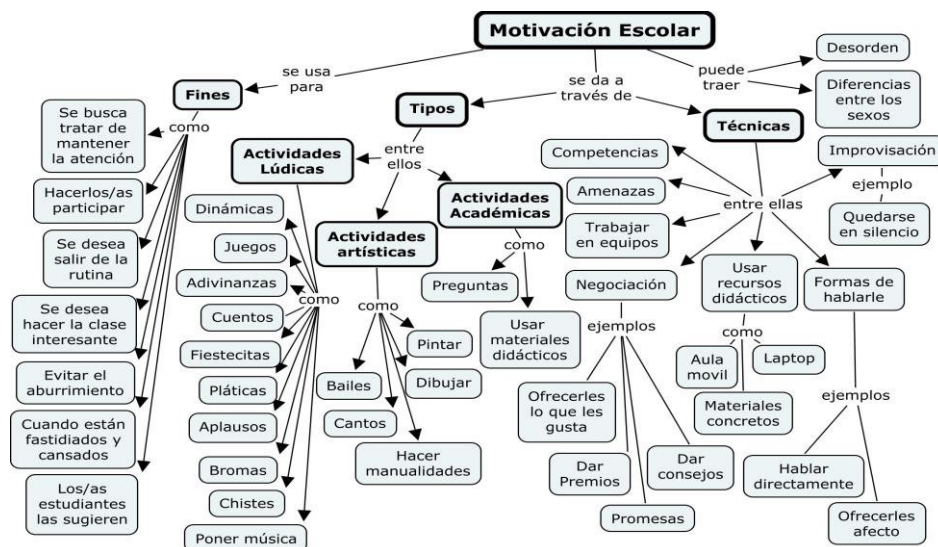
La motivación escolar constituye uno de los factores psico-educativos que más influye en el aprendizaje. Esta no se restringe a la aplicación de una técnica o método de enseñanza en particular, por el contrario, conlleva una compleja interrelación de diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales, de carácter académico y de género, que se encuentran involucrados y que de una u otra forma tienen que ver con las actuaciones de los/as estudiantes, como la de sus docentes. La motivación debe estar presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita (Díaz y Hernández, 2002:64). Sobre la motivación un docente entrevistado expresó:

Les pregunto que, ¿qué quieren?, e..., leemos cuentos, e..., los aplausos, que cuenten algo de ellos, y así, yo trato de traerlos al salón, porque sé que muchas veces están fuera de él, sus mentes están bien lejos, y eso depende a veces de muchos motivos, externos e internos (22).

En el contexto escolar, la motivación permite explicar en qué medida los/as estudiantes invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos que pueden ser o no los que desean sus maestros/as, pero en todo caso se relacionan con sus experiencias subjetivas y con su disposición para involucrarse en las diferentes actividades (Díaz y Hernández 2002:69). Es además un componente necesario para el buen desempeño de estudiantes y docentes, es utilizada para lograr mantener la atención y obtener mejores aprendizajes. Cascante (2005) sostiene que esta constituye un factor determinante en la calidad de lo que se realiza, es decir, es de suma importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este autor mira la motivación como un paso previo al aprendizaje que permite crear ambientes propicios para la construcción de mejores entornos educativos.

A través de las entrevistas realizadas a docentes y directivos, así como las observaciones, se logró constatar que existen diversos tipos de motivación escolar, técnicas y fines para los cuales se pone en práctica; éstas se presentan a continuación en el mapa conceptual N° 7.

MAPA CONCEPTUAL N° 7



4.5.1.1.1. Fines por los cuales se utiliza la motivación escolar

Nosotros vamos con todo, dinámicas, nos motivamos, eh, trato de que las clases no sean aburridas, porque el salón, aparte que es pequeño y el grupo es grande..., los muchachos a veces, esto, se sienten cansados y de pronto yo tengo que buscar la forma de que ellos no se me aburran, le trabajo con diferentes técnicas, metodologías, eh, aquí cuento con unos recursos, por ejemplo: yo tengo lonas, ellos traen tapetes, a veces trabajamos ahí en el piso, buscando los mecanismos de que ellos no se me aburran (20).

La motivación escolar es utilizada en gran medida porque se desea tratar de mantener la atención de los/as estudiantes, obtener mayor participación y aprovechamiento escolar, además se desea salir de la rutina, evitar el aburrimiento y el cansancio; así como también hacer las clases interesantes.

Cuando yo los veo así que están como, así como con sueño, como con pereza, entonces les, les hago diferentes ejercicios; a veces hago el juego de las diferentes flores, a veces les gusta jugar mucho al mar y tierra..., con un gesto, que se caigan o tocan, ellos mismos forman el escándalo y sí hacemos algunos juegos para tratar de motivarlos y quitarles el sueño (16).

El uso de motivación en el aula les ha dado resultados positivos a los/as docentes, ayuda a quitar el sueño a los/as estudiantes y los activa para la realización de las actividades que se tienen planificadas. Según algunos de ellos/as, aunque se necesite tiempo para aplicar la motivación en el aula, es necesaria llevarla a cabo; los contenidos pueden ser ajustados y el tiempo que se le dedica a las actividades académicas también, lo importante es que cuando los niños y niñas están motivados, aprovechan más y mejor el tiempo en el salón de clases.

Comienzo a contarles un cuento, les digo un chiste, verdad y se forma el desorden..., se les quitó el sueño, la pereza, verdad, quedaron todos como decimos acá: "chispa nuevamente", y puede entonces volver a la clase no, pero eso, claro me ha dado resultados. (19).

Algunas veces el hacer las cosas diferentes les produce beneficios en el trabajo diario, muchos/as docentes son abiertos en el sentido de aceptar las sugerencias que sus estudiantes manifiestan acerca de la motivación que ellos/as quieren, así como la forma en que desean que se realicen actividades motivadoras; aunque también señalan que no todo el tiempo se van a realizar este tipo de actividades, más bien, es una forma de negociar el trabajo escolar y una responsabilidad de ambas partes.

Muchas veces ellos la sugieren también y no todas las veces uno les va a poner un marco de hierro, ellos quisieron ¡a sí!, ¡ta bien, ¡vamos a bailar!, pero así igual se les va a exigir (24).

4.5.1.1.2. Tipos de motivación

La dinámica permite que el estudiante no se distraiga, casi siempre está atento para no perder, el juego, sí, así que esa es una herramienta que siempre he usado, y, y, y, me da muy buenos resultados (25).

Entre los tipos de motivación que los/as docentes y directivos entrevistados señalan, están aquellos que tienen que ver con la utilización de actividades lúdicas; es decir, aquellas

dinámicas, juegos, adivinanzas, cuentos, fiestecitas con música, pláticas, películas, aplausos, bailes, bromas y chistes que se realizan dentro del aula de clases. Se señala que la utilización de este tipo de actividades motivadoras ocasiona en ciertos estudiantes el desorden y la indisciplina, pero que en general su uso mejora el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Cuando un docente trata de hacer su clase con dinámicas, siempre tienden a irse al desorden, y yo siempre les he explicado que la dinámica es para hacer las cosas diferentes, no para hacer desorden, entonces, retomamos nuevamente, a veces con consejos, hablándoles (25).

Otro tipo de motivación escolar que utilizan los/as docentes entrevistados consiste en realizar en el aula de actividades artísticas y recreativas con sus estudiantes, entre ellas: pintar, cantar, bailar, dibujar y hacer manualidades. En la siguiente fotografía se muestra a un grupo de estudiantes con su maestra, ellos/as adornan sus bolígrafos con cintas de colores. Esta actividad la hizo la maestra como motivación después del trabajo de clases.



Lo que trato es de traerles actividades recreativas, o sea esa es mi forma de, de motivarlos, siempre estoy preocupada por, por buscarles algo que, que les interese y que, y, y, y tratar de acaparar su, su atención porque sí, a esta edad todavía este, he, si no te pones listo, a, a traerles buenas actividades, este, en un ratito pierdes la atención de los niños (9).

Otros/as docentes manifestaron que la realización de diversas actividades académicas, como el uso de cuestionamientos, de materiales didácticos y el trabajo colaborativo, forman parte del conjunto de acciones que utilizan para mantener a sus estudiantes motivados y así salir de la rutina diaria.

Me gusta mucho trabajar en equipos, cuando ellos trabajan en equipos, como que siento que salen de la rutina y les agrada la manera de trabajar en equipos, de trabajar fuera del salón con materiales que pueden manipular, trato de implementar todo eso con ellos para que la clase sea más interesante (8).

4.5.1.1.3. Técnicas para motivar a los/as estudiantes

¡Ay!, los motivo así como que empiezo con una bromilla, este, algo, algo que suceda en el momento, me agarro de ahí, para poder dar inicio. Hay veces que está nublado y les digo: ¡uy!, está nublado y se me hace que ahora vamos a trabajar más que de costumbre, ¡hay no puede ser!, miren, este, que les parece, sí, como está nubladito está bien bonito, vamos a empezar, con Conocimiento del Medio, - Sí, sí, traigo muchas fichas para trabajar, sí, sí-saquen sus colores, saquen tijeras, saquen su material, pónganlo en el banco y doy inicio y empiezan todos - sí, sí ¡jura, urra!, queremos pegar, queremos cortar, queremos, entonces todo depende como yo les hable (1).

Entre las técnicas más utilizadas por los/as docentes para motivar a sus estudiantes están las competencias, el trabajo en equipos, la improvisación, el uso de recursos didácticos diferentes, la negociación y las formas de dirigirse hacia sus estudiantes; además, refieren que algunas veces utilizan el quedarse en silencio como mecanismo para mantener su atención.

Bueno, en algunas ocasiones me quedo en silencio y ellos al verme parado en el centro del salón, en silencio, ellos como que reaccionan, si, otra es que a veces si, les hablo directamente al niño que, que, que, no tenga la conducta correcta o adecuada (25).

Se plantea desde la perspectiva cognitiva-humanista (Díaz y Hernández, 2002; Cascante, 2005), que el papel del/la docente en el ámbito de la motivación escolar, está centrado en inducir motivos a sus alumnos/as en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para realizar las actividades de manera voluntaria, dando así significado al trabajo realizado, de manera que éstos/as desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social, es decir su *motivación por el aprendizaje*. En este sentido, un componente interesante y que se observó de manera recurrente en las aulas escolares donde se desarrolló la investigación fue la puesta en práctica de estrategias activas y participativas que tomaron en cuenta la opinión de los/as estudiantes.

Yo traía una grabadora, les ponía música, a ellos les gustaba la música..., les traje una película, hice una pequeña fiestecita, o sea, trato o hacer que lo que ellos les gusta, a ellos les gusta mucho por lo menos, dibujar, pintar, cosas así, ya yo los dejo que ellos mismos hagan lo que ellos quieren, o sea, no es todo momento que uno los tiene así como, como forma militar no, sino que ellos quieren hacer algo, que lo hagan. Unos hacen dibujo, otros juegan, o sea que yo siempre les digo que si me trabajan y hay un momento libre, que hagan lo que ellos quieren, que conversen, que no se sientan tan aburridos (23).

Uno de los grandes retos a los que se enfrentan los/as docentes actuales consiste en adaptar sus estrategias de enseñanza al nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes y no en su protagonismo. Desde esta perspectiva, los logros en relación con las actividades de sus estudiantes, van a depender, en buena medida de la confianza que tengan los/as docentes en sí mismos para abordar estos cambios que conlleva su nuevo rol, así como la disposición para cambiar hacia los nuevos paradigmas de la educación activa.

Investigaciones realizadas sobre este tema sostienen que los sentimientos de competencia y de eficacia personal no sólo parecen influir en las expectativas de éxito como docentes y en su motivación personal, sino que tienen claras consecuencias sobre la motivación y el rendimiento de sus estudiantes (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Wolters y Daugherty, 2007).

4.5.1.1.4. Estereotipos sexistas en la motivación escolar

Para ellos es un premio, el hecho de decir: ¡ve con la maestra a traerme una pluma!, o ¡ve a que te mande esto!, lo hacen, por lo general mando a los niños que son más, los más tranquilos, y ya ellos lo checan y se dan cuenta que, que van los más tranquilos (2).

Algunas percepciones y comentarios de los/as docentes entrevistados tienen que ver con la práctica de estereotipos sexistas cuando se motivan a los/as estudiantes. Las diferencias por

razón de sexo que hacen algunos/as docentes se manifiestan en las preferencias que éstos/as tienen a la hora de tomarlos/as en cuenta para la realización de algún favor o encomienda, en las comparaciones que se hacen entre las capacidades y habilidades de los niños y las niñas, o también cuando se motiva a los/as estudiantes de manera diferente. Una docente comenta:

Los premio con ver una película, este, con los deportes que a ellos les gusta mucho, o sea, si te portas demasiado mal, no sales a deporte, lo siento mucho, que es donde al niño le duele más, a la niña no tanto que uno la deje sin deportes, de esa forma yo los premio (6).

Estas prácticas van en contra de la educación en igualdad, ya que los/as docentes toman las diferencias que existen entre los niños y las niñas para ejercer la motivación escolar; entonces, el objetivo de la motivación sería favorecer a un sexo o al otro, sin que existan razones de peso para dicha diferenciación. Los expertos consideran que la motivación docente engloba todo un conjunto de creencias que ellos/as tienen sobre su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de sus estudiantes. Tschannen-Moran y Woolfoolk (2001) afirman que aquellos/as docentes con alta motivación personal, presentan mayor apertura a nuevas ideas, mayor disposición para probar nuevos métodos, mejor planificación y organización de sus clases y se muestran más entusiastas en el proceso de enseñanza (Bamburg, 2004).

Los/as docentes que confían en su capacidad para enseñar, los que poseen una fuerte motivación personal y los que creen que una enseñanza eficaz influye en el aprendizaje de los/as alumnos/as, tienen mayor persistencia y se centran más en los aspectos académicos de su actividad que aquellos con bajas expectativas respecto a su motivación y a su capacidad para influir en el aprendizaje de ellos/as (Gibson y Dembo, 1984). Por otro lado, aquellos docentes con alta motivación personal, emplean más tiempo en las clases para el desarrollo de actividades académicas motivadoras, utilizan métodos instructivos más complejos, proporcionan más ayuda y orientación a los/as alumnos/as y elogian sus logros académicos (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Wolters y Daugherty, 2007).

Otros trabajos demuestran que la motivación personal del/la docente se relaciona positivamente con el rendimiento de los/as estudiantes, con la auto-eficacia, el desarrollo de técnicas instructivas innovadoras y el establecimiento de un clima positivo dentro del aula (Hoy y Woolfolk, 1990). Además, los/as docentes con mayor motivación personal, confían más en sus alumnos/as, por tanto, son más capaces de compartir con ellos/as la responsabilidad a la hora de resolver los problemas que pueden surgir en el aula y muestran una mayor satisfacción con su trabajo como docentes (Klassen y otros, 2009).

4.5.1.2. Liderazgo escolar

Mira si, si hay liderazgo definitivamente eh, nosotros los notamos, lo observamos y sí hay liderazgo. ¿Cuáles son las características de esos líderes?, por ejemplo, se va a hacer una sociedad dentro de la escuela para organizar su fiestecita de navidad y ellos mismos, ¡vamos a realizar este traje!, alguien se levanta y generalmente una niña (19).

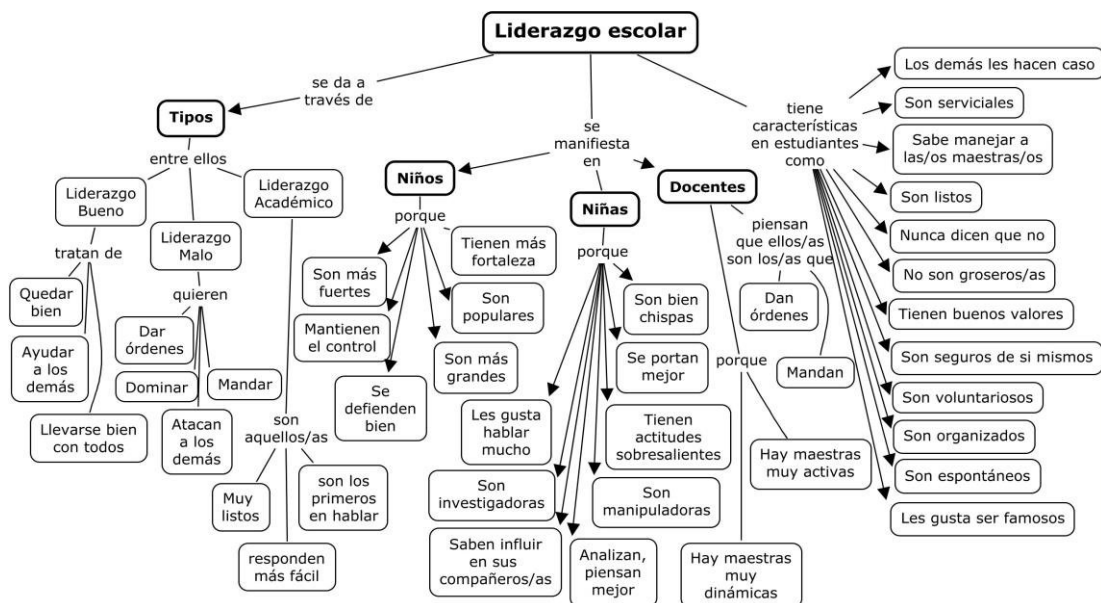
El liderazgo es definido como un proceso de influencia que un individuo (líder) ejerce en las personas (seguidores) para alcanzar objetivos en una situación determinada. El/la líder, a

través de liderazgo busca intervenir; más bien modificar preferencias, actitudes, creencias, sentimientos o valores, en consecuencia, el comportamiento de personas o grupos, en contextos situacionales específicos en función de conseguir ciertas metas u objetivos determinados (Lynch, 1999).

El liderazgo escolar comprende aquellas características innatas o aprendidas que sobresalen en niños, niñas y docentes, que les impulsan a enseñar, organizar y preparar todo lo necesario para el beneficio propio y de los demás dentro del aula. Para la UNESCO (2005:195), un buen “liderazgo escolar consiste en transformar los sentimientos, actitudes y opiniones, así como las prácticas, con el objeto de mejorar la cultura de la escuela”.

Un líder estudiantil es alguien que va adelante en el camino colocando luces para que otros caminen, hace que los demás desarrollen su potencial, el que enseña, organiza y prepara todo lo necesario para que las cosas sucedan; de igual forma establece acuerdos para el beneficio de los demás, también es quien ordena y mejora; o en su efecto, hace que todos/as participen en las actividades; además, posee un conjunto de valores como la tolerancia, el trabajo en equipo y la lucha por un objetivo común (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Con la ayuda del mapa conceptual N° 8, se podrá apreciar el conjunto de códigos obtenidos a través de las diversas fuentes de evidencia en el trabajo de campo en materia de liderazgo escolar:

MAPA CONCEPTUAL N° 8



4.5.1.2.1. Tipos de liderazgo estudiantil

Sí lo hay, inclusive el niño que ayuda al otro, el niño que ellos dicen: bueno, si tú no sabes esto, yo te ayudo; no se lo hace, pero sí lo ayuda. Yo sí tengo niños líderes, niñas líderes, en todas las asignaturas y se le nota, ese, cómo yo le digo, yo siento que es algo espontáneo (22).

Entre los tipos de liderazgo escolar que los/as docentes y directivos señalan en las entrevistas, están aquellos que definen como *líderes buenos*, *líderes malos* y *el liderazgo académico*.

Tengo líderes buenos y líderes malos, o sea tengo líderes natos presidentes de República y dictadores futuros, o sea, es muy marcado, tengo una niña que es líder y no es buena líder, porque manipula para, para hacer desorden, para m..., atacar otra niña. Niños hay varios, varios y de esos varios líderes que hay, pues ahí líderes buenos y hay líderes malos, igual ahí líderes..., dos o tres que: ¡maestra, yo ya terminé!, ¿le puedo ayudarle a mi compañero?; o sea líder que arrastra y que busca hacer algo por la gente que trae al lado vaya, y hay aquel líder nefasto o sea, por eso te digo presidente de República y dictadores (3).

El liderazgo bueno consiste en aquellos/as estudiantes que siempre tratan de quedar bien con sus compañeros/as, los ayudan y tratan de llevarse bien con todos/as en el aula. Algunos/as docentes manifiestan que la conducta del líder puede ser innata, es decir, que se nace con ello, que traen consigo este conjunto de características distintivas que los hace ser personas especiales; aunque también podría ser adquirida. Una docente comenta al respecto:

Estoy segura que si yo les dijera, G. (niño), muéveme a las niñas para que hagan esto, en un santiamén se organiza, igual con A. (niño), son de esos niños que son líderes natos, que ya lo traen en la sangre, que no necesitan que alguien les enseñe para liderar a sus compañeros, vaya, si tú has observado todos los niños los buscan a ellos, siempre los buscan a ellos, entonces son populares dentro de la escuela, todo mundo sabe quién es G. y todo el mundo sabe quién es A., inclusive a los maestros, o sea, es algo que ya traen ellos, es algo que ya, vaya, ya vienen etiquetados (8).

Por otro lado, los líderes malos, según los/as docentes entrevistados, son aquellos/as que les gusta dar órdenes, dominar a sus compañeros/as y mandarlos/as, además en ocasiones los/as atacan de forma verbal o emocional. Este tipo de estudiantes tienen el poder y la intención de satisfacer sus propios deseos y las acciones que realizan van encaminadas hacia ello. En cierto modo son estudiantes que desean imponer sus ideas, en ocasiones son pesimistas, no valoran el trabajo de los demás, no aportan buenas ideas, desmotivan a sus compañeros/as, no saben escuchar, no comparten sus expectativas, ni sus planes, no son solidarios, no saben manejar su ira cuando las cosas no le salen como desean. Con frecuencia este tipo de estudiantes tiene dificultades para adaptarse, muchas veces son rechazados por el grupo y en otras ocasiones influyen en acciones negativas como el desorden y situaciones de violencia.

Entonces a todas las tenía así y a los niños los ponía en su lugar para todo, o sea, por ejemplo si alguien estaba contestando y yo estaba hablando y estábamos así, ¡no es que te espérame!, ¡cállate por favor!, él les decía, ya cállate por favor, no le contestes a la maestra, decía (13).

Finalmente, el liderazgo académico es identificado como el conjunto de características que distinguen a niños o niñas que además de sobresalir académicamente, lo hacen porque intentan que sus compañeros/as adquieran de forma igualitaria el aprendizaje; se preocupan porque desarrollen las prácticas, los ejercicios, es decir; tratan de integrar a todo el grupo en las actividades escolares. Este tipo de estudiantes son los primeros en hablar, en participar, responden más rápido y fácil a los cuestionamientos, son niños o niñas muy listos, ayudan a la consecución de los objetivos que tiene el/la docente planteados.

Tratan de ayudar a sus compañeros, en las tablas de multiplicación cuando están en matemáticas, ¡maestra yo puedo ayudar a mis compañeros!, ¡le ayudo en las palabras!, ¡le ayudo a buscar!, a ellos les nace eso de ayudar, porque como que traen el compañerismo dentro de sí (17).

4.5.1.2.2. Características de los/as estudiantes líderes

Esos niños líderes eee son muy seguros de sí mismos, irradian una seguridad que los niños observan a la hora de responder, responden fácil, sin temor eee cuando hay que hablar ese es el primero que habla, ee son muy, muy cariñosos no agreden, no son de agredir a los demás, eee voluntariamente ayudan al otro y tampoco hablan mal de su compañero, casi nunca dicen cosas malas de sus compañeros, esos niños líderes, aquí tenemos uno (15).

Los/as docentes comentan que los/as estudiantes que mantienen conductas de liderazgo escolar poseen algunas características comunes como por ejemplo: son estudiantes serviciales, los demás les hacen caso, tienen buenos valores, son seguros de sí mismos/as, son voluntariosos/as, organizados/as, espontáneos/as, listos/as, les gusta ser famosos/as, nunca dicen que no a algo, saben manejarse también con otros/as docentes, no son groseros/as, se llevan bien con todos/as.

El líder es que le gusta ser famoso, le gusta quedar bien, ser el del mandado y esas cosas así, aquí yo normalmente yo trato de que todo el grupo, bueno, al menos la mayoría se ofrece algún mandado, ¡hágame esto!, ahora vaya usted, o usted, para que se sientan, este iguales, y que no se sientan menos..., el papel de líder a veces es bueno, a veces es malo, de repente, cuando nos ponemos a trabajar en equipos, e, cuando es líder obviamente que el equipo se organizan inmediatamente: ¡a ver, usted va a hacer esto, usted esto y usted lo otro!, y sí los pone a trabajar, y bueno ves tú que es lo que está pasando allí verdad (4).

Muchas de estas características son compartidas por el colectivo docente, quienes también manifestaron sentirse a veces un poco incómodos/as con las actitudes y comportamientos de estos estudiantes líderes, ya que en algunas ocasiones sus estudiantes no logran canalizar el liderazgo de una manera efectiva. En este sentido, una docente expresó:

Pues tengo dos, tres líderes, que sí quieren mandar y dar órdenes y yo ¡eeeh, aquí el que manda soy yo!, no, pero es que mire así, ¡no! aquí todos son iguales. ¡Aquí la que da las órdenes soy yo, ah! Hay una niña y hay un niño, pero ya se ven ellos como que ¡ay!, ya va a empezar este, o ya va a empezar esta. ¡Ay la mandona o el mandón!, pero lo hace bien, no los ofende, nada más ¡oye estás mal en esto!, oye tú no me mandas no eres la profe, no pero te estoy diciendo por tu bien, porque ya así de que empieza a suavizar para que no le diga allí viene la mandona o el mandón (11).

4.5.1.2.3. Estereotipos sexistas y liderazgo estudiantil

Existen muchos estereotipos sexistas *ocultos* en el aspecto de liderazgo escolar; algunos de ellos se evidencian en los discursos de docentes y directivos que sostienen que, a pesar que el liderazgo estudiantil se manifiesta en niños y niñas, éstas últimas son las que más presentan aptitudes de liderazgo positivo dentro del aula. Las razones por las que enuncian tal liderazgo son estereotipados, ya que aclaran que ellas son líderes porque van mejor académicamente, se portan mejor, hablan más, son serviciales, saben influir en sus compañeros, son bien chispas, tienen actitudes sobresalientes, son manipuladoras, analizan, piensan mejor, etc.

Específicamente las niñas, son, son líderes porque ellas sí, ellas esto, tengo una que lo que ella dice a las demás quedan, otra esa porque le gusta hablar ¡no!; una clase de líder que es: ¡vamos a hacer esto!, ¿maestra podemos hacerlo?, como que habla mucho, no, tiene mucha

iniciativa; la otra también la acompaña, pero ella es más callada, es una niña excelente, esa es la que mejor se porta, es una niña que prácticamente lleva muchos cincos en el bimestre, lee muy bien, analiza, piensa o sea, son varias niñas que tengo que son así, son líderes (16).

En el caso de los niños, algunas de las razones que sostienen los/as docentes sobre el liderazgo en los niños también están fuertemente guiadas por estereotipos sexistas masculinos que tienen que ver con su complexión física, la edad, altura, su fuerza, sus habilidades deportistas, su popularidad, su fortaleza y el modo en que influyen en sus compañeros/as utilizando el poder y el control.

Tengo líderes por ser mayores, porque tengo dos alumnos grandes ya, o sea, que ´tan pasados de la edad de los otros, este, uno yo creo que es por la fortaleza de cada uno, la forma, la contextura física, porque tengo la niña y del varón, y tengo de la otra forma, líderes de forma intelectual, no tanto por la inteligencia, sino porque lo aplicados que son en las clases (23).

4.5.1.2.4. Liderazgo escolar en docentes

En entrevistas que se realizaron a directivos de los centros educativos, éstos/as manifestaron diferencias en los estilos de liderazgo docente; así mismo, describieron algunas características de los maestros y maestras líderes, que, en cierto modo, reproducen a través de sus percepciones ciertos estereotipos tradicionales sobre la masculinidad y la feminidad. Por un lado existen las maestras que son organizadas, creativas, innovadoras, dinámicas, que se distinguen por su tenacidad, esto se refleja en el discurso de un director que mencionó que:

Yo tengo maestras aquí que van adelante y, ¿qué nos queda a nosotros?, seguirlas, ve, e, maestras muy dinámicas, tienen tiempo para todo, o sea, son organizadas, porque es una cuestión no, usted no puede ser líder si no se organiza, porque si no, no le alcanza el tiempo, son organizadas, tienen la, la, la como se llama, la voluntad, esa tenacidad, de que cuando se proponen una cosa se consigue, yo pienso que eso es un estilo de liderazgo, ahh, como también hay otras que, usando un vulgarismo acá nuestro, siempre tratan de pasar agachadas en todo, (ríe), así y sí los hay (21).

Por otro lado, se señalan otras cualidades u otro estilo de liderazgo en los maestros hombres. Algunos de ellos son voluntariosos, practican la caballerosidad, son cooperadores, dinámicos, incondicionales, es decir, que se pueden tomar en cuenta para todo lo que se les solicite.

Yo tengo aquí cuatro maestros varones, realmente son líderes, son cooperadores, trabajan, donde hay que poner un clavo ahí tan ellos, e..., son dinámicos, participan, que por lo general están anuentes a cooperar y entre ellos, incluso me incluyo, voy a incluirme yo también en este racimo, no hay problema, la comunicación va de forma horizontal, siempre, dentro del marco del respeto, pero también hay su, su, momento de jocosidad y compartimos y nuestras relaciones personales y sociales excelentes, diría yo (21).

El liderazgo escolar debería ser una prioridad en las políticas educativas que se implementan en todas las escuelas, ya que este aspecto influye notablemente en los resultados de los alumnos/as, al crear el ambiente adecuado para que los/as docentes mejoren las prácticas en las clases y el aprendizaje de éstos/as (Pont y otros, 2009). Las escuelas que ponen en práctica actividades con el objetivo de acrecentar el liderazgo escolar, demuestran un desempeño más

alto de los estudiantes, mejora en las relaciones interpersonales, índices elevados de participación en las actividades educativas, formación de nuevas generaciones de estudiantes con habilidades para la toma de decisiones efectivas, así como la educación en valores solidarios y humanos, entre otros beneficios (Corina, 2005).

El poder de los líderes estudiantiles y la influencia que ejercen sobre sus compañeros son claves en la realización de las diversas actividades que se desarrollan en el aula de clases, de la forma en que desarrolla este liderazgo, dependerá el resultado positivo o negativo que tengan, así como la aceptación o el rechazo del que pueden ser objeto por sus propios compañeros/as o por los/as docentes (Rodríguez, 2009).

El liderazgo estudiantil es una forma de desarrollo personal y de fomento de la creatividad, pero es indispensable para su buena ejecución, que se cuente con un conjunto efectivo de cualidades y valores para hacer realidad este desarrollo, entre ellas: voluntad, estudio, constancia, empatía, respeto, son algunas de estas cualidades y habilidades que el buen líder debe emprender, sea niño o niña (Corina, 2005).

4.5.1.3. El recreo escolar

El recreo escolar es un breve descanso de los/as estudiantes después del trabajo de aula, generalmente se desarrolla en el patio escolar y puede darse con o sin la observación directa del/la docente. Es un tiempo y un espacio con libertad para decidir qué hacer, cómo y con quién; para comer, ir al baño, descansar y disfrutar, bailar, moverse, escuchar música, despejarse, jugar, correr, saltar, perseguirse, es decir, realizar actividades físicas espontáneas, repasar tareas e interactuar entre pares. El recreo mejora el rendimiento posterior de la atención, concentración, comprensión y memoria (Jarrett, 2003).

Pellegrini y Smith (1993; en Jarrett, 2003) definen el recreo escolar como “un rato de descanso de la rutina diaria para los niños y niñas, típicamente fuera del aula”. En comparación con el resto del día escolar, el recreo es un tiempo en que los/as niños/as gozan de más libertad para escoger qué hacer y con quién jugar. Para las personas de todas las edades y especialidades, los descansos se dan como algo necesario, esencial para sentirse satisfecho y alerta.

Una investigación experimental sobre la memoria y la atención descubrió que cuando se aprende en períodos separados, la capacidad de recordar mejora, más que cuando se presenta toda la información en un solo período (Toppino, Kasserman y Mracek, 1991; en Jarrett, 2003). Estos hallazgos son compatibles con otros que indican que el cerebro necesita de períodos de descanso, para reciclar químicos esenciales que se utilizan para la formación de memorias de largo plazo y que la atención sigue patrones cíclicos de 90 a 110 minutos durante el día (Jensen, 1998; en Jarrett, 2003).

Los recreos escolares promueven la socialización, participación y las interacciones personales positivas, la creatividad, el aprendizaje de reglas y habilidades para tomar decisiones y resolver conflictos; además, contrarrestan las consecuencias negativas para la salud de la inactividad y el sedentarismo de los niños y niñas. La recreación constituye, para la mayoría

de los estudiantes, un estímulo que hace que la asistencia y esfuerzo de estar en clase sea más tolerable. Los descansos son útiles, tanto para la atención, como para el manejo de la clase, además, son la oportunidad que tienen los niños y niñas de participar en interacciones sociales con otros, ya que es uno de los pocos momentos durante el día escolar donde los niños/as pueden relacionarse libremente con los/as compañeros/as.

En muchos salones se permite muy poca interacción, esto aunado al hecho que en ciertos casos sus padres y madres trabajan casi todo el día; éstos/as niños/as se encierran en casa después de la escuela a hacer sus tareas, ver televisión o a jugar con videos y computadoras, provocando que tengan pocas interacciones con sus iguales.

Según algunas observaciones realizadas durante el recreo en escuelas primarias, se concluyó que a través de los juegos, los niños y niñas organizan y aprenden a ser disciplinados, ya que éstos/as escogen sus propias reglas y determinan cual equipo va primero cuál después (Jarrett, 2003). El recreo es también un tiempo valioso para observar sus comportamientos sociales y prosociales, sus tendencias a pelear, sus habilidades para el liderazgo, etc. (Hartle, 1994, en Jarrett, 2003). La observación y atención de los/as docentes en la interacción social que tengan sus estudiantes puede ayudarles a ellos/as y a los/as responsables durante el recreo a intervenir en las situaciones de aislamiento social, discriminaciones, sexismo, entre otras formas de violencia.

Los juegos pueden llevarse a cabo tanto en el salón de clase, como en el patio de recreo; sin embargo, según indican Hartup y Laursen (1993; en Jarrett, 2003), los juegos dentro del aula generalmente se hacen en una *situación cerrada*, donde los niños/as no pueden dispersarse. El recreo les debe ofrecer una *situación más abierta* donde ellos/as puedan ser libres de realizar el juego cuando deseen, sin presiones. En situaciones abiertas, los niños y niñas tienen que aprender a resolver los conflictos para seguir adelante con el juego, lo cual resulta en bajos niveles de agresión en el patio de recreo.

A través de las distintas técnicas de recopilación de información, se presenta el conjunto de códigos y categorías interrelacionadas sobre el tema del recreo escolar. La información se presenta en el mapa conceptual N° 9:

MAPA CONCEPTUAL N° 9



4.5.1.3.1. La socialización en el recreo escolar

Durante los minutos que dura un recreo escolar, se suscitan diversas actividades. Muchos/as estudiantes aprovechan este tiempo para ir al baño y hacer sus necesidades básicas, para comer los alimentos que compran en la tienda escolar o que traen de sus casas, también para jugar y divertirse sanamente. El recreo fortalece el proceso de socialización entre niños y niñas. Las agrupaciones que se establecen en este espacio pueden ser de tres tipos: niños con niños, niñas entre niñas y de grupos mixtos.

Generalmente se reúnen en grupos separados, eh, los varones se reúnen con los varones, las niñas con las niñas, debe ser porque el tipo de conversación, el tipo de actividades que realizan. Los varones se ponen a jugar sus canicas, su, su trompo eh, sin embargo pues el tipo de juego que practican las niñas es un juego mucho más sencillo eh, mucho más tranquilo; el juego de los varones es un poco más agresivo. La actividad mixta eh, muy poco, incluso cuando aquí el maestro de educación física les quiere hacer juegos mixtos de básquet, fútbol o de béisbol eh, eh, los niños a veces no quieren que las niñas jueguen con ellos y el maestro también los separa porque los varones ya están, son más corpulentos y pueden darle un mal golpe a las niñas, ´tonces generalmente se reúnen pues en grupos separados (19).

Según algunos/as docentes y directivos entrevistados, las agrupaciones entre niñas se deben a que ellas tienen juegos más tranquilos y sencillos, conversaciones sobre cuestiones de niñas, intereses comunes distintos a los de los niños. Por el contrario, éstos tienen juegos más agresivos y conversaciones propias de los niños.

En la hora del recreo las niñas cuchichean y hablan entre sí, y no sé qué, que mira que fulanita y mira que el noviecito, y entonces los varones, tienen sus actividades allá aparte, sus, sus temas de, de niños (18).

En los centros escolares se pudo apreciar como muchos niños ocupaban los espacios más amplios de los patios escolares en los recreos y a las niñas se ubicaban en pequeños espacios compartiendo entre ellas. Algunas fotografías muestran esta situación. Cabe mencionar que se obtuvieron fotografías similares en Monterrey y en Panamá. A continuación se presenta una de ellas acompañada de la nota de campo escrita ese día.



Las niñas jugaban solas en el recreo. El intendente jugaba con los niños fútbol, éstos ocupaban toda la cancha del patio, mientras que las niñas solo ocupaban un espacio pequeño. Otras niñas tenían una grabadora, escuchaban música y bailaban. Había grupos de niñas sentadas en las orillas de la cancha, algunas veces los niños les pegaron a las niñas con la pelota (a).

4.5.1.3.2. Relaciones de género en el recreo escolar

Muchos/as docentes señalaron las diferencias en las conductas agresivas de los niños y la pasividad de las niñas en los juegos; en la forma en que se establecen dichas conductas y en la

preferencia que tienen éstos/as a la hora de compartir y de realizar juegos en el recreo escolar. Una fotografía que muestra a un grupo de niños jugando en el recreo escolar se acompaña de la observación realizada ese día:



En el recreo se observó a un grupo de niños que jugaban a las canicas, ellos estaban al lado de la cerca que divide la escuela de la comunidad. Había otros niños observando el juego y esperando su turno para jugar también. 25-08 (c).

Gran parte de las relaciones entre niños y niñas de igual o distinto sexo se asimilan jugando. Al jugar, se exteriorizan alegrías, miedos, angustias y se ofrece la posibilidad de socializar emociones y resolver conflictos. Los juegos son herramientas imprescindibles en la socialización; además, aportan una serie de experiencias que responden a las necesidades específicas de las etapas del desarrollo (Ayuso y Núñez, 2008). En muy pocas ocasiones se mencionaron en las entrevistas las actividades que comparten niños y niñas en el recreo, aunque sí se observaron grupos de estudiantes (niños y niñas) compartiendo, jugando, conversando y socializando, éstas fueron en menor medida. Un ejemplo de ello se presenta en la siguiente fotografía, que muestra a un grupo de niños y niñas jugando una ronda en el tiempo de recreo.

Se aprecian niños reunidos comiendo su merienda y compartiendo con las niñas. Algunos estudiantes de 5 y 6 grado (niños y niñas), juegan en las escaleras empujándose fuertemente 19-06 (b).



Aquí en casi en todas las escuelas de N. L., existen los grupos mixtos y de acuerdo a que niños y niñas obviamente están en un mismo salón, aprendiendo lo que la maestra les desea enseñar en cada grado, entonces nos damos cuenta que en la hora de descanso sí hay niñas que les gusta jugar con los niños, y hay niños que les gusta jugar con las niñas, no todos, ni es mayoría, pero sí una parte, conviven niños y niñas a la hora del descanso (14).

Otras actividades que fueron observadas y que están relacionadas con acciones equitativas o de sexismo que acontecían en los recreos escolares fueron las siguientes: formaciones de filas mixtas a la hora de comprar alimentos en las tiendas escolares, asistencia mayoritaria de

madres de familia que iban a llevarle meriendas a sus hijos/as, estudiantes castigados/as en las aulas sin derecho a salir al recreo, prácticas deportivas en grupos separados por sexos.

Se observaron a 5 madres de familia que estaban fuera de la escuela y les llevaban merienda a sus hijos/as. En la tienda atendían dos señoras a los estudiantes. Habían grupos de estudiantes: niñas sentadas jugando y niños corriendo por toda la escuela. Había también grupos mixtos comiendo debajo de un árbol. 12-5 (a).

Una de las fotografías que se tomó en una escuela muestra a un grupo de niños y niñas que forman una fila para ser atendidos en la cafetería.



Muchos estudiantes se fueron a la tienda escolar para comprar. Formaban filas mixtas para ser atendidos/as. En el recreo se reunían niños y niñas por separado 12-5 (a).

Algunas situaciones de agresión entre estudiantes fueron observadas en el recreo como: ofensas a niños y niñas por su apariencia física, el rechazo de niños hacia niñas a la hora de realizar juegos, algunas agresiones al quitarle la merienda a sus compañeros/as, el hecho de *molestar o impedir* que niñas o niños realizaran algún juego o ronda escolar, entre otras. Una de estas situaciones se detalla en la siguiente nota de campo:

Un niño se reía de otro porque según él era obeso, el niño merendaba un burrito y su compañero le gritaba: ¡Un burro se come a otro burro! (a).

Otras situaciones que se suscitaron en el recreo, pero que evidenciaban relaciones equitativas entre niños y niñas eran: juegos mixtos como saltar la soga, reinados, rondas, actividades deportivas, concursos de bailes, presentaciones folklóricas, celebraciones como la semana del campesino, entre otras. Esta última actividad se pudo apreciar en una de las escuelas, donde niños y niñas participaban en los recreos de paseos, bailes de reinas y reyes de cada salón. La siguiente imagen ejemplifica esta situación.



Había una actividad de presentación de la reina y rey de la semana del campesino. Muchos estudiantes acompañaban a sus compañeros y llevaban globos paseando por todos los pasillos 07-08 (c).

Tocó el timbre del recreo, hubo presentación y baile de las reinas y reyes de la semana del campesino. 25-08 (c).

El recreo escolar tiene un papel importante en el aprendizaje, desarrollo social y la salud de los niños y niñas de educación primaria; aunque hay argumentos en contra del mismo, ninguna investigación apoya claramente su ausencia. No obstante, se necesita que el personal docente adquiera la sensibilización para acompañar a sus estudiantes en los momentos del recreo, fortalecer las relaciones equitativas entre niños y niñas, comprender que la ausencia del recreo como mecanismo de castigo no es una buena práctica; el recreo escolar es necesario y es injustificable que se tome este tiempo para disciplinar a niños y niñas con su omisión.

Cuando hacen cosas que no deben, este, primeramente mando a llamar a sus papás, para que estén enterados, verdad, mmm, dentro del, del, los, de la ley de educación pues, nosotros no podemos absolutamente hacer nada, estamos amarrados de manos en el sentido de que castigos pues, los únicos castigos que hacemos es dejarlos sin recreo, mandar reportes a sus padres, este y suspenderlos en casos muy fuertes (13).

El proceso de socialización que se desarrolla en el recreo a través del juego y de las actividades que se realizan en las escuelas, ofrecen aportaciones importantes para la formación integral de niños y niñas, ya que éstos/as aprenden el *saber convivir, saber hacer y saber ser*. Las actividades sociales que se presentan en el recreo pueden también utilizarse como herramientas útiles para prevenir y eliminar los estereotipos sexistas, de forma que la diversidad se aproveche como un elemento enriquecedor.

Se debe trabajar desde los parámetros de *conocerse para respetarse y respeto a las diferencias sin provocar ni permitir la desigualdad*. Hay actividades que cuando se practican desde edades tempranas, tienen un gran valor coeducativo porque las exigencias técnicas se dan en igualdad de condiciones para todas y todos, dan lugar a situaciones que fomentan la desinhibición y nos pueden ayudar a romper con la concepción que hay *actividades para niños y actividades para niñas* (Ayuso y Núñez, 2008).

4.5.1.4. La disciplina escolar

En la actualidad el significado más usual del concepto de disciplina es propuesto por el diccionario de la Real Academia Española (1997:38) como un “conjunto de reglas para mantener el orden y la subordinación entre los miembros de un grupo; y por disciplina escolar la obligación que tienen los/as maestros/as y los alumnos/as de seguir un código de conducta conocido por lo general como reglamento escolar” (Márquez, Díaz y Cazzato, 2007).

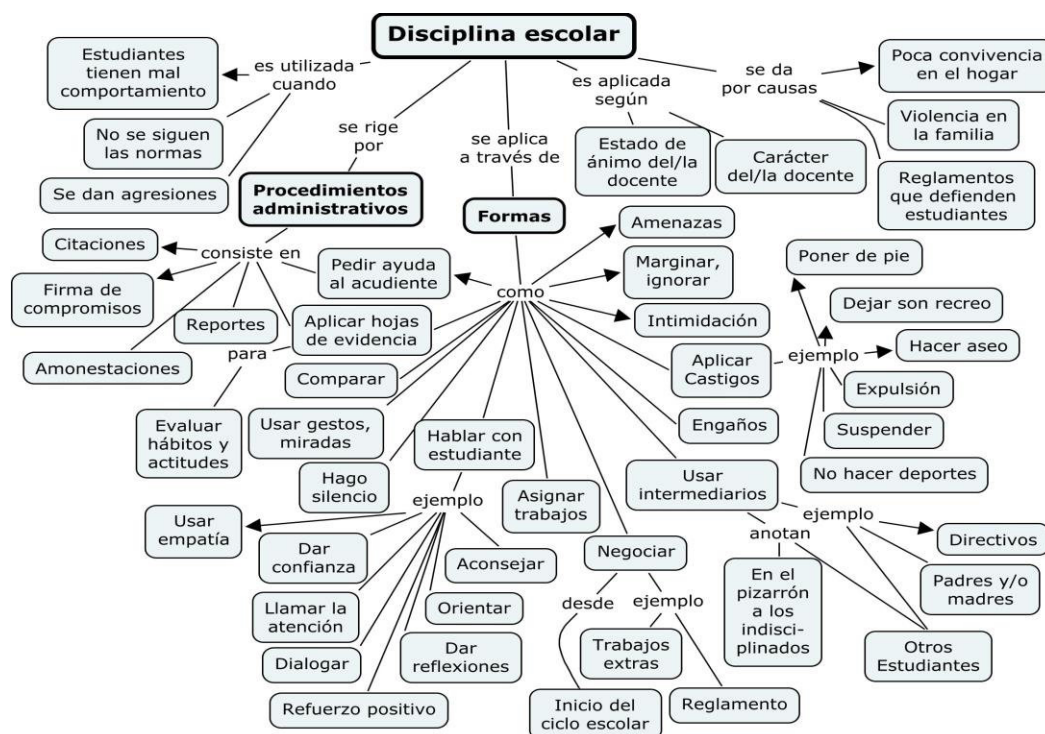
El reglamento define exactamente lo que se espera que sea el modelo de comportamiento del estudiante: el uniforme, el cumplimiento de un horario, las normas éticas y las maneras en las que se definen las relaciones al interior del centro educativo, entre otros. Dicho reglamento contempla además una normatividad respecto al tipo de sanción que se debe seguir en el caso que el/la estudiante incurra en la violación de alguna norma o acuerdo establecido. La pérdida de respeto por la norma al interior del aula de clases es conocida como *indisciplina*. Ésta depende en gran medida del nivel de relaciones que se establece dentro del aula de clases, del interés que el/la docente puede motivar en los/as estudiantes y del nivel de comunicación que se establece entre estudiantes, docentes y directivos. En cierto modo, la disciplina escolar consiste en establecer un respeto entre todos/as.

La disciplina escolar constituye otro de los principales elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje a través del cual los/as estudiantes aprenden a vivir como miembro de una sociedad, por lo que se presenta como una cuestión relevante tanto en los contextos educativos como familiares y sociales. Los educadores, aunque están de acuerdo en que es necesario un cierto orden en las clases, coinciden en señalar que en muchas ocasiones, actuaciones y estrategias para mejorar la disciplina resultan inoperantes (García, 2008).

Uno de los objetivos principales de la disciplina escolar es sin duda, la salvaguardia del orden, de la seguridad y del trabajo armónico dentro del aula de clases; así como la formación de valores como respeto, tolerancia, empatía, democracia, entre otros. En una clase donde el/la docente encuentre difícil mantener el orden y la disciplina, los/as estudiantes pueden desmotivarse, tensionarse y hasta violentarse; así el clima escolar podría disminuir su calidad, lo que puede llegar al incumplimiento de los propósitos y metas educativas (García, 2008).

Muchas personas asocian disciplina con rigidez y autoritarismo; incluso algunos docentes tienen una visión negativa y peyorativa de la disciplina en la escuela (García, 2008). La imposición de la disciplina en algunas escuelas, puede estar motivada por objetivos no académicos, por lo general de tipo conductual – moral, que de alguna forma contribuyen al aprendizaje de normas que le pueden servir a los/as estudiantes para toda la vida; como por ejemplo: la asistencia puntual, la participación equitativa en actividades, el respeto por el derecho de los demás y por las estructuras de autoridad, entre otros. Para identificar los aspectos más relevantes sobre disciplina escolar, se elaboró el mapa conceptual N° 10, que muestra de forma resumida, los conceptos claves que enunciaron en las entrevistas, así como también, algunas de las observaciones realizadas en el trabajo de campo.

MAPA CONCEPTUAL N° 10



4.5.1.4.1. Características de estudiantes indisciplinados/as

Tienen muy mal comportamiento, no saben seguir reglas, no escuchan indicaciones, ah constantemente están rompiendo las reglas, pero es que nadie les ha enseñado a trabajar (8).

Los/as estudiantes indisciplinados son aquellos/as que no siguen las normas, mantienen conductas agresivas dentro del aula, hacen lo que está fuera del reglamento escolar, aquellos/as que abusan de sus compañeros/as, no miden sus actos y tienen problemas con docentes, compañeros/as, directivos, etc.

Son los que forman, se levantan, le pegan a los demás, los más chiquitos como los ven a ellos como grandes..., entonces ni cortos ni perezosos van les pegan y entonces ahí se forman las dificultades tirando papeles a veces, entonces hay que interponerse a pesar que les pongo los parámetros ellos como que no, es decir, específicamente son ellos. Cuando ellos no vienen el grupo se ve tranquilo, la dificultad y disciplina que yo tengo en el salón es a raíz de esos tres, o sea, que sí, sí me duele, porque son niños (16).

Algunos/as docentes entrevistados comentan que en muchas ocasiones estas conductas son producto de los episodios de violencia que éstos/as estudiantes tienen en el hogar, la poca convivencia que mantienen los padres y madres con ellos/as y algunas veces, porque es el mismo sistema educativo el que permite que los/as estudiantes hagan lo que ellos/as quieren en el aula, sin que el/la docente pueda hacer algo para corregir estas conductas. Otras veces el personal docente se siente intimidado porque piensan que han perdido el control del grupo debido a las disposiciones de los sistemas educativos, que han hecho que los padres, madres de familia y estudiantes tengan más libertades. Algunos/as docentes *comparan* las medidas disciplinarias que utilizaban en sus primeros años de servicio y comentan que estas últimas eran más efectivas, aunque eran mucho más fuertes.

Hoy día es un poco delicado llamarles la atención a los estudiantes como se hacía antes, ya hoy día el maestro lo tiene que hacer más metódico, tiene que ser más cuidadoso en lo que va a hacer y todo esto producto de las leyes que se han implementado en nuestro país. Un maestro que le levante la voz a un estudiante ya queda en problemas, verdad, y a como está la tecnología hoy, que cualquiera te graba, te toma un video, entonces eh, eso muchas veces va en detrimento del aula de clases, en detrimento del docente, del grupo porque si el, si el docente no pude llamar la atención al grupo está en grandes problemas (19).

4.5.1.4.2. Procedimientos administrativos para aplicar disciplina escolar

Según el colectivo de docentes entrevistados, se utilizan formas para disciplinar a sus estudiantes cuando éstos/as tienen mal comportamiento, cuando no siguen las normas y acuerdos establecidos con anterioridad, cuando cometen acciones que no deben hacer y en casos especiales cuando acontecen situaciones de violencia dentro o fuera del aula escolar. En este sentido, los docentes tratan de proceder de forma racional.

Se habla con el niño o con la niña, verdad, he, en ocasiones cuando lo amerita, que ya conlleva, este, algún daño a, a algún niño en especial o algo, este, trato de, ponerlo en plenaria a, a discusión, no tanto de muchos señalamientos, sino la forma de ayudarlo a reflexionar acerca de lo que hizo y, y, que sea un aprendizaje para los demás (9).

Existen protocolos o reglamentos que indican procedimientos administrativos en lo referente a la forma en que se debe proseguir en caso de aplicar sanciones disciplinarias, por ejemplo:

Primero el maestro viene y me reporta: Maestra, tengo alumnos que se están portando mal, o que se agreden entre ellos..., pero ya cuando sí hay algún problemita entre dos, de contacto físico, se le manda a traer al padre de familia, tres notas de mal comportamiento, e..., amerita en el reglamento tres días de suspensión, no se ha llegado hasta eso a nadie porque no ha habido necesidad, viene el padre de familia, se platica con ellos, se les pide que platiquen con sus hijos, no tanto que les llame la atención de una manera agresiva, pero que platiquen, a lo mejor con palabras entiende, y sí, parece que si ha funcionado de que el padre de familia se acerque a la escuela y, y vea la situación que está viviendo con sus hijos, como quiera se les da a firmar la, la carta que le damos nosotros de, donde el niño se está portando mal y que, cual es la situación que presenta en esa circunstancia (7).

Otros procedimientos disciplinarios consisten en primera instancia, realizar una conversación con los/as estudiantes, en algunos casos se firma un acuerdo entre el/la docente y el/la estudiante (hojas de evidencia), donde se haga constar lo sucedido, se les informa a los/as padres y madres de familia sobre el hecho; si la situación persiste, se cita a éstos/as a la escuela, se firma un reporte que en algunas ocasiones es un *acta de compromiso*, y en última instancia, se realizan acciones disciplinarias fuertes como las suspensiones y la expulsión del centro educativo, es decir, el cambio del estudiante hacia otra escuela.

Aquí en mi salón, para aconductar a los muchachos, para llamar la atención para que haya buena disciplina, ¡hombre! Yo he tenido que buscar lo que son unas hojas de evidencia, donde esas hojas de evidencia ehh, tiene aproximadamente como 15 o 20 aspectos, donde me señala cuales son o qué tipo de conducta es el que yo quiero dentro del aula de clase. Por ejemplo, se mantiene en su puesto, grita en el salón, este, respeta a los mayores, eh, cuida el edificio escolar, por decirte algo no, ¿tons esas hojas de evidencia las tengo en mi poder y cada estudiante tiene una hoja, una hoja de evidencia de ese tipo (19).

El uso de hojas de evidencia es una práctica generalizada en docentes que laboran en Panamá, las mismas son un recurso con el cual se pone de manifiesto la conducta acontecida, es firmada por el/la estudiante; en ella éste/a acepta que realizó tal acción y en algunas ocasiones se le da por enterado al padre o madre de familia de lo sucedido. También es un documento oficial, con el que se evalúan los hábitos y actitudes de los/as estudiantes y es una prueba que tiene el/la docente de los hechos. En otros casos se manejan *cuadernos de evidencia*, que son libretas que tiene cada estudiante, en la misma se anotan las situaciones para que sean leídos por los padres y madres de familia, de esta forma se mantiene una comunicación con éstos, dándoles también la oportunidad a los/as niños y niñas de cambiar estas conductas. Aunque estos cuadernos solo se utilizan en situaciones de indisciplina escolar, pueden ser también utilizados como formas de motivación, cuando los/as estudiantes tienen reconocimientos por sus logros académicos o personales obtenidos.

El estudiante que comete la falta yo le anoto esa evidencia en su hoja y esa hoja se la lleva, el mismo, yo se la mando con él a su acudiente para que el acudiente firme; yo le pongo la evidencia a la que faltó, la fecha y en que hora estábamos, cual era la asignatura en la que estábamos, eh, yo le, con el mismo estudiante le envío esa hoja de evidencia a su papá y el papá la ve, la lee y la firma, eh, esto me va a servir a mí ¿pa evaluar lo que son hábitos - actitudes y cuando ellos ven que yo estoy con la hoja de evidencia al menos tratan de tener

buena disciplina, porque ellos no quieren llevarle esas hojas de evidencia a su papá, porque, eh, pienso que en su casa también les van a llamar la atención, entonces controlamos la disciplina un poco con este tipo de hoja de evidencia y no estamos ni gritando en el salón, ni diciéndoles palabras inapropiadas, ni regañándolos, ni perdiendo el tiempo (19).

4.5.1.4.3. Formas de disciplina escolar

¡Indisciplinados!, nada más me callo, nada más los miro y ellos saben que no me gustó y entonces, cada uno empieza a, a decir así y se sientan, y entonces yo pienso que a través de los gestos, a través de, de las miradas, los puedo controlar (16).

Son muchas las formas de sanciones y disciplina escolar que utilizan los/as docentes entrevistados con sus estudiantes. Algunas formas están apegadas a las normas y procedimientos administrativos establecidos, pero se consideran inapropiadas para la edad escolar en las que son aplicadas y que no se utilizan siguiendo un objetivo específico claro. Las acciones disciplinarias han de ser entendidas como medidas normalizadoras, cuya finalidad debe ser fundamentalmente reconstruir, consensuar y elaborar normas específicas, fijando los objetivos y diseñando las estrategias que permitan la convivencia efectiva de todos los miembros del grupo (García, 2008).

Algunas formas de sanciones y disciplina escolar que manejan los/as docentes en las escuelas incluyen pedir ayuda a los padres y madres de familia, utilizar hojas de evidencia, la comparación de la conducta que tienen estudiantes de otros grupos; el uso de gestos, miradas fuertes cuando se está cometiendo una acción negativa; hacer silencio, para captar la atención de los/as estudiantes; la asignación de trabajos extras, o más trabajos, para que se mantengan ocupados/as, el uso de personas intermediarias, como es el caso de otros/as estudiantes, de los/as acudientes o del directivo.

Una práctica común es que el/la docente asigna a un/a estudiante (generalmente niñas), para que anoten en el pizarrón a los/as compañeros/as que se portan mal, esto con el objetivo de evidenciar públicamente a los/as indisciplinados/as. En una visita a un aula de clases se pudo observar y fotografiar esta situación:



Había una niña escribiendo en el tablero los nombres de sus compañeros/as mal portados. El maestro corregía en su pupitre las libretas. Había un niño sentado frente a los compañeros, el maestro lo castigó poniéndolo adelante. Desde su pupitre el maestro daba la clase. La niña que estaba escribiendo en el tablero, escribía también en su libreta como podía. 02-06, 4° (a).

La maestra dijo a una niña que anotara a los que estaban de pie y molestando. Les dijo que ya sabían, que después no se enojaran porque la niña los anotaba. La maestra salió y los dejó solos trabajando. La niña los anotaba en su cuaderno. Durante el tiempo que la maestra estuvo fuera, los estudiantes hacían silencio, unos pocos hacían desorden 25-08, 2° (c).

En ambos países se observó esta práctica, pero es mucho más generalizada en las escuelas observadas en Monterrey. El investigador Antonio García Correa (2008) sostiene que esta forma de disciplina escolar es incorrecta y discriminatoria, con grandes repercusiones para los niños y niñas que son expuestos a la misma. De igual forma señala que “ningún niño tiene la experiencia suficiente para saber disciplinarse a sí mismo o a sus pares. El uso de niños para aplicar disciplina a niños crea un ambiente escolar inapropiado” (García, 2008). Otras formas de disciplina escolar que utilizan algunos docentes con sus estudiantes son:

Yo siempre busco la ayuda de los padres de familia, e, les mando notas, y que hablo con el padre de familia, a veces está el padre de familia está el niño y estoy yo (18).

Desde didácticas de trabajo, el hecho de manejar más trabajo para que el niño esté más tranquilo, más ocupado y tenga menos tiempo para platicar, menos tiempo para jugar (2).

El anotarlos en el pizarrón es algo que me ha funcionado muy bien, por ejemplo, si tengo necesidad de salir del salón a la dirección o al baño, le digo a un niño: ¡anótame por favor ahí!, este, y obviamente que los niños no les gusta ver su nombre en el pizarrón y buscan la manera de comportarse bien (4).

Otros/as docentes comentaron que el recurso que más utilizan para disciplinar a sus estudiantes es hablar con ellos/as sobre su conducta. En este sentido, utilizan estrategias como la empatía, darle confianza, dialogar, ofrecerles reflexiones, con el objetivo de ponerlos/as a pensar, ofrecer consejos y orientaciones, llamarles la atención (para que estén conscientes de la acción incorrecta) y finalmente, reforzar las conductas positivas que posee el/la estudiante.

Yo les digo que se pongan en el lugar de la otra persona a quien ellos lo han irrespetado, o a quien ellos le han hecho algo y los pongo a pensar, a meditar, qué se sentirían ellos si les dijeran tal cosa, entonces, eso se llama empatía, yo creo que de ahí, es que he logrado bastante con los niños porque yo creo que ellos se ponen a pensar y creo que llegan a la conclusión que mejor no lo dicen (23).

El modelo psicodinámico y la perspectiva de Dreikurs (1980), se fundamenta en la teoría psicoanalítica, la cual sostiene que la comprensión de las emociones del niño/a sirve para liberarlo/a de sus conflictos. Este modelo se basa en la idea que la mejor solución de los problemas disciplinarios consiste en entender al estudiante (Gómez, Mir y Serrats, 2004). Algunos/as docentes comentaron que dialogar con sus estudiantes les ha resultado positivo tanto para ellos/as como para los niños y niñas.

Yo más que todo soy de la que le gusta dialogar con el niño, platicar, cuando el niño actúa mal, ven para acá, mira aquí está mal esto, por favor trata de, de hacerlo de diferente forma, yo tengo confianza en ti, yo sé que tú puedes mejorar, yo sé que tú puedes hacer muchas cosas en bien para ti, ¡sí! Más que todo me gusta no exagerar en castigo, sino darle confianza al niño y eso me da buena respuesta, dialogar con el alumno, hacerle ver en qué está fallando; si, obvio que también tienes que decirle no nada más lo negativo, también tienes que decirle lo positivo, si, porque si uno se va a lo negativo, negativo, negativo, pues al niño, se le remarca mucho lo negativo, entonces tienes que hacerle ver lo positivo de él y lo negativo (6).

Estas formas de disciplina asertiva se pudo observar en las aulas de clases, en algunas ocasiones los/as docentes conversaban con estos/as estudiantes que mantenían alguna conducta indisciplinada de forma individual, lo hacían en algún momento libre, a la hora de

salida, en presencia de sus compañeros/as, de sus padres y madres de familia, etc. La acción de conversar con el/la estudiante, de escucharlos/as y de tomar la situación de manera calmada, se pudo observar en varias ocasiones, un ejemplo de una de ellas:

En una esquina había un estudiante llorando (niño), éste tiró el cuaderno al piso, no levantaba la cabeza, la maestra habló con el niño y no hizo caso, éste empezó a mirar de forma agresiva a sus compañeros, pateaba el suelo, seguía llorando y se halaba el cabello. La maestra se acercó y le dijo que volviera a hacer el ejercicio y que lo resolviera nuevamente, el niño le preguntó si lo podía volver a hacer y ella dijo que ella daba todas las oportunidades del mundo. El niño dejó de llorar y empezó a copiar el ejercicio nuevamente. 13-08, 2° (d).

Otras acciones que se realizan son el uso de engaños, (es decir, hacer creer que el/la docente está enojado/a, para que cambien de conducta), la intimidación (a través de la voz fuerte del/la docente), las amenazas y marginación, (es decir alejar a aquellos/as estudiantes con indisciplina del grupo, o expulsarlos fuera del aula), el hecho de ignorar a un estudiante (no prestarle atención, si se está portando mal) y la aplicación de castigos.

Yo me levanto, trato de hacer ver que estoy molesta y, y entonces yo tiro una amenaza, ¡El primero que vuelva a pegar o agredir a otro niño no le hablo más! y eso les tranquiliza, o sea que esa indiferencia que uno practica con el niño mal portado, es un dolor muy enorme y así hay que ser recto ¡no! Otro niño se acerca a mi pupitre con cuaderno y yo le digo ¡no!, no te puedo mirar el cuaderno, ahora más tarde cuando yo vea que tú te portas bien, entonces él se siente como marginado y es producto de su mal comportamiento, entonces él empieza y se queda mirando buscando algún remedio ¡no!, y yo vengo y les digo: pues denuevamente les digo si quieres que te vuelva a mirar, vuélvete a portar bien, ¡me lo prometes! y él inmediatamente me da la respuesta ¡sí!, ¡no!, y bueno, forma a la fila y yo te reviso. Con el mal comportamiento los demás por temor a lo que va a suceder, se ubican ¡no! (15).

Dentro de los castigos más comunes que mencionaron los/as docentes están: el poner a sus estudiantes de pie, dejarlos sin recreo, ponerlos a hacer el aseo escolar, quitarles la hora de deportes, las suspensiones temporales (es decir, por varios días, sin derecho a exámenes o ejercicios) y como fin último la expulsión definitiva del grupo o de la escuela.

La disciplina escolar yo la aplico de la siguiente manera: niño que trabaje, sale pronto a recreo y a la casa, niño que no trabaje antes de recreo no sale, niño que no realice sus trabajos, se queda hasta la 1 de la tarde y para dejar el salón limpio, tiene que recoger 15 papeles y me deja el salón limpio (1).

En la siguiente fotografía se puede apreciar como un docente tiene a tres estudiantes de pie dentro del aula escolar. Los dos estudiantes que están al frente estuvieron de pie aproximadamente por 20 minutos (situación reportada en el diario de campo fecha: 18-06-09). Un docente comentó que asigna este tipo de castigo cuando sus estudiantes cometen una falta muy grave.



Si la falta no es muy grave, yo los deajo castigados como por unos diez minutos de pie, escuchando la clase, pero si ya es extremadamente grave la falta, esto se coordina con la dirección y se manda a buscar al papá o al acudiente para que venga a ver la conducta, pero, aquí casi que yo no he tenido necesidad de llamar (26).

Otros/as docentes sin embargo comentaron que:

Saben perfectamente que los pueden expulsar, saben perfectamente que les mandan a hablar a sus papás, entonces, este, más que todo o sea los niños deben de obedecer, los niños deben de obedecer en el, en el salón de clases, porque esta es una institución, esto es una escuela, entonces ellos deben de venir aquí a estudiar, a trabajar (10).

A través de las observaciones en el aula se pudo constatar otras formas de disciplina escolar que aplican los/as docentes, pero que en sus discursos no aparecen como estrategias viables, o como formas que ellos/as utilizan cotidianamente. Entre estas formas observadas se pueden mencionar: la separación de estudiantes del grupo, es decir, se coloca el asiento del/la estudiante frente al grupo o bien apartado/a detrás de los demás. Se pudo tomar fotografías que evidenciaran esta práctica en las dos ciudades y en distintos grados académicos.

A continuación se muestra una fotografía que evidencia la separación de un estudiante del grupo por manifestar según la docente, *mala conducta*, esta situación se apreció en varias vivitas a este salón y siempre estaba el mismo estudiante en ese espacio del aula.



Había un niño sentado frente al pupitre y a sus compañeros, (se preguntó a algunos niños/as el por qué se sentaba allí y respondieron que era porque él era muy inquieto), la maestra señaló que él se colocaba allí porque presentaba una mala conducta. 21-05, 4° (a).

Estaba un niño sentado al frente de los demás. En el tablero había algunos nombres escritos (3 niños y 2 niñas). El maestro envió a varios niños a leer al frente, solo una niña, aunque les preguntaba quiénes querían leer y muchos/as levantaban su mano 19-5, 3° (a).

Nótese que en los dos ejemplos de observaciones expuestas, los estudiantes separados del resto del grupo son niños. Esta situación es reiterativa, por lo general, se tiene la tendencia a castigar y exponer frente a los demás compañeros/as más a los niños que a las niñas por sus conductas indisciplinadas. Otra forma de disciplina escolar observada de manera constante y generalizada en las aulas escolares es el uso de gritos para llamar la atención. En varias ocasiones se pudo escuchar docentes que les gritaban a sus estudiantes de forma estridente; esta práctica se observó en las dos ciudades y en diferentes aulas de clases.

En el salón los/as estudiantes hablaban muy fuerte, no se escuchaban las indicaciones de la maestra, unos/as se burlaban, otros peleaban, otros se reían, etc. La maestra empezó a gritar más fuerte que sus estudiantes. Otros se reían de la maestra porque gritaba y los amenazaba. Una niña le dijo: ¡sí maestra Canuta! 06-08, 4° (c).

Esta forma de llamado de atención, es considerada como una falta de respeto hacia los/as estudiantes, lo que trae consigo que éstos/as de igual forma le falten el respeto a su maestro o maestra (Gómez, Mir y Serrats, 2004). Los llamados de atención a través de fuertes gritos se apreciaron en mayor medida hacia niños. A continuación se presenta una observación realizada en una de las escuelas, la misma detalla algunas situaciones que acontecieron en el aula de clases, las acciones que el docente realizó y las impresiones del investigador:

*El maestro le llamó la atención a 9 niños y a 1 niña en 5 minutos de observación. Una niña tosió fuerte, todos/as sus compañeros/as se reían de ella, el maestro solo dijo: ¡silencio! Un niño dijo: ¡hiciste como tu papá!, otro dijo: ¡pareces hombre! El maestro los amenazaba con no salir a educación física y castigó a 9 estudiantes de pie porque estaban hablando, les dijo: ¡no se sienten, así los quiero ver trabajando!, además, por estar conversando les pondré tarea triple. Dos niños de los castigados se estaban abrazando y el maestro dijo fuertemente: ¿qué es eso?, ¡los hombres no se andan abrazando así!, sus compañeros empezaron a reírse y a molestarlos. Un niño dijo: ¡ellos son gays!. Otros se sentaban, el maestro les dijo: ¿por qué se sientan?, si les dije que se pusieran de pie, cuando tienen que estar sentados, se ponen de pie, ¿quién los entiende? El maestro salió al baño y algunos estudiantes se paraban y caminaban por el salón. A su regreso, unas niñas le contaron lo sucedido. **IMPRESIONES:** El docente le llama la atención fuerte a los niños, a las niñas no. Casi todas ellas se sientan al lado derecho del salón, frente al maestro; los niños se encuentran del otro lado, en el centro hay una separación. 11-06, (a).*

Un mal manejo de la disciplina en el aula puede provocar mayor indisciplina, irrespeto, trato desigual, pérdida de autoridad, burlas, ofensas, violencia, entre otras situaciones. Para Dreikurs (1980), la solución a los problemas de disciplina infantil se basa en unos principios generales que dan lugar a ciertas actuaciones concretas por parte de los docentes:

1. Relaciones basadas en el respeto mutuo entre profesor-alumno; el papel del docente ha de concentrarse en estimular al alumno, no en presionarle.
2. Necesidad de sustituir las formas de castigo por consecuencias naturales y lógicas, así el niño/a podrá percibir el funcionamiento de la realidad, más que el poder del adulto.
3. Cuando el/la docente descubre la influencia que puede ejercer sobre el niño/a, empieza a cambiar su actitud hacia él/ella.

Las condiciones medio ambientales del aula de clases (temperatura, ventilación, iluminación, etc.) constituyen uno de los aspectos determinantes para el éxito educativo y para mantener un clima escolar favorable. En varias ocasiones se observó a algunos/as docentes que amenazaban a sus estudiantes con alterar alguna de estas condiciones, con el objetivo de hacerlos/as reaccionar y que se portaran mejor. Esta situación se reflejó con el mismo propósito en Monterrey y en Panamá.

Al lado del pupitre de la maestra estaba un niño, aislado de sus compañeros/as. Había estudiantes conversando y la maestra les dijo que les iba a apagar el aire lavado, para que les diera calor por estar portándose muy mal 18-06, 5° (a).

La maestra tiene a 3 niños a su lado sentados cerca de la pared, alejados del grupo. Los amenazaba con quitar el aire acondicionado si seguían hablando para que les diera calor. Ella les grita, se desespera, porque los estudiantes le preguntan mucho sobre la prueba 11-08, 1° (c).

La asignación de trabajos como mecanismo de castigo sí fue mencionada en algunas entrevistas, pero no la asignación de planas. En reiteradas ocasiones fue observada esta práctica, donde el/la docente le asignaba escribir ciertas cantidades de veces, algunas frases, esto con el objetivo de castigar al estudiante por alguna acción cometida dentro o fuera del aula. Dos de estas observaciones fueron las siguientes:

Tocó el recreo y la maestra dijo que todos salieran. Había un niño castigado, la maestra dijo que él no iba a salir, que hiciera tres planas. 23-06, 5° (b).

El maestro dejó a un niño castigado en el salón haciendo tres páginas de planas que decían: Debo portarme bien. 07-08, 5° (c).

Una forma para mantener la disciplina escolar utilizada por los/as docentes consistió en contar fuertemente hasta tres, al terminar de contar, todos/as los que estaban de pie o los que hacían desorden, volvían enseguida a sus puestos. Un ejemplo de ello:

El maestro dijo que darían dos horas de matemáticas. Los/as estudiantes hacían desorden y el maestro contó hasta tres y enseguida hicieron silencio y empezaron a copiar los problemas de matemáticas. 23-06, 6° (d).

Otros/as docentes manifestaron que la forma de aplicación de disciplina escolar es muy relativa, ésta va a depender de su estado de ánimo, de las condiciones de salud física y emocional que tengan ellos/as en ese momento. Esta situación es delicada, ya que como seres humanos se puede estar susceptible a acontecimientos que pueden ocasionar desajustes en los/as docentes y por ende una mala práctica educativa.

Para disciplinarlos, bueno yo en primer lugar hablo con ellos y eso también depende del estado de ánimo del maestro, como por ejemplo: ya a nuestra edad yo sufro de la presión alta, tengo problemas de arritmia, problemas de artritis, que cuando yo tengo esas crisis, es posible que un mínimo movimiento de un estudiante, a mí me vaya a afectar, ¿verdad?, así que depende del estado, de ánimo, o hablo con él, o lo mando directamente a la dirección, aunque no me gusta perder el tiempo allá, porque simplemente van allá y hablan con ellos y pues no, no se toman medidas, para corregir (24).

4.5.1.4.4. Consecuencias en estudiantes por el uso de sanciones como forma de disciplina escolar

La disciplina escolar centrada en la aplicación de sanciones en forma de castigos, ocasiona en los/as estudiantes más daños que beneficios. En primer lugar, la represión de su conducta, el refuerzo negativo público de dichas conductas, las burlas de las que son objeto y por el otro, los sentimientos de dolor, incomodidad, tristeza, decepción del estudiante por las sanciones que su docente le aplica por su conducta (Gómez, Mir y Serrats, 2004; García, 2008).

¡No me hables, no quiero que me mires!, eso es muy doloroso para un niño, decírselo; pero, es una práctica inmediata para el niño que se comporta mal a esta edad, tú se lo dices a un adulto, adolescente y se ríe, pero a un niño de 1 grado, 2 grado todavía, es muy, muy duro y ellos lo ven como una cosa muy grande, el que la maestra no me mire y no me hable (15).

El objetivo de la disciplina no consiste en que el/la docente imponga su autoridad sobre los/as estudiantes, sino en facilitar la evolución hacia una situación en la que el ejercicio efectivo de ese control, vaya haciéndose cada vez menos necesario (García, 2008). En un centro educativo, una maestra comentó que un grupo de madres de familia deseaban expulsar a un estudiante por las reiteradas acciones incorrectas que este hacía. La docente expresó que este no era el fin de la escuela, que no era necesario llegar a tal decisión, que ella optaba por acompañar y estar más pendiente del alumno. En sus propias palabras la maestra comentó:

El niño no se puede expulsar, el niño lo que debe es cambiar y, y, pues que en sí la maestra es la que debe estar al tanto de los niños, ok, después opté por, ya, este, estar más con él, hablar más con él, y, y sí ha cambiado un poquito, pero claro, o sea, tengo que estar aquí, a la hora del descanso tiene que estar aquí, me lo llevo y voy a alguna parte me lo llevo (10).

Por otro lado hay docentes que consideran lo contrario, que a los/as estudiantes indisciplinados se les debe expulsar de los centros educativos, que ellos/s descontrolan el salón y hacen que los demás estudiantes copien estas actitudes. En un aula de clases se pudo rescatar el siguiente diálogo entre un estudiante y su maestra:

Había dos niños peleando y la maestra les gritaba para que dejaran de hacerlo; uno de ellos le contestaba con groserías a la maestra y ésta les respondió: ¡no sé por qué estudiantes así los dejan seguir en la escuela!, el niño dijo: ¡sáqueme pues, todo se lo voy a decir al director! Les decía palabras obscenas a todos/as los que lo miraban o le decían algo. 12-08, 4° (c).

La disciplina de la clase se debe basar en la *comprensión inteligente de la conducta* y norma por parte del estudiante y en un auténtico interés por el desarrollo de su personalidad. También se debe fundamentar en la comprensión del/la docente sobre el desarrollo evolutivo del pensamiento del estudiante, siempre justificando y razonando sobre el porqué de las normas. Así pues, no es lo mismo la disciplina de la clase, que la de una empresa, fábrica, cárcel, ejército; tanto por sus objetivos, como por su fundamentación; pues la educación tiene como fin el desarrollo del individuo y la adquisición por parte del mismo de las destrezas intelectuales y sociales como valor primario (García, 2008). Un director de un centro educativo, expresó en su entrevista lo siguiente:

Nosotros aquí realmente no estamos disque, que tenemos que sancionar, nosotros tenemos que mantener el estudiante aquí en la escuela, porque pienso que no ganamos nada con mandarlo o suspenderlo uno, dos, tres días, yo que sé, ahí se pierde. Lo que sí hacemos es llamamos al estudiante acá, o los involucrados en una situación cualquiera pues, si la situación amerita que se llame al padre de familia, se le llama, se conversa, se le ponen algunos puntos, lo que no nos gusta es la amenaza y tener el papel adelante, mire que este decreto, este artículo dice esto y esto y esto, que lo hay, existe, es reglamentario, para sancionar al estudiante, pero eso no nos gusta tanto, orientaciones en el salón de clases, prácticamente todos los días, si hay una situación y el maestro, mire maestro que en el salón pasó esto bueno uno va allá, conversa con los estudiantes, se hace algún acuerdo por ahí para tratar de mantenerlos en el aula de clases la mayor parte del tiempo que sea (21).

Se debe considerar la aplicación de la disciplina escolar, como un aspecto importante en la formación de los/as estudiantes. Ésta debe ser aplicada de forma consciente, planificada, igualitaria, democrática, dentro del marco del respeto; donde tanto estudiantes como docentes conversen sobre el porqué de la aplicación de la misma, sin llegar a decisiones extremas como

las expulsiones y el uso de la violencia. Es necesario también que se empleen mecanismos innovadores de regulación de la convivencia, es decir, formas progresivas que aporten cambios significativos en las conductas de los/as estudiantes y que repercutan de manera favorable en el clima escolar, en el rendimiento académico y en el comportamiento dentro y fuera del aula de clases.

Lo ideal de la aplicación de disciplina escolar consiste en la “formación de un yo autónomo del sujeto” (Lorenzo, 2004); es decir, un estudiante que sea capaz de discernir entre lo aceptable y lo no aceptable, entre lo correcto e incorrecto, no solo para él o ella, sino también para el grupo al que pertenece. Ahora bien, no solo debe discernir entre estos dos ámbitos polarizados, sino practicar la elección conductual que esté acorde con las normas sociales, y estar consciente de las consecuencias que le puede ocasionar el realizar dichas acciones negativas e incorrectas (Lorenzo, 2004).

Según las psicólogas educativas María Teresa Gómez, Victoria Mir y María Serrats, (2004), debe existir un clima agradable que haga satisfactorio el trabajo y el buen hacer escolar; para obtenerlo es necesario un tipo de disciplina que se podría llamar *democrática*, que de alguna forma ayude en las diferentes actuaciones conflictivas que van apareciendo en el colectivo que integra la escuela. La disciplina democrática es el camino para crear un ambiente agradable y positivo que haga satisfactorio el trabajo, facilite la relación y devuelva al profesorado la ilusión por su tarea (Gómez, Vir y Serrats, 2004).

4.5.1.4.5. La equidad e inequidad de género en la aplicación de sanciones y disciplina escolar

Acciones equitativas, así como episodios de violencia de género se hicieron presentes en el uso y aplicación de sanciones y disciplina en las aulas de clases donde se realizó la investigación. Algunos ejemplos de situaciones equitativas se observaron en hechos cotidianos como los llamados de atención públicos a los que fueron sometidos niños y niñas por cometer algún comportamiento incorrecto dentro del aula, el uso de *castigos*, como ponerlos de pie, dejarlos/as sin recreo, apartarlos/as del grupo, o colocar sus sillas frente al grupo, la aplicación de hojas de evidencia, citación a padres y madres de familia, etc.

Continúa el niño de la semana pasada en su puesto, frente al salón. Ahora había 4 estudiantes (2 niños y 2 niñas) separados del grupo. La maestra iba de puesto en puesto viendo el trabajo de cada uno/a. Un niño se burlaba de una niña y ésta le hizo un gesto, tapándose la cara, el niño dijo: ¡eso es de nacos! La maestra les gritó para que trabajaran. 28-05, 4º (a).

En varios discursos se evidencian asimetrías y tratos diferenciados que realizan docentes hacia sus estudiantes. Como se mencionó anteriormente, se considera inapropiado y sexista el utilizar a las niñas como mecanismo de aplicación de disciplina escolar al escribir en el tablero los nombres de sus compañeros/as que se portan mal. Las consecuencias que esta práctica trae consigo es que los compañeros las traten mal, se burlen de ellas, les nombren con apodos y hasta agresiones. Otras prácticas inequitativas tienen que ver con asociar siempre a las niñas con aptitudes de buena conducta, sumisión, tranquilidad y asombrarse al observarlas comportarse de manera distinta. En este sentido una maestra comentó que:

Este año yo digo, no sé, ¡la caboz!, pienso yo, no sé si ya también los años me ´tan cayendo encima, pero, es difícil, sobre todo los varoncitos, bueno, también hubo niñas al inicio, pues, al inicio, que yo las agarro individualmente y hablo con ellas, sobre todo yo empiezo a decirles: mira, tú te ves muy bonita, es muy feo que tú digas palabras obscenas, es muy feo, inclusive había niñas que hacían movimientos raros, insinuándose a los varoncitos, o sea, áreas bien difícil, no, y siempre yo captaba en ellas esas cuestiones y yo las llamo, por aquel motivo y hablo con ellas individualmente, igual con los varones, tu sabes que ellos siempre son más difíciles, hay muchos problemas (24).

Un hecho que fue evidenciado en algunas observaciones realizadas en las aulas escolares, consistió en que algunos docentes indicaron que son los niños los que en su mayoría se portan mal, por lo que a ellos se les debe aplicar más fuertes sanciones; por el contrario, las niñas son las que tienen mejor comportamiento y además, mantienen también un mejor aprovechamiento escolar. En la siguiente fotografía se puede observar cómo un estudiante es expulsado momentáneamente del aula de clases, esto por mantener conductas indisciplinadas. La docente indicó que saliera del salón por un rato, el niño tomó su libreta, salió del aula y se sentó en el suelo, cerca de la puerta de su salón.



*La maestra le llama mucho la atención a 2 estudiantes que tiene sentados a su lado. Ella salió del aula, estaba en la dirección; al entrar les habló muy fuerte, los regañaba por su mala conducta. Le llamó la atención fuertemente a un niño que intentaba explicarle algo, pero no lo escuchó y lo mandó a sentarse. **IMPRESIONES:** Tengo la impresión que la maestra trata más mal a los niños, les grita, regaña, les dice sus errores en voz alta. 24-06, 3° (a).*

Los cambios producidos en las estructuras sociales y la mayor aspiración igualitaria de los sexos han generado síntomas indicadores de una evolución en los comportamientos más igualitarios de niños y niñas. Un/a docente no debe esperar reacciones distintas en las conductas masculina o femenina, ni recurrir a métodos de control notoriamente diferentes. Un profesor/a que establezca distinciones claras en el tratamiento de uno u otro sexo será tachado, en seguida de parcial por el sexo discriminado (Fontana, 1989:27 en García, 2008); además, estará incurriendo en acciones incorrectas y perjudiciales para los estudiantes.

En las escuelas primarias observadas en Panamá se manejan los CODA (Cuerpo de orden y aseo). Estos grupos de estudiantes son formados a inicios del ciclo escolar; por lo general los/as docentes seleccionan a dos de sus estudiantes para pertenecer y tener esta distinción. Algunas características que deben tener los estudiantes que pertenezcan al CODA están: mantener siempre orden en sus útiles y en los trabajos que presenten, ser respetuoso/a, tolerantes, mantener una buena disciplina escolar, ser un/a estudiante sobresaliente en sus calificaciones, entre otros. En el caso de las dos escuelas donde se desarrolló la investigación en Panamá, la mayor cantidad de estudiantes que pertenecen a este grupo eran niñas. Era fácil distinguir quiénes participaban de este grupo, ya que los/as estudiantes portaban un *chaleco* con las iniciales CODA en frente y detrás del mismo.



En este salón se observó a dos niñas que tenían un chaleco que decía CODA (cuerpo de orden y aseo). 24-07, 5° (c).

Dentro del aula había dos niñas con chalecos CODA en el aula. 28-07, 5° (d).

Un tercer hecho que se visibilizó en las aulas, fue utilizar mecanismos de sanción diferenciados para los niños y las niñas. Llama la atención que en varias ocasiones esta situación se evidenció del maestro hacia los niños y de la maestra hacia las niñas; es decir, que el sexo de los/as docentes observados/as quizás pudo influir en establecer esta diferenciación en el trato y en la aplicación de medidas disciplinarias. Un ejemplo:

*La maestra empezó a contar frente a todos, las situaciones “malas” que hacían las niñas, que se habían peleado y señaló a éstas..., dijo además que estaba muy enojada y que iban a iniciar la clase de matemáticas. Le dijo a una de las niñas involucradas en la pelea que siguiera hablando y saliendo con la otra del problema. También le llamó la atención a otra niña. Había varios estudiantes haciendo ruido y la maestra le llamó la atención solo a una niña. Antes de salir la maestra les habló sobre el castigo que tenían las niñas y les llamó la atención. **IMPRESIONES:** La maestra le llama la atención mucho a las niñas y esto frente a todos sus compañeros/as. 10-06, 5° (b).*

Algunos/as estudiantes, al ver que su docente aplica de manera diferenciada la disciplina escolar, señalan que se debe ofrecer un trato igualitario y en ocasiones hay niñas que cometen faltas y no son sancionadas solo por el hecho de ser niñas. Al respecto un docente comentó:

Si dejo un niño sin descanso, el papá aquí lo voy a tener luego, luego, verdad, lo que son los deportes, pláticas, de repente alguna reflexión o algo, para tratar de tranquilizarlos, e, algunas ocasiones también por no decirlo, los pongo de pie, un ratito, luego los niños me dicen: ¡maestro y por qué a las niñas no!, y de repente alguna niña comete algún error en ese momento y a ver, ¡póngase de pie y ya! les demuestro que no es así, que no hay favoritismo ni nada, pero solo es un ratito, nada más para hacerlos sentir bueno que están mal y a lo mejor es incorrecta esa forma verdad, pero sí lo hacemos, y los desasiento y ya, se tranquilizan (4).

Una forma de violencia observada fue el dejar que los hechos de agresiones físicas y verbales producto de acciones de indisciplina, se dieran como algo rutinario. Permitir que estos actos se susciten en las aulas escolares, mientras se desarrollan actividades escolares y no tomar ningún mecanismo para prevenirlos y para sancionarlos, se considera también una forma de agresión. Algunos/as docentes optan por *no hacer nada*, sin embargo en ocasiones se puede poner en riesgo la salud física y emocional de los/as estudiantes que tienen a su cargo. Un ejemplo de ello se muestra en esta observación realizada en un aula de clases:

Había dos estudiantes peleando frente a la maestra, (niña y niño), ésta le dijo que no se pelearan, pero ambos se daban golpes fuertes en los brazos, espalda, tórax y pies, además se decían nombres obscenos y ofensivos. La maestra solo les dijo que se dejaran de eso y salió del aula. Enseguida, otros dos estudiantes empezaron a agredirse físicamente, uno de ellos es un estudiante con NEE. En general, el grupo empezó a hacer desorden, se decían palabras obscenas unos a otros, se tiraban en el suelo. Una niña le dijo a un niño una palabra obscena y le pegó con una regla, el niño se tiró al suelo y se puso a llorar. El estudiante con NEE le pegaba a muchos compañeros/as. IMPRESIONES: El grupo estaba muy indisciplinado, pienso que la maestra no controla indisciplina y lo que es peor, sale del aula para evadir responsabilidades y esta situación provoca más conflictos entre ellos/as. 13-08, 4° (d).

Algunos teóricos en pedagogía recomiendan una disciplina que se centre en la promoción de los valores positivos, la consejería, el estímulo de las calificaciones, puntajes y otros similares que tengan influencia directa con el comportamiento de los/as estudiantes. Una forma de hacer a los estudiantes conscientes de su comportamiento consiste en el uso de consecuencias lógicas que ellos/as mismos deben sugerir; es decir, anteponer una serie de acciones negativas que al suscitarse en el aula, éstas tendrán consecuencias. Tales consecuencias se deben negociar con los/as estudiantes antes que la acción negativa ocurra.

En la educación actual se está utilizando mucho el refuerzo positivo, este consiste en mencionarle siempre a los niños y niñas las cosas que hacen bien, elogiarlos, extraer todo lo bueno que tienen. Cuando cometan faltas o se comporten de manera inadecuada, comparar todos los aspectos positivos que tiene con la conducta cometida; de esta forma el/la estudiante sabrá que no es un mal niño o niña, sino que su conducta no fue la mejor. En este sentido, cuando un/a docente observe una conducta negativa de un estudiante, no decir que se está enojado/a con él/ella, sino con la acción que acaba de cometer. La disciplina en una escuela tiene en el fondo como propósito, el respeto que los/as estudiantes deben guardar entre ellos/as y hacia sus docentes, de manera que se garantice de manera armoniosa la consecución de los logros educativos.

4.5.1.5. Formas de organización del alumnado

Las filas son mixtas. El maestro inició un repaso, acomodó las bancas para que tuvieran espacio para realizar la prueba escrita y dio indicaciones generales. Escribió el ejercicio en el tablero, pasó asistencia (que estaba ordenada alfabéticamente). 24-07, 5° (d).

La acción de organizar a los/as estudiantes en el aula, en muchas ocasiones consiste en las disposiciones del personal docente sobre la formación de filas, grupos, asignaciones, la colocación de bancas, así como el orden al pasar la lista de asistencia y la distribución de todos los espacios dentro o fuera del aula escolar. Estas disposiciones la mayoría de las veces son incidentales, aunque existen otras con objetivos específicos que pueden ocasionar en los/as estudiantes algún tipo de segregación.

Algunas organizaciones sindicales y asociaciones de padres, madres de familia y alumnos/as de escuelas públicas en España realizaron en el 2009 una campaña a favor de la educación mixta y en contra que se discriminaran a los/as estudiantes en los centros escolares por razones de sexo o cualquier circunstancia. Algunas recomendaciones de los/as dirigentes de

estas organizaciones, se enfocaban en señalar que por ningún motivo los niños y las niñas debían recibir una educación diferenciada por el hecho de ser diferentes. A través de estas actividades, se promovió la defensa y reivindicación de una educación que respete los derechos y libertades fundamentales en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, así como en la igualdad de trato; además, se concluyó que se debe también rechazar la discriminación por razón de sexo en los centros escolares, ya que el sexo de las personas es una condición que no debe suponer desigualdad inicial para acceder a la educación básica. De allí que Arianes, 2009 expresara que:

La mejor opción educativa es una enseñanza en la que niños y niñas se eduquen y convivan en el mismo aula como mejor garantía para aprender a convivir, aprender a respetarse mutuamente, aprender a asumir y valorar en positivo las diferencias entre ambos sexos. El desarrollo del principio de coeducación en los centros escolares, garantiza el fomento y el desarrollo efectivo de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, además, contribuye a la cohesión social e igualdad de oportunidades entre personas de distinto sexo. Una enseñanza mixta es el mejor contexto para prevenir la violencia, los prejuicios y los estereotipos sexistas que supongan una discriminación entre hombres y mujeres (Arianes, 2009).

A través de las observaciones de campo, las entrevistas y el análisis de material fotográfico, se pudo conocer las formas de organización escolar que utilizan algunos/as docentes, así como apreciar ejemplos de prácticas organizativas que se suscitan en las aulas escolares. También algunos motivos por los cuales utilizan estas disposiciones. En el mapa conceptual N° 11, se pueden apreciar los aspectos más destacados de las formas de organización de estudiantes en las escuelas/aulas donde se desarrolló la investigación.

MAPA CONCEPTUAL N° 11



4.5.1.5.1. Formas de agrupación del alumnado

Mixtos, mixtos, sí mixtos, ellos trabajan mixtos, no, no, no los ubico nunca varones - niñas, a menos que sea una competencia entre varones y niñas, ahí sí; pero, pero, siempre trabajan mixtos, en hagamos ciencia, en naturales, en sociales, en lo que los pongamos a trabajar en grupo, son mixtos (20).

En las escuelas primarias donde se realizó la investigación se evidenciaron dos formas de agrupación de los/as estudiantes que ponen en práctica los/as docentes: la formación de grupos mixtos y de grupos separados. La primera es la forma más común y la más generalizada. En ambas ciudades se apreció la agrupación de estudiantes de forma mixta; es decir, la reunión indistinta de niños y niñas en actividades dentro y fuera del aula de clases, ejemplo de ello: formación de bancas en filas mixtas, formación de equipos mixtos para realizar actividades, trabajos, experimentos, ejercicios, entre otros. La acomodación de bancas se realizaba en forma circular, de frente a frente y de forma mezclada en filas verticales.

A veces cuando formamos equipos, también trato de hacerlo integral, por ejemplo eh, eh, los 12 primeros y los 12 después o los 10 primero, o los 10 que están para acá, vamos a hacer competencias, cuando les sale de ellos, ¡maestra vamos hacerlo con niñas y varones y entonces lo hacemos así, pero generalmente siempre se integran, por lo mismo la forma de sentarse, siempre un niño o una niña o sea que ellos traten de compenetrarse, de quererse y respetarse dentro del salón (16).

Algunas de las opciones que utilizan los/as docentes para organizar a sus alumnos/as están la agrupación de estudiantes con diferentes capacidades, la reunión por grupos preferentes, la agrupación por azar, y también la formación de grupos separados por sexos. Una fotografía obtenida en una de las escuelas presenta la formación de un equipo mixto que realizaba un experimento en la clase de ciencias naturales. Los estudiantes interactuaban y realizaban las actividades que la maestra les indicaba de manera ordenada.



Se formaron tres equipos mixtos para realizar la actividad. 25-06, 4° (b).

Las filas eran mixtas. Los/as estudiantes trabajaban individualmente en sus libretas, copiando y otros resolviendo los problemas. 19-5, 5° (a).

La formación de grupos mixtos obedece también a un criterio que tienen establecidas las autoridades educativas como política de inclusión escolar. Algunos/as docentes comentan que anteriormente este tipo de formaciones era poco común, pero gradualmente se ha ido generalizando esta práctica y que ellos/as se han ido acostumbrado a incluir a niños y a niñas en las diversas actividades, evitando toda forma de separación estudiantil.

Anteriormente eran separados, niños y niños y las niñas aparte, pero he logrado que sean mixtos, que sean grupos mixtos, aunque a veces me cuesta, porque siempre hay unos rebeldes, pero, los grupos deben ser mixtos (26).

Aunque la separación de estudiantes por sexo -u otras características- es considerada como negativa, se pudo constatar a través de las observaciones en las aulas que esta forma de organización todavía se utiliza en la escuela primaria. En varias ocasiones se observó que se

separaban a los/as estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales), o de capacidades diferentes del resto del grupo; de igual forma se separaba del resto del grupo a aquellos/as estudiantes que presentaban problemas de conducta o de inadaptación escolar.

Se observaron las filas separadas, (una de niños y otra de niñas), al frente del pupitre se encontraba un niño separado del resto (según la maestra), por su mala conducta. La maestra mandó a cuatro niños al pizarrón y a dos niñas durante nuestra observación. 25-05, 1° (a).

A través de las notas en el diario de campo de las observaciones realizadas, se pudo contabilizar las aulas que tenían a los/as estudiantes sentados en filas separadas por sexo. En las escuelas de Monterrey se contabilizaron tres aulas que tenían este tipo de formación; en las de Panamá esta situación se observó en cuatro salones de clases.

Había un niño sentado frente al pupitre del maestro. El maestro tiene el aula dividida, hay dos filas frente a su pupitre, pregunté a dos estudiantes el porqué de la separación y me dijeron que esos nueve estudiantes faltaban mucho, no estaban al día y que el niño que estaba frente al grupo era porque se portaba muy mal. 15-06, 6° (a).

Dos ejemplos de esta situación se muestran en las siguientes fotografías, en la primera se puede apreciar la división que hace la maestra del grupo de sus estudiantes. En el lado derecho se encuentran los niños, mientras que en el izquierdo las niñas. A continuación se presenta la observación realizada al momento de tomar esta fotografía, así como el discurso de la maestra cuando comentó en su entrevista el motivo de la separación de estudiantes por sexos. En varias ocasiones se observó en este salón de clases este tipo de formación.



Los/as estudiantes están separados en el aula, las niñas hacia el lado derecho del aula, los niños a la izquierda, ellas miran hacia el pupitre, ellos hacia el tablero. La maestra dice que esta separación la hace porque desde afuera algunos niños mayores molestan a las niñas y las desconcentran, por eso las tiene lejos de la puerta y ventana. 29-07, 4° (d).

Yo los he dividido por el motivo de que, usted los vio, yo di un seminario de lo no sexista, pero, yo lo hice porque acá arriba hay un grupo que tienen mucho más, que está en el centro, habían niñas que se iban en la esquina, de allá arriba, del pabellón de allá arriba, que pasa que había varones y comenzaban a mirarlas y para evitar todas esas complicaciones, porque ya tengo niños que tienen 8, 9 y hasta 10 años, entonces, ya algunos tienen otros intereses. Que pasa, que los cambié para allá para evitar todo ese problema y por eso es que yo los tengo divididos (23).

La docente comentó que al mantener separados a sus estudiantes ha logrado promover mayor competencia entre ellos/as; sin embargo, en algunas actividades ella les indica cuando agruparse, esto siguiendo sus instrucciones.

Siento que al dividirlos, trato de, de o sea, he logrado más, porque he visto la competencia, porque siempre el hombre trata de competir con la mujer, y allí es donde yo trato de hacer y a ver cuál sale adelante, y bueno, cuando hago grupos, ahí si los hago juntos, hombre y mujer, el que no sabe con el que sabe, el que se aplica más con el que no lo hace, el que tiene ayuda y el que no lo tiene en la casa, este, así lo hago y creo que he avanzado bastante (23).

En el segundo caso, el interés de la maestra al separarlos obedece a problemas de conductas, ya que en ocasiones éstos no se concentran y distraen al resto de los estudiantes, de allí que ella los separe del resto del grupo.

La maestra daba una clase sobre ecología, se observó en el aula una separación de algunos estudiantes (niños), del resto del grupo. Se notaba claramente la separación de éstos de los demás. La maestra les llamaba la atención por sus conductas. 29-07, 4° (d).



Los/as estudiantes también tienen sus formas de organización dentro y fuera del aula de clases. Estas formas de organizarse tienen que ver con sus preferencias e intereses, el tipo de amistad que tengan, las edades, las conversaciones que mantienen, los juegos que intercambian, entre otros.

La intervención docente es crucial en las formas que tienen sus estudiantes de agruparse, ya que en ocasiones los niños y niñas pueden llegar a discriminar a sus propios compañeros/as y hacerlos/as sentir mal. Otra de las formas que utilizan los/as docentes para organizar a sus estudiantes y por ende a las actividades que éstos realizan son las listas de asistencia diaria. Por disposiciones administrativas en el Ministerio de Educación de Panamá y por la Secretaría de Educación Pública de México, éstas listas deben ser ordenadas alfabéticamente.

El maestro los llamaba por lista y los/as estudiantes iban a buscar el libro en la mini-biblioteca del salón, escogían el libro que querían. La lista estaba enumerada alfabéticamente. 26-06, 5° (a).

La lista es por orden alfabético, indistinto. Si, es orden alfabético, niño, niña, o sea, no hay de que primero niños o primero niñas, es orden alfabético el total de, de alumnos (9).

La mayoría de los/as docentes entrevistados señalan que siguen éstas disposiciones administrativas, pero a través de las observaciones realizadas se pudo constatar que existen algunos/as docentes que mantienen listas de asistencia separadas por sexo. La siguiente fotografía muestra una lámina de asistencia que tenía una maestra colocada en un espacio del aula de clases, en la misma se observa como ella tiene separados por sexos a los niños y a las niñas en dicha lámina.



Desde hace mucho tiempo, a nosotros se nos exigía que teníamos que hacer listas, verdad, individual, de varones solos y las niñas solas; últimamente no sería una actividad, sino como algo a seguir no, que ya al menos nos dicen que hay que hacer la listas mezcladas, porque no hay diferencias en eso, pues, puede ser un varón, puede ser una niña, ningún orden pues, verdad, y en la participación en las diferentes actividades, pueden participar niñas, varones, en las comedias, en los actos, de esa manera uno los va ubicando en esa, esa, también para el canto del himno, se colocan, ¿y por qué maestra?, yo siempre los ponía así, niña, varón, así pues, intercalado, no, eso no tenía nada que ver, inclusive hay personas, maestros pues, que todavía los ponen individual, separados, que no debiera ser (24).

La finalidad principal de la puesta en marcha de la coeducación en la escuela primaria se basa en asumir que ésta proporciona oportunidades para aprender a todos los/as estudiantes en base a la interacción cotidiana entre ellos/as; prepara a los/as estudiantes para ser más tolerantes, respetuosos, equitativos; promueve el desarrollo académico y social de todos, de igual forma fomenta la comprensión y aprecio por las diferencias individuales y finalmente promueve también el trabajo colaborativo.

4.5.1.6. Formas de violencia escolar

Una niña le pidió permiso a la maestra para ir al baño y ésta le dijo que no. La maestra le quitó el ejercicio a una niña porque estaba de pie mirando el examen de otra compañera. Un niño estaba burlándose de la niña por lo sucedido, la niña bajó la cabeza y continuó su trabajo. Dos niños empezaron a pelear, se golpearon fuertemente, otro intentó separarlos y también lo golpearon. La maestra solo conversó con uno de ellos, le dijo que ella ya había hablado con él. Tocó el timbre del recreo. Un niño salió con su merienda, otro niño se la arrebató y le quitó un paquete de galletas, salió corriendo, abrió las galletas y se comió varias, el niño de la merienda logró rescatar solo algunas de ellas 04-08, 2° (c).

La violencia en los medios escolares es un problema global. Casi en todas las regiones del mundo hay niños y niñas de edad escolar sometidos a una violencia inadmisibles, perpetrada en muchas ocasiones por las personas encargadas de su seguridad y bienestar. Paradójicamente, la escuela es concebida como un lugar seguro, donde se practica y aprende la convivencia entre diferentes, un lugar de socialización del que debe quedar excluido cualquier tipo de violencia (Valadez, 2008).

La intimidación, el abuso, el acoso, el maltrato entre iguales son fenómenos que se han venido definiendo, analizando y estudiando desde hace años y se han convertido en todo un reto educativo (Valadez, 2008). La violencia introduce riesgos potenciales que amenazan los objetivos de la educación. Esta problemática se convierte en un factor de riesgo para la presencia de trastornos conductuales o psicológicos, tanto para los estudiantes agresores, como para las víctimas y los espectadores, lo que se traduce en un incremento de los problemas de salud, que afectan su aprendizaje y por ende la calidad de la educación.

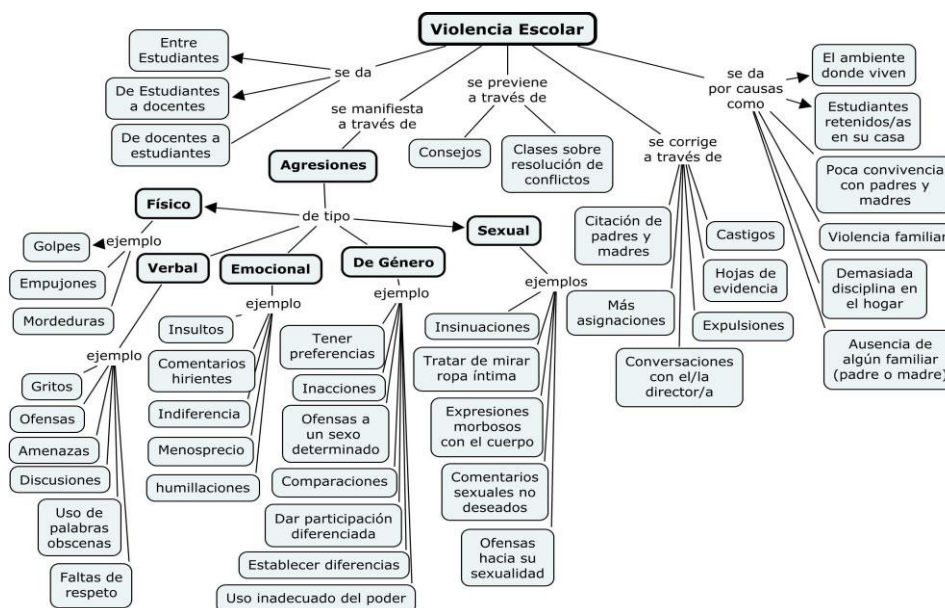
El término violencia escolar se ha utilizado para referirse a problemas de agresión entre estudiantes, de docentes a estudiantes y viceversa. Estas agresiones se dan de forma física, verbal, emocional o psicológica, sexual y de género. Muchos docentes utilizan conceptos como conflictividad, indisciplina, agresividad y mala conducta para denominar un conjunto de comportamientos de sus estudiantes que no logran comprender las normas escolares. Otros consideran que estos estudiantes tienen problemas de convivencia, ya que se manifiestan a través de golpes, abusos, dominaciones, discusiones. Cuando esta situación acontece de manera persistente entre estudiantes, se le denomina con el término anglosajón de *bullying* y es considerado como una frecuente categoría de la violencia escolar. Según Ortega (2000), existe violencia escolar cuando:

Una persona o grupo de personas del centro escolar se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otros que realizan impunemente sobre las víctimas estos comportamientos o actitudes. Si estos comportamientos no son puntuales, sino que se repiten, la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica, física o social, dada la disminución de su autoestima, seguridad personal y capacidad de iniciativa que le provoca la actuación de sus agresores, la ausencia o escasa ayuda del exterior y la permanencia en el tiempo en esta situación social (Ortega, 2000).

En las escuelas, la violencia puede constituir una parte habitual de la experiencia de los estudiantes. En muchas de ellas, los castigos y las agresiones de niños y niñas siguen presente y se justifica como parte de la *disciplina escolar*. Algunos estudiantes son sometidos a golpes, insultos, discriminaciones, rechazos, malos tratos, indiferencias, etc., que provocan lesiones, moretones, humillación y en muchos casos, daños psicológicos y emocionales de por vida. Suceden también hechos de violencia sexual, especialmente el sometimiento sexual, las insinuaciones morbosas, entre otras formas de violencia (Human Rights Watch, 2001).

Estas y otras formas de agresiones forman parte del conjunto de situaciones que fueron observadas en el trabajo de campo; las mismas son plasmadas en el mapa conceptual N° 12 que resume las causas, medidas de prevención y corrección, así como los tipos de violencia y las formas en que se manifiestan en estudiantes y docentes de escolaridad primaria.

MAPA CONCEPTUAL N° 12



4.5.1.6.1. Manifestaciones de violencia en las aulas escolares

*La maestra envió a un niño a la dirección, muy enojada dijo: ¡Vete ya, no te quiero aquí!, ¡no me interesa lo que me dices!, ¡te vas para la dirección!, ¡y el que se quiere ir también, me dice para mandarlo a la dirección! El niño tomó su bolsa y se fue. La maestra salió detrás de él y enseguida una niña se puso de pie y empezó a hacerle burla a la maestra. Al llegar ésta mandó a un niño a tirar la basura en el basurero. Otro niño se levantó y empezó hacer gestos obscenos, se movía detrás de algunas niñas que estaban de pie. Esto lo hizo en varias ocasiones (con 6 niñas), el niño se reía por lo que hacía. **IMPRESIONES:** El grupo mantenía indisciplina y actos de violencia, sobre todo cuando la maestra salió del aula. 02-06, 4° (a).*

En las entrevistas realizadas al personal docente y directivo de las escuelas primarias, no se mencionan situaciones de violencia escolar; en muy pocas ocasiones se comentan estos hechos; sin embargo, a través de las observaciones realizadas se pudo constatar los diversos tipos de violencia que se presentan en las aulas de clases de manera cotidiana. Estos hechos se dan en varias direcciones, es decir, se suscitan situaciones violentas entre estudiantes, de docentes a estudiantes y viceversa. Las diversas situaciones de violencia se manifiestan a través de agresiones que eran de tipo físico, emocional, de género, sexual y la más común, la violencia verbal.

La violencia física se manifiesta a través de golpes, empujones, mordeduras, patadas, etc. Estas situaciones provocaron en muchas ocasiones una *violencia cruzada* que generalmente estuvo acompañada de otros tipos de violencia. En las aulas donde se realizó el trabajo de campo se observaron varios episodios de violencia física entre estudiantes y de docentes a estudiantes; estos hechos sucedieron en las escuelas de ambas ciudades. Algunos ejemplos de acontecimientos que muestran violencia física en las aulas escolares son:

Una niña perseguía a un niño porque éste le quitó su libro, lo alcanzó, se lo quitó y el niño la pateó fuertemente. La niña dijo que su compañero la pateó porque ella le quitó su propio libro. 28-07, 4° (c).

Una niña le pegaba a un niño con una bola de papel y él se la regresaba, esto sucedió tres veces. La maestra le llamó la atención a ambos, les preguntó quiénes eran y los dos se negaron. Ella tomó el papel para ver la letra, el papel era del niño y la maestra le pegó en el brazo. Los amenazó con ponerles 100 planas en la salida. Otra niña estaba tirando papeles a un niño y la maestra la vio. Se fue donde estaba la niña e intentó pegarle a ésta en el brazo, pero la niña se quitó. La niña le dijo que ella no se iba a dejar de R. (niño), la maestra le dijo que iba a llamar a su mamá, la niña empezó a burlarse de la maestra en su espalda y amenazaba con tirarle el papel, además, le decía sobrenombres al niño; cuando se levantó a tirar el papel le pegó a otra niña, ésta le regresó el golpe, pero ella se quitó. 06-08, 4° (c).

Los hechos presentados nos dicen que la violencia escolar se da en todas direcciones y que en la actualidad se suscitan en las aulas escolares algunas situaciones de violencia física de docentes a estudiantes; aunque estos hechos están regulados por reglamentos y legislaciones propuestos por la Secretaría de Educación Pública en México y por el Ministerio de Educación en Panamá y son sancionados por las autoridades educativas en ambos países, es una práctica instaurada a través del curriculum oculto escolar. Un hecho de violencia física entre estudiantes y las reacciones que su docente tomó ante esta situación fue la siguiente:

La maestra le dijo a una niña: ¡ya no te chifles!, estoy ocupada con los que no pueden solos. Había 2 niños discutiendo y peleando, la maestra le dijo a uno que saliera fuera del salón, al jardín, que se llevara su cuaderno y que trabajara afuera, que si no quería estar en el salón, que saliera. 05-06, 2° (a).

En varias ocasiones las situaciones de violencia física que se suscitaban entre estudiantes, no eran intervenidas, o no se les daba el tratamiento adecuado a estos hechos; provocando quizás, más hechos de violencia entre los/as estudiantes. En algunos casos los/as docentes no realizaban acciones correctivas efectivas para aclarar lo sucedido, no ponían orden y lo que es peor aún, muchas veces no se enteraban de las situaciones. Dos ejemplos de ello:

Un niño se levantó y la maestra le dijo: ¿Por qué no te sientas?, otra niña se puso de pie y la maestra le gritó que se sentara y que la dejaran sola. En tono fuerte les hablaba a todos/as en general. Un niño pasó por las filas y le pegó a una niña en el brazo, la niña fue donde la maestra y le contó lo sucedido, ésta no hizo, ni dijo nada. La maestra le preguntó a otra niña: ¿Por qué andas despeinada?, la niña respondió: es que no tenía gel, la maestra le contestó: ¡Aunque uno no tenga gel, uno se peina con agua!, un niño comentó: ¿cómo usted maestra?, y ella dijo: sí, así bonita como yo. Una niña se le cayeron sus útiles porque la maestra le gritó, se puso a llorar porque la maestra le decía que tenía que terminar. La niña dobló mal la carta y la maestra le dijo: ¡tienes un minuto para terminar de llenar el sobre! La maestra le llamó fuerte la atención a una niña cuando iba para su puesto, un niño se reía de ella 10-06 1° (b).

Dos niños se estaban golpeando, la maestra no los veía porque tenía el pupitre lleno de estudiantes. Otros jugaban dentro del salón. La maestra les dijo que los que hacían desorden no iban a jugar. Como hacían mucho desorden y escándalo, al jugar, la maestra les dijo que hicieran los números del 500 al 1,000 de 2 en 2 en el cuaderno. Un niño le pegó fuerte a una niña con el puño cerrado en la espalda, la niña se lo dijo a la maestra, pero esta no le escuchó. Le pregunté a la niña porqué el niño le había pegado y respondió que ella no sabía. Le pregunté al niño el porqué había golpeado a la niña y me dijo que le había pegado a ella porque había dicho una palabra obscena 06-08, 3° (c).

Ha sucedido que un niño que es agresivo mordió al otro frente al grupo y le pegó, entonces el problema, es que imagínate que los padres de ese niño reaccionen de una vez y vengan acá, entonces yo de una vez pasé el caso a dirección, dices oye director pasó esto y esto y citamos a la madre de una vez que viniera al otro día o lo más pronto posible (20).

Las secuelas que la violencia ocasiona en los/as estudiantes se puede apreciar de manera inmediata al observar el comportamiento nervioso, tímido, pasivo de niños y niñas; así como la desconfianza y el temor que éstos/as experimentan. Una situación que aconteció en las aulas escolares fue la siguiente:

La maestra les grita muy fuerte y seguido; salió un rato a la dirección, una niña nos preguntó (al investigador) si podía levantarse y darle un sacapuntas a una compañera, se le indicó que sí lo podía hacer, pero la niña no se levantó porque dijo que la maestra dijo que no se levantarán de sus asientos 26-06, 1° (b).

Los hechos de violencia verbal y emocional fueron los más cotidianos, entre algunos ejemplos de este tipo de violencia se pueden mencionar los gritos, ofensas, amenazas, las discusiones, el uso de palabras obscenas y las faltas de respeto que se suscitan entre estudiantes y docentes; además de insultos, comentarios hirientes, el trato indiferente, el menosprecio, las

humillaciones, etc., forman parte también de este tipo de violencia. Dos ejemplos de agresiones verbales y emocionales entre estudiantes que fueron apreciados:

Dos niñas discutían porque ambas querían a la vez escribir las palabras en la computadora. Al lado, un niño no dejaba que su compañera escribiera en la computadora, la niña quería hacerlo y este no la dejaba. 27-07, 1° (c).

La maestra grita mucho, les llama la atención fuerte. Había un niño alejado del grupo sentado detrás del pupitre. La maestra les gritó la condición de dos niños con NEE frente a los demás estudiantes 28-07, 3° (c).

Con frecuencia los hechos de violencia verbal y/o emocional desencadenan otros hechos de violencia física, ya que muchos estudiantes son pocos tolerantes al ser agredidos de esta forma. De igual manera, el trato que reciban los/as estudiantes de sus docentes influirá en la forma de actuar frente a una situación de violencia. Quizás la experiencia docente juega un papel importante en este aspecto, así como otros factores como la agudeza del hecho violento, el carácter del docente, su estado físico y anímico, el conocimiento del/la docente de técnicas de resolución pacífica de conflictos, entre otros. Una situación que ilustra uno de estos factores se evidenció en este salón de clases:

El maestro escribe un ejercicio de matemáticas en el tablero, los/as estudiantes hacen desorden en el aula; el maestro dictó los problemas sobre radicación para que los resolvieran. Un estudiante le faltó el respeto al maestro diciéndole groserías, porque no había escuchado parte del problema y el maestro no volvió a repetir. El docente se disgustó, pero no dijo nada al estudiante 05-08, 6° (d).

Fueron reiteradas las situaciones de agresiones verbales y emocionales de docentes hacia sus estudiantes que se suscitaron en las aulas escolares mientras se realizó el trabajo de campo. Estos hechos de violencia son vistos como *situaciones regulares* por los/as docentes, es decir, acciones cotidianas que ocurren en las aulas de clases. Desde la óptica exterior muchas eran situaciones delicadas que no deben ocurrir en la relación docente-estudiantes. Algunos ejemplos que ilustran estas situaciones son:

La maestra dijo que los que habían terminado matemáticas podrían salir, aquellos que no terminaron, no iban a salir al recreo. Solo muy pocos salieron. La maestra dijo a un niño: ¡tú solo vienes a perder el tiempo! 18-06, 6° (b).

La maestra les grita fuerte a sus estudiantes les dijo cállense la boca. Un niño molesta a los demás, les quita sus útiles, contesta con groserías a la maestra, le pegó a un compañero en la espalda, tiró al suelo unos útiles de su compañera, se agachaba para ver la ropa íntima de sus compañeras. 29-07, 4° (c).

La maestra les grita a cada momento a los estudiantes, tiene una regla de madera, con la que le pega al pupitre a cada momento. Una niña con NEE respondió una pregunta que la maestra hizo, ésta le dijo que le iba a poner cinta adhesiva en la boca. La maestra fue donde estaban las 5 estudiantes y les dijo que les iba a quitar el libro de lectura que tenían, porque ella estaba dando clases al grupo, no a ellas. Les gritó fuerte a dos estudiantes que conversaban (niños), les dijo que les iba a quitar las figuras que tenían. 04-08, 2° (c).

Los gritos, amenazas, insultos y otros hechos de violencia verbal y emocional fueron también hechos a estudiantes con *Necesidades Educativas Especiales*, es decir, estudiantes incluidos en las aulas de clases regulares. Esta situación también es muy lamentable, ya que estos/as niños/as requieren del/la docente mucha más paciencia y las adecuaciones curriculares pertinentes. En las escuelas de Panamá fueron muy evidentes estas acciones de violencia verbal y emocional, pese a las normatividades y disposiciones que las políticas educativas tienen establecidas para esta población estudiantil. Un hecho fuerte de violencia verbal y emocional se suscitó en un aula de quinto grado, la maestra se alteró por diversas situaciones y desencadenó una serie de eventos de naturaleza violenta. Parte de la transcripción de esta observación se detalla a continuación:

La maestra le habló fuertemente a un niño que conversaba con otro con NEE, ambos hablaban mientras ella daba la clase. La maestra dijo: P., compórtate bien, no te portes como ese, tú eres normal. La maestra les dijo a F. y A, no los quiero mandar al IPHE, compórtense, ¡me van a volver loca!; además fue donde otro niño con NEE, le agarró la cara y le dijo: ¡tú no me vas a vencer, a tu mamá la vences, a mí no! La maestra me dijo: Profesor, él vence a su mamá con la enfermedad que tiene, pero a mí no. También dijo que este era el peor grupo que ella había tenido en su vida, que tenía 34 años de servicio docente, que ella tenía todos los títulos del mundo, que ella podía decir lo que le daba la gana, que no empezaría la clase hasta que todos hicieran silencio. Finalmente dijo que a ella le pagaban dando o no dando la clase. 29-07, 5° (c).

Una práctica común que se observó en algunas aulas consistió en la utilización por parte del personal docente de algún tipo de objeto (generalmente reglas de madera o de metal), con el que golpeaban bancas, pupitres, tablero, etc., para que sus estudiantes les prestaran atención. En reiteradas ocasiones este hecho provocaba que los/as estudiantes se asustaran y se sentaran en sus sillas de forma rápida, ya que tenían el temor que los golpearan con dicha regla.

La maestra de inglés golpeó el tablero con la regla de madera para que le prestaran atención. Les dijo que sacaran el libro y les indicó las páginas donde trabajarían. Con la regla en la mano, amenazó a algunos estudiantes con redactar hojas de evidencias y que los que se portaran mal saldrían y no entrarían hasta que lleguen con su acudiente 03-08, 6° (c).

Algunos/as docentes no les piden disculpas a sus estudiantes cuando se dan hechos de violencia verbal dentro del aula sin que haya justificación alguna para tal hecho. Una situación de este tipo se evidenció en un aula de segundo grado, donde el docente sin darse cuenta expresó un fuerte llamado de atención hacia una niña, sin saber que ésta desde un primer momento le prestó atención.

*Dos niñas estaban haciendo el aseo, cada una tenía una escoba, había dos niños de pie castigados, uno a cada lado del tablero. El maestro le dijo fuertemente tres veces a una niña que se fuera a su lugar, la niña se sentó, pasaron dos o tres minutos y le volvió a gritar a la niña que se sentara, pero ésta ya lo había hecho y él no la había visto. **COMENTARIOS:** Siento que el maestro les grita mucho a sus estudiantes y utiliza castigos que no se deben utilizar con estudiantes tan pequeños 26-06, 2°. (a).*

Finalmente se presentan dos observaciones realizadas que presentan los efectos que puede ocasionar en un niño o niña que su docente le grite, ofenda, o le trate mal. En ambos casos las

maestras no midieron el alcance que la violencia verbal y/o la emocional pudo causar en sus estudiantes.

La maestra salió del aula, al regresar vio a dos niñas trapeando el salón y les dijo: ¿por qué están de pie?, la niña le respondió que su compañera no lo había hecho bien. La maestra le dijo: ¡dale, ponte a barrer!, y le preguntó a la niña que barría: ¿dónde está tu libro?, la niña dijo que no lo traía, la maestra dijo: ¡entonces trae matemáticas! La niña tenía unas hojas en la mano, la maestra se las quitó, le preguntó ¿qué es esto?, las arrugó y se las tiró a la basura. La niña se puso a llorar. La maestra dijo: ¿creen que estoy bien, con lo mal que se portaron el viernes? La maestra le pidió un lápiz a la misma niña que le había arrugado la hoja, la niña con lágrimas en sus ojos, se lo prestó. 15-06, 6° (a).

La maestra les entregó un libro de matemáticas para resolver una práctica, menos a una niña, ésta al ver que no se le dio libro, se sentó mirando la pared al final del salón. Los/as estudiantes respondían las preguntas que aparecían en el libro. Sin que se diera cuenta la maestra, la niña agarró un libro y empezó a buscar las páginas donde trabajaban sus compañeros. La maestra les preguntaba: ¿quién quiere leer?, siempre mandaba a niños. La niña estaba enojada, rasgaba las páginas del libro y las pasaba fuertemente 27-07, 2° (c).

La violencia genera más violencia y no sólo de índole física, sino la de tipo verbal, emocional o psicológica es de mayor complejidad, debido a que las repercusiones que presenta son de tipo perceptivo; es decir, se observa en la conducta de quien la padece mediante comportamientos como el silencio, el encorvamiento, el temor que siempre está presente, la inseguridad, inestabilidad, entre otros.

Aquellos/as estudiantes que experimentan en la escuela estos tipos de violencia, puede ocasionarles un mundo de temores y transformar las experiencias enriquecedoras que debería ofrecer la escuela, en un conjunto lamentable de situaciones incómodas y que atentan con la seguridad y la inocencia de niños y niñas. La violencia emocional se manifiesta a través del lenguaje verbal y no verbal, es decir, a través de insultos, palabras hirientes y humillantes como también por gestos, posiciones corporales y situaciones espaciales como el rechazo y la indiferencia. Este tipo de violencia logra en ocasiones la destrucción de los sentimientos de una persona y en ciertos casos, el desequilibrio interior de ésta (Velásquez, 2010).

Las burlas y ofensas hacia la sexualidad entre los niños y niñas del mismo sexo que se suscitan en las aulas escolares, ocasionan en éstos/as diversos sentimientos, por ejemplo: las burlas juguetonas o humorísticas ocurren cuando todos se ríen, incluyendo la persona a la que se le está haciendo la burla. Al contrario, las burlas causan daño cuando incluyen ridiculizar, usar nombres ofensivos, insultar, comparar conductas del sexo contrario y decir o hacer cosas molestas. A diferencia de las burlas durante el juego, las burlas que causan daño pueden provocar que el niño o niña que es molestado/a se sienta triste, herido/a o de mal genio. Burlas más hostiles como atormentar o acosar a sus compañeros/as, podrían requerir intervención por parte de los padres, madres, personas que cuidan a los niños/as, docentes o administradores de la escuela.

Las agresiones hacia la sexualidad se manifestaron en las aulas a través de insinuaciones sexuales, irrespeto a la privacidad sexual, esto al tratar de mirar la ropa íntima, a través de comentarios sexuales no deseados, acompañados de expresiones obscenas con su cuerpo,

también cuando se hicieron ofensas hacia la sexualidad. Algunos ejemplos de burlas hacia la sexualidad de los/as estudiantes fueron:

Salieron a educación física, el maestro dijo que se formarían las niñas, todas se pusieron de pie y dos niños se formaron, los demás niños empezaron a reírse y burlarse y le decían que eran unas niñas, los dos niños salieron corriendo y se sentaron. 28-05, 3° (a).

Un grupo de niños jugaban “al boto”, y otro les dijo: ¡Yo no estoy jugando! Los demás le decían: eres niña, eres niña... 12-5, 3° y 4° (a).

Un niño dijo que él iba escribiendo en su libreta por cierta parte del texto, los compañeros tomaron el comentario de forma obscena y empezaron a reírse de él. 03-08, 5° (c).

Desafortunadamente, las burlas pueden ocurrir en cualquier parte y es difícil prevenirlas a pesar de los esfuerzos de padres, madres, docentes y administrativos de la escuela para crear una atmósfera de cooperación. La mayoría de los niños y niñas pequeños/as se enfadan automáticamente si les llaman por un nombre o si tratan de ridiculizarlos de alguna forma. No todas las burlas causan daño; las burlas durante el juego pueden ser divertidas y constructivas. Las burlas y el ser objeto de ellas pueden ayudar a los niños y niñas a desarrollar habilidades sociales que necesitarán cuando sean adolescentes y adultos (Ross, 1996).

Otros hechos de violencia de insinuaciones sexuales se dieron a través de la práctica de gestos y acciones obscenas de niños hacia las niñas. Esta situación se pudo evidenciar en varias ocasiones, un ejemplo de ello se presenta en el discurso de una maestra que contaba cómo un estudiante que tenía en su aula, presentaba conductas fuertes de violencia y acoso sexual hacia las niñas:

Tengo un alumno, este, que le falta mucho el respeto a sus compañeritas, o sea, problemas muy, muy fuertes, o sea, ya sexuales, problemas sexuales (13).

Otras conductas similares fueron observadas en niños de algunas aulas de clases:

Un niño hacía gestos vulgares y obscenos a una niña, se reía mientras la llamaba, la niña solo lo miraba, no le decía nada. El maestro no intervino en lo sucedido. 29-07, 6° (d).

La maestra amenazó a un niño con llamar a su papá si no hacían lo que tenían que copiar. Les dijo que se les iba a tomar fotografías a los que se portaban mal y que había que limpiar el aula. Una niña tomó la escoba y un niño el recogedor. Otro niño le dijo a su compañero que hiciera “muecas”, y el niño se levantó y empezó a bailar, brincar en el salón. En el aula unos se paraban y gritaban, otros jugaban, cantaban..., la maestra les decía que se sentaran, que se portaran bien, que se pusieran a trabajar. Un niño le pegó a otro en el hombro y este se defendió. Un niño empezó a bailar con gestos obscenos, la maestra se levantó y le dijo que no se moviera así, otro hizo lo mismo y otro mostró frente a los demás los mismos movimientos de sus compañeros. La maestra gritó y dijo: ¡No me alce la voz! 27-05, 2° (b).

En este último caso se pueden apreciar varios tipos de violencia escolar, en un primer momento está la amenaza de la maestra de llamar a un padre de familia y de tomar fotografías a los/as que mantenían una conducta inadecuada; también se pudo apreciar la influencia que algunos estudiantes ejercen sobre sus compañeros/as y las relaciones de poder que se

establecen en el aula. Otro hecho de violencia se suscitó con las agresiones físicas que se dieron entre dos estudiantes; también a través de las insinuaciones sexuales y los gestos obscenos que hacía un niño hacia sus compañeras. Finalmente los gritos de la maestra hacia sus estudiantes por la indisciplina que estaban manteniendo.

La violencia de género que se presenta en las aulas escolares es una situación muy evidente, esto si se tiene la capacidad para identificarla y si se es sensible a estas situaciones. Se presenta generalmente en el colectivo de docentes, cuando éstos/as muestran tener preferencias con sus estudiantes por pertenecer a uno u otro sexo; también al realizar comparaciones entre ellos/as, al dar una participación diferenciada en las actividades y establecer claramente dicha diferenciación en la asignación de los roles, o en la puesta en práctica de las actividades. Otra forma de violencia sexista se produce cuando se ofende a los/as estudiantes, provocando burlas y risas entre sus compañeros/as; estas ofensas tienen que ver con su rol sexual, o con las diferencias que se tienen establecidas para las conductas que deben tener los niños y las niñas.

Un aspecto que también forma parte de la violencia de género es la inacción de algunos/as docentes que, al evidenciar cualquier situación de violencia sexista, maltrato o abuso de poder entre sus estudiantes, el/la docente no hace nada, omite un llamado de atención o invisibiliza el hecho, perpetuando con esto en muchas ocasiones, la dominación de un sexo sobre el otro. La violencia de género también se puede apreciar en acciones que realizan estudiantes entre sus iguales; en varias ocasiones se pudo observar situaciones de abuso de poder y de dominación; generalmente estas acciones eran realizadas por niños que menospreciaban o que mandaban a las niñas a hacer algo o a callarles la boca. Dos ejemplos de ello:

*Mientras daba la clase la maestra amenazó a un niño, le dijo: ...una vez más y sabes lo que te pasa, ¡te chiflaste! Sus compañeros recortaban unas figuras y las pegaban en el cuaderno, a un lado escribían un relato sobre una lectura. Una niña comentó sobre lo que ella quería ser cuando fuera grande y un niño dijo: ¡tú cállate!, la maestra les dijo a los dos que la tenían mareada, que ella llegaba a su casa mareada porque se portaban mal. **IMPRESIONES:** Tengo la impresión que la maestra le presta más atención a los niños que a las niñas, pero en general los trata mal a todos, es muy ofensiva y los regaña por todo. 18-06, 1° (b).*

*La maestra indicó que se formaran en parejas para hacer un trabajo, un niño le dijo a su compañera que moviera su silla donde él estaba, la niña movió la silla y la acercó sin decir nada. **IMPRESIONES:** en el aula se presenció un ejemplo de trato sexista entre estudiantes cuando el niño le dijo a la niña que cargara la silla y esta lo hizo. 28-07, 3° (c).*

El siguiente ejemplo muestra una forma de violencia sexista que evidencia la diferencia en el trato que hace una maestra hacia sus estudiantes. La forma, el tono de voz y las palabras que empleó fueron diferentes al referirse a un niño y hacia una niña. De igual forma el docente que sanciona a una niña, cuando debió hacerlo a los dos por igual (niño y niña), que se agredían tirándose papeles en la cara.

Un niño se levantó y la maestra le dijo: ¿Por qué no te sientas?; en el mismo instante, otra niña se puso de pie y la maestra le gritó que se sentara y que la dejaran sola. 10-06, 1° (b).

Un niño le tiró un papel en la cara a una niña, ésta lo tomó y se lo tiró también. El maestro se dirigió a la niña le dijo que recogiera el papel del suelo 18-06, 5° (a).

Estos hechos de violencia sexista también pueden provocar en los/as estudiantes sentimientos de impotencia, ira, tristeza, decepción, y mucho más si el/la que realiza dicha acción es su maestro/a de clases, un ejemplo de ello:

Dos niños castigados de pie en el aula se estaban abrazando y el maestro dijo fuertemente: ¿qué es eso?, ¡los hombres no se andan abrazando así!, sus compañeros empezaron a reírse y a molestarlos. Un niño dijo: ¡ellos son gays!. 11-06, 2° (a).

Las burlas de estudiantes y de docentes que tienen que ver con el rol sexual que *debe mantener* un niño o una niña, son constantes en las aulas escolares. Para muchos estudiantes de escolaridad primaria, el uso de este tipo de ofensas les ocasiona risas, pero no deja de ser una falta de respeto y una ofensa hacia la sexualidad de estos niños y niñas.

La maestra les entregaba a los niños un dibujo para que lo pintaran para sus padres y a las niñas otro diferente, también para su papá. Un niño tomó del escritorio un dibujo equivocado, (que era para las niñas), la maestra dijo que ese no era para los niños, sus compañeros empezaron a burlarse de él. 19-06, 1° (a).

4.5.1.6.2. Causas de la violencia escolar

En la escuela, la conducta agresiva y violenta según el colectivo de docentes y directivos entrevistados, parece estar relacionada con las variables afectivas y de relación familiar, como puedan ser el rechazo de los padres y madres, el castigo agresivo y la carencia de afecto y de identificación con los padres/madres. En este sentido, una maestra comentó lo siguiente:

Yo siento como que son niños más retenidos en su casa, que los papás no se dan tiempo para convivir con ellos, algo hay o en su casa es demasiada la disciplina que viene a hacer lo que no hacía en su casa lo hace aquí desafortunadamente, entonces es un contraste (3).

En el caso contrario, los/as estudiantes que mantienen buenas conductas, los/as que van mejor académicamente, aquellos/as proactivos y son modelos a seguir por sus compañeros/as, son los/as que viven en hogares estables, donde el padre y la madre están pendientes de ellos/as y los apoyan en los procesos académicos. Al respecto una docente comentó:

Buenos estudiantes, cuadro de honor desde primer grado, esos niños, e, hogares estables, mamá pendiente, papá pendiente, de su trabajo, sus cosas, cuadro de honor, e, becas, todo, esos son niños modelos (18).

Otros docentes sin embargo, comentan que es el medio social el culpable de las conductas agresivas y violentas que presentan los/as estudiantes. En este sentido:

La agresividad de los niños en esta área son muy agresivos, yo pienso por el ambiente en donde ellos se desenvuelven, ellos ven mucha agresividad, muchas cosas malas, y ellos vienen así, los niños aquí, dicen muchas palabras feas, ofenden a los demás, quieren pegarle a los

demás por cualquier cosa, discuten mucho, son problemáticos, me preocupa, a mí me preocupa, en realidad lo que es, lo que se ve en la sociedad, donde, estamos ahorita (20).

El fenómeno de las agresiones entre iguales podría deberse a la adaptación que sufre el niño o niña cuando ingresa al medio escolar. Su mundo, el familiar, queda relegado y aparece su deseo de ser y hacer, acrecentado por la novedad y el ambiente que se propicia en la escuela; pero su deseo y actividad se encuentran con los de otros y provocan un conflicto que se resolverá en función de su temperamento, de la actuación del/la docente y la historia personal que éstos/as tengan. Así, optará por esforzarse en prevalecer sobre el otro, se someterá a él, o bien se aislará. De cualquier manera, le permitirá encontrar a aquel o aquellos que lo acepten y descubrirá el placer de pertenencia (Equipo de Apoyo Saint Andrews, 2012).

La violencia es hoy un componente cotidiano en nuestras vidas, así lo manifiesta el Equipo de Apoyo Saint Andrews (2012), a través de su portal educativo; este fenómeno es una manifestación que ocurre en todos los niveles sociales, económicos y culturales. La violencia se ha puesto de manifiesto también en las instituciones sociales y la escuela no es su excepción. Dicha violencia fue ocultada, negada y silenciada durante muchos años por autoridades y educadores, pero evitar y suprimir esos actos violentos no ha hecho más que empeorarlos.

Se debe enfrentar a esta problemática que aumenta día a día. Enfrentar significa reconocerla, analizarla y actuar sobre ella, esta es una manera de trabajar en prevención. Se debe evitar el miedo y la angustia que la violencia escolar produce para no caer en la impotencia y actuar desde una postura reflexiva que permita encarar abordajes acordes a su complejidad.

4.5.1.6.3. Formas de prevención y tratamiento de la violencia escolar

Dentro de las formas de prevención de la violencia escolar los/as docentes entrevistados/as comentan que algunas formas de intervención que ellos/as utilizan están los consejos y orientaciones a los/as estudiantes, el uso de la empatía, así como la planificación de clases sobre resolución pacífica de los conflictos, entre otras.

Los aconsejo todos los días, trato de dar la forma de comportarse, del hombre, la mujer y destacar esa parte, porque deben de respetarse, si a mí me respetan, a los demás también les gusta que los respeten y creo que de allí es que hemos progresado en esa parte (23).

El maestro hablaba sobre la solución de conflictos, les leía sobre los derechos humanos, estudiantes y docente hacían comentarios sobre la lectura. El maestro preguntó si había algo en contra de los derechos humanos y una niña dijo que la discriminación, al cortarle los tiempos cuando una mujer queda embarazada, otros decían que discriminación por raza..., la lectura también mencionaba a la ONU, OEA. Se plantearon varios ejemplos de violencia. El maestro dijo que "a veces no es necesario llegar a la violencia" y una niña dijo: ¡No es necesario! El maestro prosiguió hablándoles sobre los derechos que se tienen en democracia, un niño hizo una pregunta, pero los demás hablaban y preguntaban, el maestro dijo: me van a dejar responderle a J., y una niña dijo: ¿A J. solamente?, y el maestro respondió: ¡él fue el que me hizo la pregunta! Frente al escritorio había 2 niños castigados. 21-05, 5° (a).

Dentro de las formas de tratamiento de la violencia escolar, las formas más frecuentes son las acciones correctivas y las sanciones que implementan docentes y directivos. Algunas de estas formas fueron descritas en el apartado de disciplina escolar, pero específicamente se mencionan algunas de ellas: las formas de organización estratégica, (que no es más que colocar a los/as estudiantes que mantienen conductas agresivas en posiciones apartadas de los/as demás); el llenado de hojas de evidencia, el empleo de monitores que anotan a sus compañeros/as, los llamados de atención verbal, las amenazas, los castigos como dejarlos sin recreo, entre otros. Algunos ejemplos de estas formas se pueden apreciar en los discursos de los siguientes docentes:

Hay ciertos niños que ya lo hicieron una vez y se les sobrepasó y no hubo problema, entonces todo el tiempo están tratando de estar molestando, eh, lo único que hago es trabajo y llamarles un poquito la atención, pero de hecho pues sí hay 2 que 3 hombres, más no las niñas; muy agresivos..., pero con las niñas no hay ningún problema, de hecho de esos niños problemáticos, no es que sean golpeadores, ni, ni violentos, sino que agreden e con palabras y a veces llegan a los puños, a hacer acciones que lastiman a sus compañeros verdad..., ¿Qué hice?, pues puse puntos estratégicos: norte, sur, este y oeste, para poder manipularlos de todos los lados, de hecho la manera en que están acomodados los niños es estratégica para poder tener un punto visual entre todos los alumnos, ya sea de abanico, porque al principio los tenía como de abanico y ahora los domino así..., son puntos estratégicos donde no pueden este, estar cerca de otro niño porque es constante la molestia (3).

Se habla fuerte, entonces por eso yo he tratado de incorporarlo por ejemplo si hay de que, de monitor, de anotar, en caso tal de que tenga que salir, de ausentarme, he notado ese cambio de conducta, porque si yo sé, si yo voy a anotar a aquellos niños que se portan mal, yo tengo que dar el ejemplo y es bastante que yo lo he, e, e, e, modificado esa, esa conducta (18).

La maestra los amenazó con dejarlos sin recreo al que se pusiera de pie, no quería que hablara ninguno. Escribió en el tablero a los castigados. Llegó el Sr. que distribuye la leche y las galletas y la maestra dijo que solo los que terminaron el ejercicio iba a tomar leche, los otros no. 12-08, 2° (c).

Para la psicopedagoga Isabel Menéndez Benavente (2006), el fenómeno de la violencia escolar lleva consigo una serie de consecuencias, no sólo para las víctimas, (aunque son las más devastadoras), sino también para los/as que se convierten en agresores/as y para los espectadores del fenómeno. Algunas consecuencias para las víctimas pueden ser: el fracaso y las dificultades escolares, altos niveles de ansiedad (fobia escolar), baja autoestima, cuadros depresivos, autoimagen negativa, bajas expectativas para el logro, desesperanza, que puede provocar que los niños y niñas callen los hechos de violencia de que son víctimas.

Para las personas agresoras también la violencia tiene consecuencias negativas, algunas de ellas tienen que ver con la asimilación que esta forma de actuación como la única para conseguir sus objetivos, el reconocimiento social o el status del grupo; es también la antesala para conductas delictivas y para la generalización de estas prácticas a otros ámbitos. Finalmente, ser espectadores de la violencia escolar puede ocasionar en los niños y niñas un deficiente aprendizaje sobre el comportamiento correcto ante situaciones de injusticia, el refuerzo de modelos inadecuados de actuación, pérdida de la sensibilidad ante el sufrimiento de los otros/as, que produce una desensibilización por la frecuencia con que observa la violencia escolar (Menéndez, 2006).

4.5.1.7. Relación con padres y madres de familia en la escuela

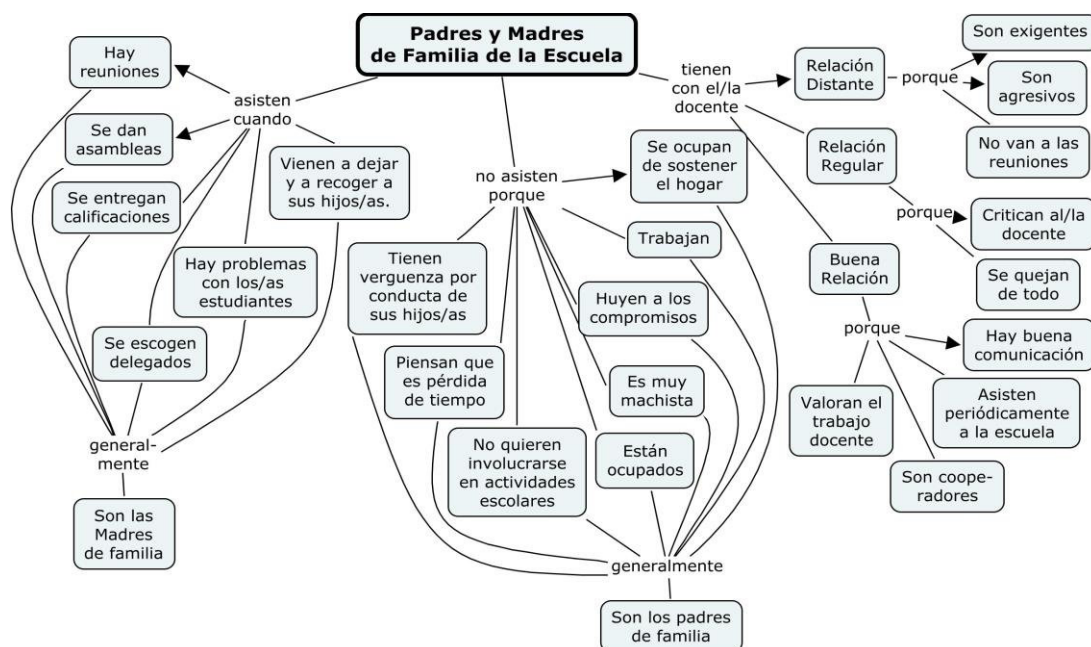
Las madres de familia, por ejemplo, son las que vienen y conviven con los niños en las asambleas, o sea, no, no, no se ven muchos padres de familia. Las mamás son las que vienen a recoger a los alumnos, e..., los papás sí vienen, pero más esporádicamente (7).

Para lograr una educación de calidad, es fundamental fortalecer el rol de los padres y madres de familia como formadores y participantes activos del proceso de educación de sus hijos/as. Las instituciones educativas se deben convertir en el espacio donde las madres y los padres de familia, además de confiar la educación y formación integral de éstos/as, encuentren la oportunidad de reflexionar sobre la forma como se desempeñan como padres y madres, así como la manera como pueden ser parte activa en la formación escolar de los hijos/as. En la medida que establezca una relación de corresponsabilidad en la formación y construcción de valores con directivos, docentes, con otros padres y madres de familia y con toda la comunidad educativa en beneficio de los/as estudiantes, se estaría asegurando dicha educación de calidad de manera integral (Jiménez, 2008).

La familia debe tener una actitud activa y participativa en el proceso educativo (Del Castillo, 2011). El papel de los padres y madres de familia en la formación de los/as hijos es imprescindible, de hecho el logro académico de éstos/as depende en gran medida del estilo de relación, confianza y comunicación que se establezca. Esa relación de confianza es la que determina, matiza y da forma al binomio familia-escuela y debe estar marcado por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los hijos/as (Jiménez, 2008).

A continuación se presenta el mapa conceptual N° 13 que representa los códigos y categorías que emergieron del análisis de las entrevistas, observaciones y material fotográfico. Se presentan de manera general algunas observaciones del trabajo de campo en cuanto a la relación con los padres y madres de familia en las escuelas donde se realizó la investigación.

MAPA CONCEPTUAL N° 13



4.5.1.7.1. Relación docentes-padres-madres de familia

La herramienta más grande que tiene el maestro es tener al padre de familia de su lado, si el maestro tiene al padre de familia de su lado, ¡pare de contar! (20).

El personal docente y directivo entrevistado señala que existen tres tipos de relación entre ellos/as y los padres y madres de familia; las relaciones pueden ser: muy buenas, regulares y distantes. Los/as que mantienen una buena relación sostienen que la misma se da porque ellos/as valoran el trabajo que hacen en la escuela, son cooperadores; de igual forma porque asisten periódicamente al aula, no solo cuando se les indica que deben ir, sino que lo hacen de forma cotidiana, preocupados por los avances de sus hijos/as. Es buena su relación también ya que entre ambos/as mantienen una muy buena comunicación, basada en el respeto, sinceridad y apoyo incondicional. Algunos docentes comentaron que mantienen buenas relaciones con los padres y madres de familia, al respecto una docente señala:

Bueno, eh, con los padres y madres gracias a Dios, en los años que he tenido aquí me ha ido muy bien, no tengo quejas, siempre cuando hago mis primeras reuniones yo le digo al padre de familia que lo más importante es la comunicación, que si ve algo malo o algo que le llama la atención o algo que no entiende, que se acerque a mi persona, en la hora de visita o que me llame, o me mande una nota y que venga a hablar conmigo, las puertas están abiertas (20).

Un directivo comentó que en la escuela se dan muy buenas relaciones, aunque sostiene que siempre hay excepciones, algunos padres y madres de familia no están satisfechos con el trabajo escolar y están a la expectativa para atacar a la dirección o a algún docente, sobre este aspecto comentó:

Yo pienso que, aquí hay buenas relaciones, claro, no 'to el mundo sale satisfecho, pero 'tamos, contamos pienso yo que si hacemos una tabulación como un 90% de satisfacción, no sé si el trabajo se hace bien, se trata de hacer bien, muchos padres de familia apoyan, consideran, así como hay otros un grupos chiquititos que, que siempre tratan de, de estar allí por, por, por las ramas, como decimos por acá nosotros, que no llegan, no se bajan de allá y están viendo desde allá arriba y desde allá arriba están viendo dónde tiran la piedra pa' darle a uno, pero bueno, esos son los menos, a eso no se le pone cuidado, ay que trabajar con los más y con los más es que trabajamos (21).

Los/as que mantienen una relación regular dicen que los/as padres y madres de familia critican mucho su trabajo como docentes, aunque los apoyan cuando es necesario, se quejan de todo, las dinámicas, actividades, los roles que se distribuyen, las evaluaciones, el contenido, la recarga de trabajo para la casa, etc.

Generalmente siempre vienen los papás de los niños que van bien, los papás de los niños que van mal y que uno desea hablar con, hablar con ellos, no vienen, entonces yo pienso que aquí la relación de padres de familia esto, como que, debe de ser un poco más, más que tenga, debe de tener más unidad, porque en las reuniones yo siempre digo la educación no es del maestro hacia el estudiante, debe de ser de los tres, maestro, estudiante y padre de familia y más generalmente porque ellos son niños chicos y yo digo que además hay compenetración, pero yo siento que aquí a pesar de que no me llevo mal con nadie, ni ellos conmigo, pero siento que no se han compenetrado como debería, debía de ser (16).

Finalmente, los/as docentes que sostienen que mantienen relaciones distantes con los padres y madres de familia comentan que en muchas ocasiones éstos/as son muy agresivos, que el ambiente donde viven es muy difícil, no asisten a las reuniones, son apáticos a participar y a cooperar en las actividades, ni se presentan en casi todo el año a verificar el proceso educativo de sus hijos/as, no van a retirar las boletas de calificaciones, otros por el contrario son muy exigentes y esperan que el/la docente cometa algún desacierto para ir a denunciarlos o a sancionarlos con el/la directivo de la escuela o con otros padres/madres de familia.

Mira desgraciadamente aquí, aquí este, la mayoría de los padres, por el entorno que viven, y por las situaciones que han vivido dentro de la escuela, tienden a ser agresivos con el maestro, tienden a estar molestando..., y hay gente muy, aquí hay gente muy conflictiva, o sea con toda la expresión de la palabra conflictiva (3).

4.5.1.7.2. Asistencia de padres y madres a la escuela

Hoy día hacemos reuniones en nuestra escuela, en nuestra aula de clase y el 90% de la asistencia es del sexo femenino, los varones vienen muy poco, me parece que los varones se están dejando, están quedándose relegados (19).

En cuanto a la asistencia de las madres y padres de familia a la escuela, los/as docentes y directivos comentaron que las que más asisten son las madres. Este aspecto estuvo muy señalado en los/as entrevistados/as, ya que 25 de ellos/as sostuvieron que son las madres las más preocupadas por el rendimiento académico de sus hijos/as, ellas asisten al centro educativo cuando hay reuniones, asambleas, cuando se entregan calificaciones, se escogen delegados escolares, cuando vienen a dejar y a buscar a los niños y niñas, cuanto éstos/as tienen algunas dificultades escolares y se requiere su visita, así como en todas las actividades que se realizan en la escuela, están más presentes las madres que los padres.

Esta situación también se pudo apreciar en las observaciones realizadas, por ejemplo: a la hora de salida o entrada, en varias ocasiones se contabilizó la cantidad de madres y padres de familia que llegaban por sus hijos/as, siempre el número de madres sobrepasaba al de padres, algunos ejemplos de estas observaciones se puede apreciar a continuación:



En la entrada de la escuela había 7 madres de familia que venían a dejar a sus hijos/as, no se observó a ningún padre de familia. 26-05, (b).

Se contaron 17 madres y 6 padres en la salida de la escuela 26-06, (a).

Se observaron 5 padres y/o abuelos que iban a buscar a los niños/as en la salida de clases, y a 35 madres; se observó una pareja de padre y madre que fueron a buscar a su hijo. 27-05, (a).

Había madres esperando que salieran sus hijos de la escuela (9 madres, 2 padres) 25-08, (d).

Lo mismo sucedió en el tiempo del receso escolar, algunas madres iban a la escuela a llevarle meriendas o comida a sus hijos/as, y en otras actividades la asistencia de madres de familia era superior a la de padres, ejemplo de ello se observó en la entrega de calificaciones, también en las asambleas que se desarrollaron durante el tiempo que se realizó el trabajo de campo, así como en la graduación de estudiantes de sexto grado.

Para entregas de calificaciones, mamá, mamá no se puede perder una entrega de calificaciones, puede estar trabajando, mamá pide permiso en el trabajo para poder venir, ahorita de las 35 calificaciones que entregué vinieron 3 papás, hombres, mientras que vinieron 32 mamás, mujeres (5).

Se observaron a 5 madres de familia que estaban fuera de la escuela y le llevaban merienda a sus hijos/as, no se observó a ningún padre. 12-5, 1° y 2° (a).

En todas las escuelas que he ido y aquí también, la mayoría de los acudientes son las mamás, y como es el acudiente, son las que más vienen a la escuela, aunque ya antes decíamos que era porque la mamá 'taba en la casa, pero ahora trabajan igual, pero la mayoría de los acudientes aquí en la escuela son las mamás (26).

De igual forma un directivo comentó que son las madres las que siempre asisten a la escuela, sacan tiempo para asistir a las actividades, se organizan de tal forma que se comprometen a participar de las comisiones y reuniones, muy pocas de ellas faltan cuando se les necesita, aunque éstas también tengan sus obligaciones y trabajen, no dejan de asistir.



Un 80% de las madres son las que están encargadas de los niños, no sé por qué, porque ya todos trabajan, tanto las mamás como los papás, pero el papá como que le ha dejado esa responsabilidad a la mamá. No sé por qué siempre el que más, verdad, está aquí son las madres, si hacemos por ejemplo los delegados del aula y todo eso, está recayendo en la responsabilidad más que todo eso en las madres. (28).

Un tema comentado por directivos y por el personal docente es la práctica reiterada de la asistencia de *abuelas* en representación de las madres, ya que en muchas ocasiones, por motivos laborales, dejan encargada a las abuelas para que se ocupen de las necesidades y actividades de los niños y niñas en las escuelas.

Ahora que tuvimos la junta para formación de la nueva mesa directiva, les digo yo que esta generación de los alumnos va a ser la generación de las abuelitas, porque ha de cuenta que todas las mamás y las mayor parte de las mamás, está trabajando, entonces las abuelitas son las que se están haciendo cargo de los niños (7).

Algunas de las razones por las cuales el personal docente señala que son las madres las que más visitan a sus hijos/as en las escuelas se puede mencionar: ellas están más en casa, están más pendientes del rendimiento de sus hijos/as, muchas de ellas son madres solteras, a ellas se

les encargó la responsabilidad de velar por los niños y niñas, son las que más se preocupan, algunas de ellas no tienen nada que hacer, como no trabajan, tienen más tiempo para ir a la escuela, entre otras. Algunos discursos que sostienen estas razones son:

Las madres, usted ve por ejemplo en las listas: acudiente, madre de familia, la gran mayoría. ¿Por qué?, porque no, ni sabría decirle porque serán las mamás, las que no tienen nada que hacer, dirá uno, no, o la que es más, no trabaja o muchas veces ´tan más pendientes a los muchachos, no sé (24).

Las mujeres llevan la batuta en la mayoría de las cosas, sobre todo en la escuela, los papás no quieren involucrarse en las cosas escolares, se lo dejan a la mamá, no sé si es que le huyen a los compromisos, porque usted sabe que el papá es el que dispone si, se va a hacer, o no qué, la mamá viene, mire que yo tengo que consultarle a mi, a mi esposo, o al señor, no sé cómo le llamen, entonces traer otra respuesta y aparte de eso que los papás por lo generalmente, generalmente ´tan ocupao pues, y las mamás, sí tienen ocupaciones, no voy a decir que no, pero ´tan más libres (21).

Existe un componente de estereotipos sexistas y de roles tradicionales establecidos en los discursos de muchos docentes que consideran que las madres asisten a la escuela porque ellas *no tienen nada que hacer*, o son *las que están más libres*, o *el asunto del estudio se lo dejan a las madres*; también cuando se comenta que *los papás son los que disponen si se va hacer o no algo en el hogar* y que *el título de las mamás es de ama de casa*. Aunque por otro lado, se comenta también que muchas veces esto es producto del *machismo* de algunos padres, que dejan estas actividades a las madres de familia.

Porque han confundido los roles, e..., yo considero que el papá latino es muy machista, entonces ellos piensan que la función de ver si el niño estudia, qué les falta, que hace, que problemas, es a la mamá, y yo lo hago ver en las reuniones, que lo hicieron los dos, y que el compromiso es de los dos, no de uno solo (22).

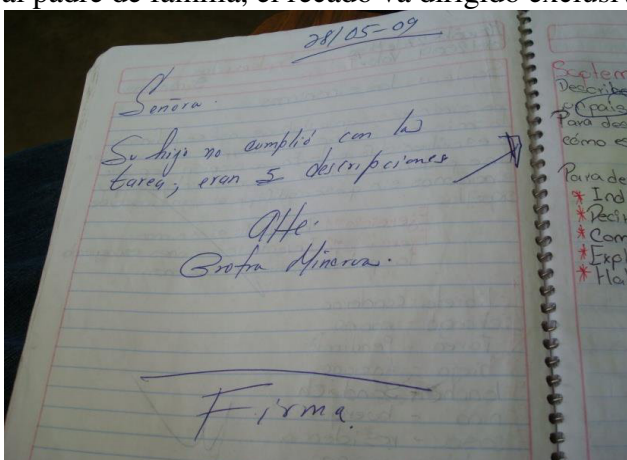
Las mamás tienen más tiempo, el título de ellas de por sí es ama de casa, sino que ahora con eso de la de que la mujer tiene que trabajar, liberal y todo no se qué, la madre pues tiene menos tiempo de atender a los niños, pero con todo eso uno como madre sacrifica su tiempo y viene y bueno el hombre es machista, siempre han pensando que los niños los atiende la madre, aquí son pocos los casos de padres, yo tengo 25 niños, ná más conozco como tres, cuatro papás, a las mamás todas. Las mamás que vienen se bajan del carro y preguntan, no el papá, pero es por eso, pienso que el machismo, hace pensar al hombre que es la madre la que atiende a los niños, que es la ama de casa, pero la madre que trabaja hace sus dos trabajos, sus dos sacrificios y ayuda más al niño, siento que el amor de madre la lleva más a eso, no debe ser, debe de ser un día tú, un día yo, un día tú y un día yo, él ve quién de los dos se esmera más y él va a comparar ese amor (15).

Las razones de la inasistencia de los padres de familia, según los/as docentes entrevistados/as, se justifica también por motivos de trabajo, ellos no van porque sus hijos/as se portan mal y no desean escuchar quejas y llamados de atención, están muy ocupados con otras obligaciones, algunos de ellos son muy machistas y dejan todo lo relacionado al ámbito escolar y familiar a las madres, muchos no quieren involucrarse, ni les agradan las cuestiones escolares, algunos le huyen a los compromisos y piensan que su asistencia a la escuela es una

pérdida de tiempo, y como ellos se ocupan de buscar el sustento económico, le dejan todo el aspecto escolar a la madre. Una docente comentó al respecto:

Por qué el papá siempre está encajonado en el trabajo. Que el trabajo no lo dejan y no puede faltar y no quiere perder su trabajo por venir a ver una “niñedad” de su hijo, a veces así me lo expresaban, y la madre de familia ¡ay maestra es que me da mucha pena! Porque es que mi esposo dice es que ¡ay vé a ver qué tontería hizo éste!, o sea, para el padre de familia era una tontería y para mí no, porque yo soy formadora y si el padre no lo está formando entonces nos atan de manos a los maestros para poder ayudar al niño (12).

Muchas veces son los/as propios/as docentes quienes promueven la asistencia mayoritaria de las madres de familia al escuela, en la siguiente nota se aprecia como la maestra le escribe a una madre de familia que su hijo no cumplió con sus asignaciones. En la nota no se menciona al padre de familia, el recado va dirigido exclusivamente a la señora (madre del niño).



Al revisar una libreta de español de un estudiante, se pudo observar que la maestra le había enviado una notificación a la madre de familia del estudiante por el incumplimiento de éste de una tarea, no lo hizo también para el padre de familia. 2-06. 1° A.

Finalmente, algunas quejas de los/as docentes sobre los padres y madres de familia tienen que ver con la responsabilidad compartida que deben tener en las cuestiones escolares, muchos/as de ellos/as no están pendientes de los niños/as, no responden las notas que les envían, no los/as ayudan con las tareas y asignaciones escolares; esta situación, según los/as entrevistados/as, se refleja en el comportamiento que los niños y niñas tienen en el aula.

Aquí fíjate lo clave en un grupo es la conducta del niño, porque el niño refleja en el salón lo que el padre le da al alumno en casa, las ayudas en casa que son bien importantes, qué tanto tú padre de familia le estás dando a tu hijo, que el niño viene y lo refleja, qué tanta atención tú padre de familia le estás dando a este niño, que viene y lo refleja en el salón de clases, si el niño no tiene la atención en casa en cuanto a, a estar al pendientes de tu niño, que el niño no te trae tareas, que el niño tiene mal comportamiento, el niño viene este agresivo, o sea, todos los aspectos, allí en ese caso yo digo, el alumno trae lo que viene de casa, tan sencillo (6).

4.5.2. Categoría N° 2: Prácticas que promueven inequidades de género

La escuela no es un espacio neutral. En ella se transmiten valores, modelos, estereotipos y todavía en la actualidad se reproducen y perpetúan desigualdades. Las aulas escolares son escenarios de reproducción de relaciones sociales presentes en la cotidianidad y en la sociedad. Las relaciones docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes en muchas ocasiones están basadas en patrones sexistas que reflejan desigualdad de género y segregación entre lo masculino y lo femenino (Vargas, 2010).

Algunos elementos en los que se puede apreciar la violencia de género en las aulas escolares se manifiesta en la división de los niños y las niñas en filas para entrar o salir del aula. De igual forma al separar a los niños y niñas en los momentos de recreación. En el recreo las niñas *no pueden* jugar con los niños, ni viceversa. Esta prohibición se basa en el enfoque sexista de diferenciación del género y en una fuerte creencia que ambos no pueden ni deben jugar juegos particularmente de niños o de niñas (Vargas, 2010).

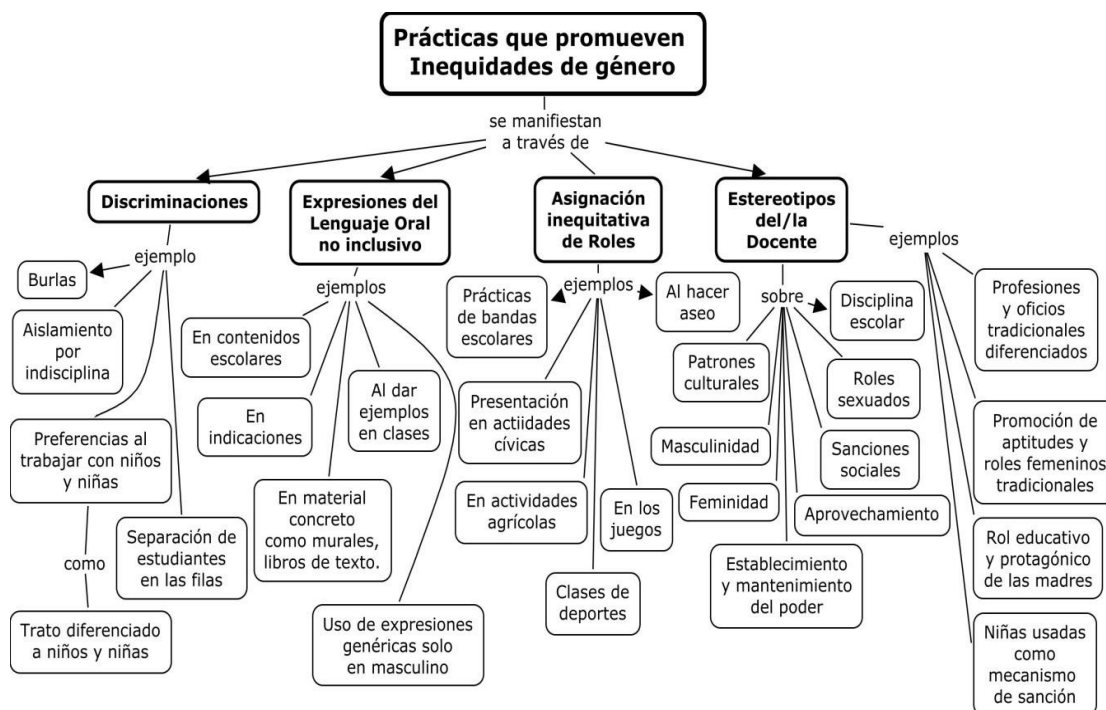
El aula de clases es un espacio donde en muchas ocasiones se reproduce la desigualdad de género y la discriminación. Las niñas aprenden en el aula a separarse de los niños y éstos de ellas; por tanto no desarrollan relaciones fluidas de igualdad y ejercicio de derechos desde el juego y las actividades conjuntas. Ambos son continuamente sometidos a la represión sobre su cuerpo y su comportamiento. Un ejemplo de ello es el hecho de reprimir a las niñas en el manejo de su cuerpo y su imagen, por el contrario, los niños tienen total libertad en el manejo de su cuerpo y su sexualidad. En este sentido Tahira Vargas (2010) expresa que:

En los centros educativos se sanciona y critica a las niñas y adolescentes que presentan pantalones ajustados, argollas grandes, aretes fuera de las orejas, pelo rizo suelto... Igualmente se les reprime su forma de caminar y sentarse para que no muestren gestos ni hábitos masculinos. Se presenta así todo un sistema de control sobre el cuerpo de las niñas y adolescentes, perdiendo con ello su libertad y autocontrol sobre su propio cuerpo. Ellas aprenden a entregar el control de su cuerpo a otros (Vargas, 2010).

Otra forma de desigualdad de género se observa en las expresiones del lenguaje no inclusivo presente en las indicaciones, en los ejemplos que se dan en clases, en los materiales didácticos que se utilizan, así como en las expresiones de lenguaje escrito e iconográfico presente en los libros de textos escolares.

En el mapa conceptual N° 14 se pueden apreciar las categorías y subcategorías que se originaron producto de las entrevistas, observaciones y material fotográfico analizado en las escuelas donde se realizó la investigación.

MAPA CONCEPTUAL N° 14



4.5.2.1. Discriminación por género

Pues... a mí me encantaría trabajar con pura niña (1).

Desde el punto de vista semántico, el diccionario de la lengua de la Real Academia Española, define la discriminación como “acción y efecto de discriminar; expresa también que discriminar es, en una primera acepción, seleccionar excluyendo”; en tanto que en un segundo significado se entiende como “dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.” En ese sentido, la discriminación es el “acto de separar o formar grupos de personas a partir de motivos arbitrarios, un criterio o criterios determinados” (CODHEM, 2007).

La discriminación es una práctica que se da de manera cotidiana y que consiste en “dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo” (CONAPRED, 2012). Para efectos de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación en México, se entiende discriminación como “cualquier situación que niegue o impida el acceso en igualdad a cualquier derecho”, pero no siempre un trato diferenciado será considerado discriminación. Por ello, debe quedar claro que para efectos jurídicos, la discriminación ocurre solamente cuando hay una conducta que demuestre distinción, exclusión o restricción, a causa de alguna característica propia de la persona que tenga como consecuencia anular o impedir el ejercicio de un derecho (CONAPRED, 2012).

La discriminación es una conducta, culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida de desprecio contra una persona o grupo de personas, sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida y que tiene por efecto

(intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales (Rodríguez, 2005). Hay grupos humanos que son víctimas de la discriminación por alguna de sus características físicas o su forma de vida; por ejemplo: por la edad, el sexo, el color de piel, el origen étnico, las creencias religiosas y políticas, las opiniones, la condición social o económica, la preparación académica, la orientación sexual, el embarazo, la lengua, por ser una persona con alguna discapacidad, el estado civil y otras.

Diversos instrumentos internacionales reconocen el fenómeno de la discriminación y lo plasman en sus contenidos, algunos de ellos: la Carta de las Naciones Unidas, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención Internacional sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación Racial, entre otros. La definición más generalizada del término es:

Toda distinción, exclusión, restricción, preferencia, omisión y cualquier otra diferencia o trato fundados en la religión o las creencias, que tenga por fin o por efecto imposibilitar, directa o indirectamente, sea de manera deliberada o no, el ejercicio igualitario de los derechos humanos y de las libertades fundamentales en la vida civil, política, social, económica o cultural (CODHEM, 2007).

El término *discriminación de género* es conocido también como *sexismo* y se basa en la supuesta supremacía de uno de los sexos. Este tipo de discriminación es un fenómeno social que debe ser inadmisibles, ya que son necesarias representaciones de ambos sexos para que exista una verdadera igualdad de género. La discriminación de género adopta diversas formas de división de poder y se asocia generalmente con la violación de los derechos humanos y la desigualdad para acceder a ellos tanto para hombres como para las mujeres. Para identificar el tipo de discriminación que se hace específicamente contra las mujeres, la CEDAW propone una definición al respecto:

La discriminación hacia las mujeres consiste en toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (CEDAW, 1979).

A lo largo de la historia, en muchas sociedades, las mujeres han enfrentado, como colectivo, la discriminación social y sus consecuencias. Las pruebas de este desconcertante hecho han sido aportadas por la historia, antropología, arqueología, sociología, el estudio de las religiones y la historia del derecho, entre otras disciplinas. Las consecuencias que esta subordinación discriminatoria ha traído consigo son muchas y muy graves. En este sentido, Serret (2008) identifica algunas consecuencias de la discriminación contra las mujeres:

Las mujeres han sido y son las más pobres entre los pobres, las que cargan con las más graves consecuencias del analfabetismo y la educación trunca y/o deficiente. Como colectivo, padecen graves efectos de violencia social por ser mujeres: enfrentan la agresión sexual bajo las formas de acoso, violación y abusos diversos; en un alto porcentaje son sometidas desde niñas a la prostitución, la pornografía o la esclavitud sexual. Sin embargo, la violencia que sufren en todo el mundo por ser mujeres no se reduce al aspecto puramente sexual: ellas enfrentan golpes, humillaciones y subvaloración cotidianamente dentro y fuera de su hogar,

pero de manera relevante se encuentran desprotegidas y a merced de agresores en un porcentaje alarmante al interior de la familia (Serret, 2008).

La discriminación contra las mujeres continúa en buena parte del mundo pese a los avances que se han registrado sobre la igualdad de género recientemente en varios frentes y en numerosos países (ONU Mujeres, 2011). El informe *Progresos en el mundo de las mujeres: a la búsqueda de justicia*, publicado por la agencia de Naciones Unidas encargada de velar por la igualdad de género sostiene que “demasiado a menudo las mujeres sufren injusticias, violencia y desigualdad en sus hogares y trabajos, señala además que lamenta la persistencia de esa realidad pese a que muchos países han cambiado ya sus leyes para combatirla” (ONU Mujeres, 2011).

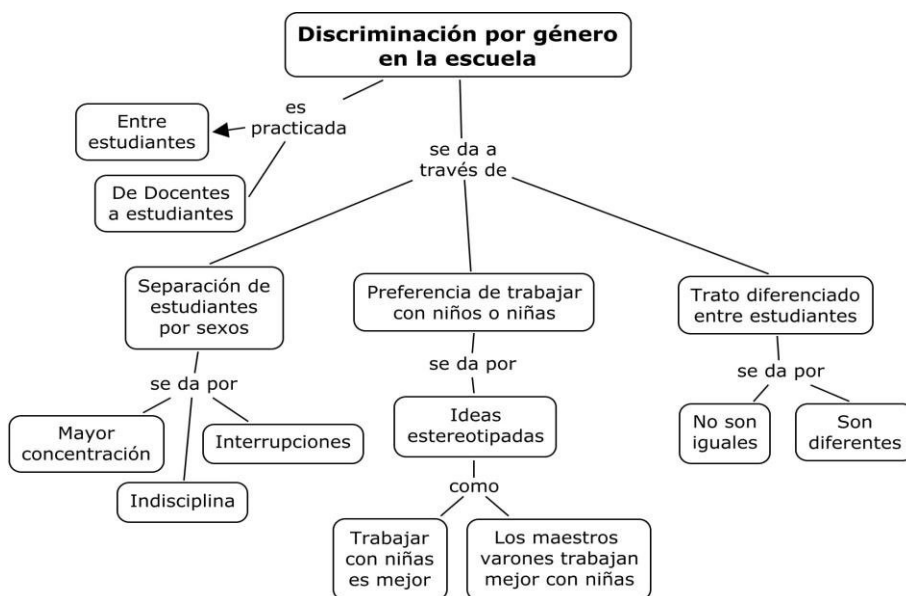
La discriminación de género implica que no se otorgan iguales derechos, responsabilidades y oportunidades a mujeres y hombres. No se puede hablar de este tema y solo referirse a la discriminación de que son víctimas las mujeres; en muchos contextos la discriminación hacia el género masculino se omite o en el peor de los casos se acepta y se promueve; de allí que el Dr. Guasch, (2008) comente que:

A los varones (al igual que a las mujeres) nos prescriben y proscriben roles, emociones y actitudes. El género discrimina a los hombres porque ciertos recursos y posibilidades sociales nos son menos accesibles que al resto de personas. Para pensar y estudiar a los hombres apenas se usa el concepto de género, y se recurre, más a menudo, al concepto de masculinidad. Sin embargo, rara vez se emplea el concepto análogo de feminidad para pensar y estudiar a las mujeres. Estudiar a los hombres desde la masculinidad y no desde la perspectiva de género, elude aplicar al estudio de los hombres los mismos instrumentos de análisis que se emplea para hacer lo propio con las mujeres. Esta pirueta teórica y conceptual permite obviar, invisibilizar y negar las condiciones sociales que posibilitan nuestra discriminación de género (Guasch, 2008).

Hay situaciones de discriminación hacia los hombres que existen desde hace años, pero que inexplicablemente casi nunca se escucha calificar a las mismas como discriminatorias, por ejemplo: la edad de jubilación de unos y otras, la preferencia por la asignación a la mujer de la tutela de los hijos/as, el estereotipo que el fracaso escolar siempre es mayoritariamente de los hombres, el rechazo y sanción que se hace a hombres que deciden cuidar a los hijos/as y quedarse en el hogar, entre otros.

En las aulas escolares donde se realizó la investigación se observaron diversos tipos de discriminación de género; esto se pudo apreciar a través de las observaciones, entrevistas realizadas y el material fotográfico analizado. Algunos hechos discriminatorios en ocasiones tenían que ver con la separación de estudiantes por sexos, las burlas hacia uno u otros por pertenecer a un sexo, el aislamiento, el trato diferenciado, la asignación inequitativa de roles, la preferencia de algunos docentes al trabajar solo con las niñas, porque según ellos/as tienen un mejor comportamiento. Éstas y otras categorías y subcategorías se describen en el mapa conceptual N° 15:

MAPA CONCEPTUAL N° 15



4.5.2.1.1. Separación de estudiantes por sexo en actividades escolares

Aunque en el apartado de formas de agrupación del alumnado se abordan algunos ejemplos de organización entre estudiantes, en esta parte se presenta la separación que hacen docentes y estudiantes en actividades escolares, además de revisar algunos motivos por los cuales se da tal separación por sexos.

Entre estudiantes se dan algunos tipos de separación, ya que en ocasiones los niños no deseaban realizar actividades conjuntas con las niñas y el mismo caso para algunos grupos de niñas que no deseaban trabajar con los niños; al respecto una docente comentó:

Es muy difícil en mi grupo esa, esa, esa interacción, esa de niños y niñas, ellas rechazan mucho a los varones, entonces hay tres, cuatro, cinco varones que, ellas si conversan muy bien con ellos, pero hay otros que no (25).

En ocasiones la separación de estudiantes es promovida por el colectivo docente, quien al dar instrucciones o desarrollar actividades que requieren el trabajo colaborativo, motivan la formación de grupos separados por sexos, indicando en ocasiones que estas sugerencias las daban por las conductas de los niños que no dejaban concentrar a las niñas en los trabajos, además, que en ocasiones algunos niños pueden darle un mal golpe a las niñas.

Desde un principio yo les dije, las niñas con las niñas y los niños con los niños, porque los niños son muy tremendos, les pueden dar un mal golpe, y viene su mami a darme la queja, no quiero problemas (1).

La siguiente fotografía muestra cómo una maestra tiene separados a un grupo de niños del resto de sus compañeros/as, la razón de dicha separación según la docente es por la indisciplina que presentan estos estudiantes, que no la dejan dar clases e interrumpen la concentración de ella y de los/as demás.



En esta segunda fotografía se aprecia al grupo separado por sexos, a un lado se encuentran los niños y al otro las niñas. La docente del grupo comenta que tal separación la hace para que sus estudiantes participen más y se concentren más en clases.



Cuando separo a los niños de las niñas, ellas se concentran más, no se distraen tanto con los niños, por eso yo los separo (25).

La separación de estudiantes por sexo es considerada un acto de discriminación, ya que la escuela debe educar para la convivencia (Subirats, 2006), asimismo señala que “en la sociedad vivimos mujeres y hombres, no es natural separarnos”. Por su parte Joan Teixidó quien es profesor e investigador del departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona en España, sostiene que “no existe ni un argumento pedagógico para justificar la educación segregada”.

En la actualidad existe un gran debate entre los defensores de la educación diferenciada (es decir, separada por sexos) y la educación mixta. Algunos teóricos consideran que la separación de estudiantes no es un acto de discriminación, ya que discriminar es dar un trato desigual y este no es el objetivo de este tipo de educación, así lo expresó Manuel Castro, expresidente de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza (2009).

En los Estados Unidos y en algunos países europeos como: Holanda, Italia, España, Reino Unido, Alemania y Polonia, cada vez gana más fuerza el empeño de muchos por volver a la

educación diferenciada en detrimento de las aulas mixtas. En estos países se evidencia la implantación de este modelo, cuya fuerza arranca de sus propias ventajas, demostradas empíricamente y de su fuerte aceptación social, al margen de ideologías, creencias o tendencias diversas (Calvo, 2012).

No se trata de una vuelta a un pasado en el que se educaba a los muchachos para dominar el mundo y a las niñas para someterse a la voluntad masculina. El modelo actual se opone de forma absoluta al tradicional y anticuado modelo de escuela de roles separados, en el que se impartía una educación diferente a cada sexo mediante la separación física y curricular del proceso educativo de ambos grupos. La educación diferenciada moderna parte de la idea de que no hay asignados unos roles en la sociedad, sino que cada hombre y mujer debe tener las mismas oportunidades para optar con libertad por el papel que quieran desempeñar profesional y personalmente (Calvo, 2012).

La educación diferenciada, lejos de estar ligada a una época, a una ideología o a un tipo de escuelas, está creciendo con fuerza hoy en día por todo el mundo en ámbitos, países, culturas y realidades políticas muy diferentes, pero especialmente en los países avanzados que consideran a la misma como una opción educativa que se adapta a todo tipo de entornos y necesidades; es un modelo que ayuda a resolver algunos problemas que padecen algunos sistemas educativos. Algunas modalidades de este tipo de educación son las escuelas de un solo sexo y las escuelas que ofrecen clases diferenciadas en escuelas mixtas (AESSE, 2012).

El Dr. Douglas Goose, investigador de la Universidad de Nipissing (EEUU), sostiene que los chicos alcanzan el éxito más fácilmente en colegios diferenciados. Estos resultados fueron obtenidos en una investigación que realizara con docentes masculinos sobre las prácticas para mejorar la enseñanza y aprendizaje de niños en las aulas de un solo sexo. De igual forma el Dr. David Chadwell, quien es coordinador de iniciativas de programas de un solo sexo del Departamento de Estado de Educación de Carolina del Sur, comenta que la educación diferenciada debe ser una opción más para los padres; además, considera que es necesario comunicar los beneficios de este modelo educativo para romper estigmas y prejuicios adquiridos (Chadwell, 2009). En su libro: *Una elección de género: Diseño e implementación de programas y escuelas de un solo sexo*, el Dr. Chadwell expone los programas y técnicas utilizadas para la correcta introducción de clases diferenciadas por sexo en escuelas mixtas.

En cuanto a las ventajas, muchos estudiantes aumentan la confianza en sí mismos, así como su capacidad de concentración en clase. En general, se muestran más motivados, y por tanto se esfuerzan y rinden más en el trabajo. Los maestros señalan que el porcentaje de participación por parte de los alumnos es más alto en las clases de un solo género y la probabilidad de completar con éxito la escuela secundaria más elevada. Sin embargo, las ventajas que ofrece este tipo de educación desaparecen cuando se implementa de forma incorrecta por parte de las administraciones, sin contar con el apoyo de los profesores, así como cuando los padres no están debidamente informados sobre el propósito del programa, y de sus beneficios, o cuando esta no forma parte de su elección. El riesgo potencial de estereotipar a los estudiantes también es una desventaja real (Chadwell, 2009).

Muchas de las críticas a la educación diferenciada tienen que ver con la promoción de estereotipos de género perjudiciales, privando a los estudiantes de la igualdad de oportunidades educativas. Especialistas como la Dra. Diane F. Halpern (2011), profesora del

Claremont McKenna College, en California (EE UU) y ex presidenta de la *American Psychological Association*, sostiene que se está echando por tierra las conclusiones de los estudios pro educación diferenciada por sexos, con investigaciones que niegan los supuestos beneficios de este tipo de educación. Según esta investigadora, “se crean muchos problemas cada vez que segregan a las personas en grupos; no hay ninguna investigación bien diseñada que haya encontrado que la educación diferenciada por sexos mejora el rendimiento académico de los estudiantes” (Halpern, 2011).

Los centros educativos que separan a los niños y a las niñas no mejoran el rendimiento académico de sus alumnos, como tradicionalmente señalan algunos estudios psicológicos. Así lo indica una nueva investigación publicada en la revista *Science*, en el que expertos estadounidenses afirman que la separación de estudiantes por sexos “tiene consecuencias negativas, que incluyen el aumento de los estereotipos de género y legitima el sexismo institucional” (SINC, 2011).

4.5.2.1.2. Preferencias de trabajar con niños o niñas

Con todo y sus progresos indudables, la educación en Latinoamérica y el Caribe sigue siendo muy altamente segmentada; los sistemas educativos están llenos de exclusiones y de accesos diferenciales a sus niveles sucesivos, a sus distintas modalidades y a sus muy distintas calidades (Peña, 1997).

Como se ha mencionado anteriormente, la escuela tiene un rol fundamental en la internalización de normas, valores y creencias. Como institución, es una caja de resonancia de la sociedad a la que pertenece, sociedad muchas veces discriminatoria; sin embargo tiene también la capacidad de ser el motor del cambio hacia una comunidad más diversa e inclusiva. Educar en la diversidad, es una tarea necesaria y estratégica a la vez, ya que es en los primeros años de vida, cuando se estructura de manera constitutiva nuestra visión del mundo, cuando se conforma esa lente que nos va a permitir ver al otro como una persona diferente y a la vez poder reconocernos en ella. Desarticular los prejuicios que nos dividen como sociedad, es una tarea compartida por todas y todos (INADI, 2011).

A través del tiempo se han logrado avances positivos en la transformación del currículum escolar para evitar exclusiones, pero el currículum oculto, “ese conjunto de ideas, sentidos y percepciones que se transmiten de manera implícita”, permanece a menudo inalterable, reproduciendo un sistema de estereotipos que naturaliza una mirada discriminatoria del mundo (INADI, 2011).

Algunos/as docentes y directivos participantes en la investigación comentaron que tenían preferencias para trabajar con algún colectivo de estudiantes, en su mayoría dijeron que trabajar con las niñas es mucho mejor, que ellas se comportan mejor que los niños, son más tranquilas, por lo que preferirían un grupo donde solo hubiese niñas.

Con las niñas se trabaja muy bien, sobre todo si son mayoría, porque los hombres se sienten un poquito más relajados, pero si, si hay una gran diferencia entre unos y otros; sí es pesado para, para nosotros trabajar; me gusta mucho más trabajar con las niñas, las niñas son mucho más esmeradas, más tranquilas, más, vamos más cómodas en su trabajo, ellas te van

haciendo un trabajo sumamente detallado y te dicen: ahí va profe, y lo terminan cuando pueden, cuando quieren, realmente me gusta mucho más trabajar con las niñas que con hombres (5).

Otras de las razones por la cual tienen estas preferencias es el sexo del docente, ya que esto influye en las relaciones que se establecen con sus estudiantes. Al respecto un docente comentó:

Más que nada, más pendiente de uno están las niñas, en el caso mío pues, será porque yo soy varón, siempre las niñas, tengo como 3 estudiantes que me ´tan ayudando constantemente, por ejemplo, este enjuague de hoy me tocaba repartirlo y hubieron 2 niñas que se encargaron de llenar todos los vacíos, para que los demás vinieran a recoger, el enjuague (27).

Resulta de vital importancia brindar herramientas que faciliten el trabajo en el aula en las temáticas de discriminación, xenofobia y racismo, disminuyendo la violencia de estas prácticas en el ámbito educativo. La discriminación sexista lleva siglos instalada culturalmente generando inequidad entre varones y mujeres en el acceso a derechos fundamentales como la educación, la salud y el trabajo. A pesar de los enormes avances en este sentido como leyes, medidas de acción positiva y propiciamiento de cambios culturales, la desigualdad continúa presente, muchas veces invisibilizada (INADI, 2011).

4.5.2.1.3. Trato diferente que se da a niños o niñas

En lo referente al trato que se les da a los niños y a las niñas, se pudo notar a través de las observaciones y entrevistas que este, en ocasiones es diferenciado. Algunos ejemplos de ello tienen que ver con la forma en que se dirigen los/as docentes hacia los niños y hacia las niñas, así como la idea que se les debe tratar diferente porque aprenden de manera diferente. Dos ejemplos de ello se presentan a continuación:

En los asuntos de, de género, eh, tu tono de voz no es el mismo al referirse a una niña con un varoncito, a un varoncito tú tienes que hablarle un poquito más fuerte, que a una niña (25).

Vamos a decir, iguales, iguales, en su aprendizaje no, porque unos son más, tienen mejor mentalidad o sea la inteligencia diferente, los niños y las niñas aprenden diferente, por eso se deben tratar diferentes (17).

Con frecuencia y con sentidos e intenciones diversas, se tiende a la discriminación. Tratar diferente y ver una diferencia son las dos acepciones del término discriminación. En el primer sentido, discriminar consiste en tratar a una persona o grupo específico de manera diferente, especialmente de peor manera que en la que se trata a los demás, en este caso por el sexo de los estudiantes se les ofrece un trato distinto. El hecho de ser hombre o mujer no debe suponer un trato diferenciado. En el primer ejemplo, el docente sostiene que a los *varoncitos* hay que hablarles fuerte; esta es una forma sutil de discriminación en el trato que se da a estudiantes.

En el segundo ejemplo, se trata de ser capaz de ver la diferencia entre dos cosas o personas y en base a ello, ofrecer un trato distinto; este es el caso de la maestra que al considerar que unos estudiantes tienen *mayor inteligencia*, y por eso se debe tratar diferente a los niños y

niñas porque ambos aprenden de manera diferente. Por este motivo, se les debe ofrecer un trato distinto. En estos dos ejemplos se pueden apreciar concepciones y pensamientos considerados discriminatorios, ambos ejemplos provienen de algunas creencias sexistas estereotipadas de los docentes.

La no discriminación tiene que ver con el derecho de toda persona a ser tratada de manera homogénea, sin exclusión, distinción o restricción arbitraria, de tal modo que se le haga posible el aprovechamiento de sus derechos y libertades fundamentales y el libre acceso a las oportunidades socialmente disponibles (Rodríguez, 2006). Las situaciones de inequidad de género que suceden en las aulas escolares generalmente se asocian con las de desigualdad de género, entendiendo por situación de desigualdad aquellas en las que niños y las niñas no tienen las mismas oportunidades de desarrollo por ser considerados diferentes de manera natural. Una situación de desigualdad de género, se sustenta en una de inequidad y puede originar la discriminación por género.

La discriminación escolar rechaza a la heterogeneidad y la diversidad en el comportamiento escolar (Montoya, 2011). Según Oswaldo Orellana (1999) la discriminación escolar forma parte de la vida cotidiana institucionalizada, pocas veces abordada por los docentes por formar parte del *folklore escolar*, muchos/as disminuyen su importancia y trascendencia, desconociendo que existen consecuencias impredecibles por el daño psicológico ocasionado.

Si analizamos el problema de la discriminación desde la perspectiva de quién cree que ésta *forma parte del folklore escolar*, encontraremos una justificación al hecho, diremos entonces que existe inequidad; esta perspectiva puede ser cambiada por un proceso de modificación de actitudes en el/la docente que percibe la inequidad como natural (Montoya, 2011), un proceso de sensibilización en el tema que les haga más conscientes de las repercusiones que esta práctica trae en ellos/as, en sus estudiantes y comunidad en general.

El proceso para lograr la equidad de género es un proceso lento, debido a que implica cambios en las actitudes cotidianas de las personas y cambios en conceptos que se traspasan de generación en generación y son adquiridos en edades tempranas, ya sea por el ejemplo de los padres o por otros motivos (Anzil, 2009), los docentes no están ajenos a estos cambios, de hecho se consideran entes importantes en este proceso.

4.5.2.2. Los estereotipos de género

Son diferentes este, bueno, los niños de las niñas, primeramente pues, son hombres y son mujeres, las niñas son femeninas, las niñas son más tranquilas, son más este, más obedientes, e, son más responsables, y los niños no, sí son fuertes, masculinos, unidos para el desorden, este, son alegres, les encanta este, la no responsabilidad, en cambio las niñas sí, era raro la que no cumplía, y en cambio los niños pues tenía que estar con amenazas..., pero son, en eso son diferentes, verdad, que los niños no tomaban muy en serio e, lo que las niñas tomaban en serio, las tareas, las este, los trabajos (13).

Etimológicamente la palabra estereotipo proviene del griego *stereos* que significa sólido y *typos* que significa marca. El concepto fue aceptado como patrón o modelo de cualidades o de

conductas. Se usa a menudo en un sentido negativo, considerándose que los estereotipos son creencias, ideas, prejuicios, aptitudes y opiniones preconcebidas, impuestas por el medio social y cultural que se aplican de forma general a todas las personas pertenecientes a una categoría, nacionalidad, etnia, edad, sexo, preferencia sexual, procedencia geográfica, etc.

Son preconcepciones generalizadas surgidas a partir de adscribir a las personas ciertos atributos, características o roles, en razón de su aparente pertenencia a un determinado grupo social (Cook, 2010). Si bien estereotipar constituye un proceso mental que permite organizar y categorizar la información recibida con la finalidad de simplificar el entendimiento, dicha función cognitiva resulta problemática cuando opera para ignorar necesidades, deseos, habilidades y circunstancias de las personas que se traduzcan en la restricción o negación de los derechos fundamentales, por un lado y en la jerarquización o diferenciación entre grupos sociales, por el otro.

Existen varias clases de estereotipos, entre ellos, los de género que no son más que ideas simplificadas, pero fuertemente asumidas, sobre las características de los hombres y de las mujeres. Esto significa que la sociedad ha establecido modelos de feminidad y masculinidad que nos obligan a ajustar nuestro ser, ya que éstos se imponen desde más allá de la familia y la escuela. Reflejan las creencias populares sobre las actividades, los roles, rasgos, características o atribuciones que caracterizan y distinguen a cada sexo. Estas ideas, normas y creencias, varían de cultura en cultura y en cada sociedad.

Específicamente, los estereotipos de género están relacionados con las características sociales y culturalmente asignadas a hombres y mujeres, a partir de las diferencias físicas basadas en su sexo (López, 2010). Estos estereotipos acerca de los atributos de hombres y mujeres pueden ser riesgosos en la medida en que limitan nuestro potencial para desarrollar al máximo nuestras capacidades, ya que al aceptarlos y adoptarlos como guías para el propio comportamiento, éstos impiden que se determinen los propios intereses y habilidades, cometiendo en muchas ocasiones lo que se conoce como discriminación.

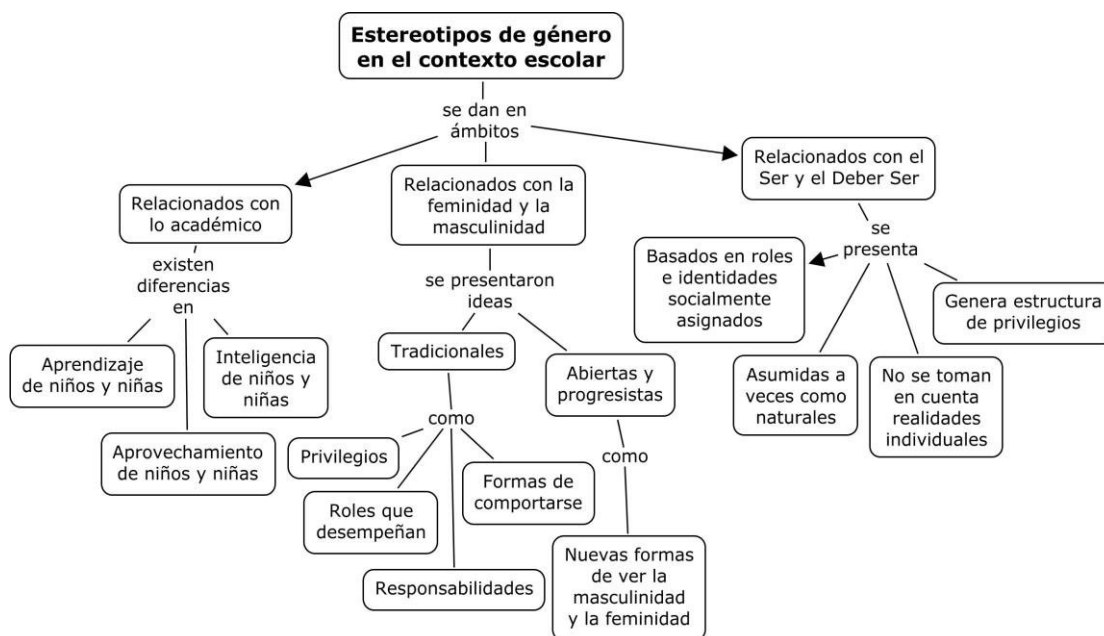
Los estereotipos de género influyen en las ideas y acciones de casi todas las personas. Ser sensible al tema de género no significa que no se reconozcan las diferencias entre hombres y mujeres; algunas diferencias permanecen porque son biológicas, pero el hecho de ser hombre o ser mujer no debe ser motivo para que se excluya, menosprecie o se hagan prejuicios de tipo sexual. A veces las personas optan por mantener algunas diferencias, aún en el contexto de relaciones igualitarias entre hombres y mujeres (por ejemplo, las convenciones de cortesía y caballerosidad, entre otras).

Con el fin de clarificar la comprensión de lo que es un estereotipo basado en el género, la Dra. Rebecca Cook (2010), académica de la Universidad de Toronto, distingue tres categorías. La primera corresponde a los estereotipos basados en las diferencias biológicas existentes entre hombres y mujeres. Un ejemplo consiste en la aseveración que “los hombres son más fuertes que las mujeres”, creencia injusta y equivocada, ya que existen mujeres que son más fuertes que muchos hombres. En ocasiones, este tipo de preconcepciones basadas en una idea particular de la *vulnerabilidad femenina*, impiden a las mujeres el ejercicio de determinados empleos, fomentando la marginación y exclusión de ciertos ámbitos profesionales y las privan de su derecho a elegir.

La segunda categoría establecida por Cook (2010), se refiere a los estereotipos sobre el comportamiento sexual de hombres y mujeres, demarcando cuáles formas de ejercer la sexualidad son aceptables socialmente. Así, el estereotipo que indica que “la mujer es propiedad del hombre” ha permitido que en ocasiones la ley y su interpretación toleren la violencia doméstica y los matrimonios forzados. Otro ejemplo de este tipo de estereotipos, tiene que ver con la idea de considerar que “la sexualidad de las mujeres está necesariamente vinculada con la procreación, el matrimonio, las relaciones amorosas y la creación de una familia”; sin tomar en cuenta que no todas las mujeres tienen la aspiración, salud, posición económica o circunstancias físicas y emocionales para ser madres o esposas.

Finalmente, la tercera categoría de estereotipos desarrollada por Cook (2010), corresponde a aquellos que prescriben los roles sociales de cada uno de los sexos. El más común y extendido es el que considera que “el hombre debe ser el proveedor y la mujer debe ser la encargada del cuidado de los hijos y del hogar”, es decir, se designa el mundo público para ellos y la vida privada para ellas. A través del mapa conceptual N° 16 se pueden apreciar las categorías más relevantes que surgieron del análisis de las entrevistas, observaciones y fotografías.

MAPA CONCEPTUAL N° 16



4.5.2.2.1. Estereotipos de género relacionados con el rendimiento académico

Por lo general las niñas son más dedicadas, les ayuda mucho la tranquilidad, por ser más tranquilas, por ser más sumisas, por ser, por sus propias características ayuda más a que las niñas sean más, más dedicadas y que aprendan más lo que quien está al frente les indica, este, como siguen más las indicaciones, son más, más dadas a atender lo que se les dice, o los que se les pide, pues, por lo general las niñas aprenden más rápido y adquieren los conocimientos de mejor manera que un niño (2).

Algunas investigaciones (Mella y Ortiz 1999; Barca, 2004; Esquivel y Rojas 2005; en Gubbins y otras, 2006) describen tres dimensiones asociadas a los factores que dificultan o impulsan los resultados escolares obtenidos en niños y niñas de escolaridad primaria, entre ellos: los factores internos atribuidos al estudiante (capital cultural, características físicas, morales, cognitivas, personales, locus de control, motivación, intelecto, emociones, sus atribuciones causales, hábitos de estudio, etc.); los factores externos asociados con la escuela (tipo de escuela, condiciones físicas y ambientales, docentes, programas asignaturas, etc.) y los factores sociales asociados (tipo de familia, tamaño y ambiente familiar, características demográficas, nivel educativo y socioeconómico de los padres y madres, expectativas de éstos respecto a la educación de sus hijos/as, los valores familiares, etc.; además de otros sistemas sociales como la iglesia, grupos de pares y medios de comunicación).

Dentro de los factores que más explican la varianza en los puntajes de rendimiento escolar en niños y niñas, se encuentra la motivación como factor interno y el nivel socioeconómico como factor externo (Esquivel, 2005). Ninguno de estos autores menciona el sexo como condicionante para lograr el éxito escolar; pese a ello, los/as docentes entrevistados/as comentan, en su mayoría, que existen diferencias en el aprendizaje, nivel de inteligencia y el aprovechamiento de las niñas y de los niños. Esto se pudo apreciar en algunas observaciones dentro de las aulas de clases, un ejemplo de ello:

*Los/as estudiantes pintaban dibujos relacionados con valores y con el día del marino. Un niño mostró su cuaderno al investigador para observar sus trabajos, la Maestra envió otros cuadernos que eran de niñas para que apreciara lo que hacían en clases. Las niñas me entregaban los cuadernos que la maestra mandaba. **IMPRESIONES:** Siento que la maestra me envía los cuadernos de las niñas ya que tiene la idea que ellas tienen sus cuadernos más aseados, en orden y que trabajan mejor que los niños. 05-06, 1° (a).*

Algunos/as docentes y directivos entrevistados sostienen que las niñas son más responsables, dedican más tiempo a estudiar, prestan más atención a los contenidos y actividades que se realizan en clases, además, son más analíticas, dedicadas, se esmeran mucho más en la entrega de asignaciones, hacen sus trabajos de forma más aplicada, ordenada, limpia, cuidadosa y con más esmero. Señalan que por lo anterior, las niñas son más inteligentes, aprenden más y mejor que los niños.

Las niñas son más atentas, te ponen más atención, los niños tienen más facilidad a distraerse, los niños pasa una mosca volando y van a ver dónde se fue esa mosca, las niñas no, ¡huy!, no todas las niñas, cabe aclarar, para mí las niñas aprenden con mucha más velocidad que los niños, y porque, tal vez su afán de superarse, de ser algo diferente de que a lo mejor mamá, papá, abuela, y de decir, yo soy licenciada, yo soy esto y ellas tienden mucho a poner mucha atención y los hombres no, los hombres están de repente más pensando más en su mundo (5).

También comentan algunos/as docentes y directivos que ellas/os prefieren trabajar solo con niñas, por todo lo anterior descrito, además porque son más fáciles de tranquilizar y porque son mucho más ordenadas y aplicadas que los niños.

Pues a mí me gustan las niñas ordenaditas, cumplidas, no mentirosas, que no agarren cosas ajenas, que sean muy sinceras, desde chiquitas, desde que entraron conmigo yo las he

formado que sean sinceras y las niñas más, no es por nada, pero tienen una conducta que tipo colegio, muy ordenaditas y los varones igual, un poquito intranquilillos (1).

Las niñas generalmente tienen muy buen comportamiento, son más aplicadas que los varones, se esmeran más, la letra es mejor, ellas son más nítidas, practican más la nitidez pues, y he, más cuidadosas, son más cariñosas, eee los varones esto, son más juguetones, ellos viven hablando de carritos, de las cómicas que, que él me pego, que me miro mal o sea que tienen tendencias agresivas; pero en base, pues a lo que es los juegos de ellos mismos, las niñas no, con niñas es más sabroso, es más ligero (15).

En cuanto al aprovechamiento escolar, algunos docentes comentaron que los niños son más desordenados, hiperactivos, inquietos, se distraen con facilidad, dedican menos tiempo a las actividades escolares, por lo que obtienen en su mayoría menores calificaciones que las niñas.

Los varones son un poco más inquietos, son más intranquilos, más desordenados. El mismo trabajo en sí de los varones se nota como que es un trabajo no muy acabado. Yo veo en los varones, en la gran mayoría un trabajo como más incompleto y en la minoría de los varones un trabajo bien terminadito, bien completo, con esto te estoy diciendo que en el caso de este grupo yo veo, un mayor rendimiento académico en el grupo de las niñas que en el grupo de los varones..., porque en este caso tengo 19 estudiantes varones, ¡qué va!, la conducta de ellos es tremenda (19).

Yo pienso que las mujeres como que le dedican más tiempo a estudiar, los compromisos de ellas tal vez sean menos, el niño varón por decirlo así, ítas por el juego, la televisión, no es que la niña no lo hace, sí lo hace pero es pero los estudiantes tienen otro tipo de, de, de juegos divertidos que son más instructivos que los que tienen los varones, porque el varón íta es más por lo físico que por lo académico, pienso que puede ser por eso (21).

Algunos estudios realizados por el psicólogo y médico familiar Leonard Sax (2005), han demostrado que el cerebro de los niños funciona de manera distinta al de las niñas en el aprendizaje; que hay diferencias en la anatomía, composición química, metabolismo e irrigación sanguínea de niños y niñas que hacen que el ritmo de aprendizaje sea distinto, pero no se pudo señalar que el nivel de inteligencia varíe según el sexo del estudiante.

Entre niños y niñas se puede apreciar diferencias importantes en el cerebro; por ejemplo, en las niñas hay más áreas que se dedican a las funciones verbales, entre las que están la corteza cerebral, responsable de la memoria, la atención, el pensamiento y el lenguaje; y el hipocampo, donde se almacena la memoria verbal, se desarrolla primero en las niñas y afecta el vocabulario y la escritura. En cambio, la mayoría de la corteza cerebral del cerebro de los varones, se dedica al funcionamiento espacial y mecánico. Por ello, los niños aprenden mejor con movimiento e imágenes en vez de sólo con palabras (Sax, 2005).

También hay diferencias bioquímicas, los varones liberan menor cantidad de serotonina y oxitocina, hormonas que desempeñan una importante función en la promoción de la sensación de calma, que las niñas. Por esto, los niños siempre están más asociados a la hiperactividad, la impulsividad, mientras ellas a la tranquilidad, la concentración (Carambula, 2011).

Las diferencias anatómicas entre niños y niñas descritas arriba, entre otras, no los limita para aprender, por el contrario, según Sax (2005), no hay diferencias en lo que niñas y niños pueden aprender, pero sí en la manera en que lo hacen. Ambos tienen modos de actuar, de pensar y de sentir característicos de su sexo. Hombres y mujeres tienen distintas motivaciones desde una edad muy temprana, distintas actitudes frente al estudio y distintas percepciones sobre ellos mismos (Carambula, 2011).

Un grupo minoritario de los/as docentes entrevistados/as señalaron que los niños y las niñas tienen las mismas capacidades, que ambos pueden obtener logros académicos sobresalientes; que así como existen niños con bajos promedios académicos, también hay niñas que no tienen un buen aprovechamiento escolar. Para ellos/as, el éxito o fracaso escolar depende de otras variables, que no tiene nada que ver con las diferencias físicas, ni de género, sino con aspectos como el apoyo familiar, los valores que poseen, la motivación que éstos/as tienen y el nivel de desarrollo evolutivo en el que se encuentran, entre otros.

Hay niños que tengo muy buenos y hay otros niños que de plano, mijo, parece que tienen mente de teflón marca "Tefal", marca "Acme", y hay niñas que también, pero eh, de acuerdo en el desarrollo de los a, del mismo ciclo escolar, las niñas maduran más, no de que aprendan más rápido, pero maduran más pronto las mujeres que los hombres. Y el niño todavía se queda así como que ¿what? y tú puedes hablar a veces en o las niñas te hablan en doble sentido y tú se las pescas de volada, porque la niña ya está maquinando otras cosas y el niño todavía no, el niño todavía piensa en la pelota, H., ¿no traía carritos!; y las niñas no, ellas estaban diciendo que las divinas y que yo esto y que lo otro y que acá, o sea, yo, más señoritas que el niño, el niño todavía está más infantil, pero el aprendizaje, aprendizaje de, de educativo yo digo que son, van iguales (12).

Las diferencias que más señalan los/as docentes tiene que ver con el aspecto evolutivo y de maduración del estudiante, es decir, muchos/as sostienen que las niñas maduran primero, por lo que son mucho más centradas en las cuestiones académicas, que los niños, por lo general, toman las actividades educativas de forma más ligera, más tranquila, se preocupan menos, y que esto tiene relación con sus intereses, el período de su desarrollo en el que se encuentran; pero que en cuanto al aprendizaje tal cual, ambos (niños y niñas), tienen las mismas capacidades.

Un aspecto que comentan algunos/as docentes tiene que ver con el aprovechamiento elevado que están obteniendo las niñas en las aulas escolares. Esta situación es manifestada como *algo negativo*, ya que al presentar mejores calificaciones no solo en la escuela primaria, sino en todos los niveles educativos, las mujeres están alcanzando mejor status, condiciones de vida más aceptables y niveles elevados de participación en la vida pública; *amenazando* en ocasiones, el puesto privilegiado que por mucho tiempo han tenido los hombres por tener mejores accesos a la educación. A continuación se presenta el discurso de un maestro, que siente que el sexo femenino está prevaleciendo y está ganando poderes que antes eran solo para los hombres.

Me parece que las niñas se están preocupando más y ese es un problema que yo estoy, eh, palpando desde hace rato, eh, no solamente aquí en la escuela esta, sino en toda la comunidad, me parece que el sexo femenino está prevaleciendo en estos momentos sobre el masculino, quizás una idea equivocada que tengo yo, pero oye, yo voy, vamos a una Iglesia y

vemos la Iglesia llena, llena de de damas y pocos hombres, aquí cuando hacemos reuniones de los padres de familia, yo recuerdo que antes la escuela se llenaba de padres de familia, y cuando digo padres de familia me refiero al sexo masculino. Hoy día hacemos reuniones en nuestra escuela, en nuestra aula de clase y el 90% de la asistencia es del sexo femenino, los varones vienen muy poco, me parece que los varones se están dejando, están quedándose relegados, las mujeres como que le están tomando más importancia a su preparación profesional. Eso pudiera sacar yo en conclusión de qué es lo que está ocurriendo que las mujeres están cada día tomando más fuerza y están tomándose eh, más autoridad, tomando más derecho, como más responsabilidad y, y como ya están tomando responsabilidad el sexo masculino está permitiendo que ellas sigan tomando esa responsabilidad y él se está quedando y entonces eh, ya te digo aquí las niñas están saliendo mejor que los varones. Aquí el cuadro de honor de mis alumnos son niñas. Esto es un problema, porque yo quiero escoger un grupo mixto, pero el mayor índice académico lo tienen las niñas, generalmente lo tienen aquí las niñas, los lunes yo observo también frente a los demás grupos que cuando van al frente de la bandera ¡hombre!, las que están allí son las niñas y eso me llama poderosamente la atención, digo: ¿que nos está pasando?, las niñas, las mujeres son las que están encargándose, tomando el poder, pues en esta áreas y sobre todo, pues en este país (19).

Aunque la mayoría del colectivo docente comenta que son las niñas las que están ocupando los mejores puestos académicos y son las que tienen mayor aprovechamiento escolar, se puede observar en este discurso la inconformidad del docente sobre esta situación y las frases estereotipadas que menciona, por ejemplo: al sostener que “el sexo femenino está prevaleciendo en estos momentos sobre el sexo masculino, que los varones se están dejando, están quedándose relegados, que las mujeres están cada día tomando más fuerza y están tomándose más autoridad, más derecho”, que el sexo masculino está permitiendo que ellas sigan tomando esa responsabilidad. Finalmente el docente interroga sobre lo que está sucediendo en las aulas escolares y en particular que las niñas se están encargando del poder. En esa misma línea otro docente comenta que:

De pronto las mujeres, se preocupan por estudiar, por prepararse académicamente, entonces yo les digo a ellos, digo yo, tienen que ver que somos iguales, pero ahorita, las mujeres nos están ganando en cuanto al estudio, se están preparando mejor que los hombres, aunque hay hombres que se están preparando, no nos hemos quedado atrás, pero a, a, a gran escala, la mujer, va por cantidades mayores (20).

En la actualidad, las diferencias individuales en el espacio educativo se retoman como una posibilidad enriquecedora para crear un ambiente diverso en el aula y ofrecen múltiples oportunidades para el aprendizaje. En el salón de clases, cada alumno y el maestro o la maestra ponen en la mesa su forma de pensar y de actuar acerca de lo que es ser hombre o mujer en nuestro espacio y tiempo social (Coria, 2009).

4.5.2.2.2. Estereotipos de género relacionados con la feminidad y la masculinidad

Siempre yo le inculco a los estudiantes varones que las niñas son como, como una rosa pues, que sean lo más delicado posible con ellas, no sé, será una manera tradicional, pero así me gusta que sea, e..., me gusta que ellos sean delicados y me gusta que ellas los atiendan con mucho respeto también (27).

La feminidad y la masculinidad son identidades construidas socialmente. Las personas son influidas por su cultura y han hecho suyas las creencias, ideas, estereotipos, correspondientes a un sexo u otro; estableciendo en muchas ocasiones, que las diferencias biológicas, tienen también incidencia en la forma en que cada sexo debe pensar, sentir y comportarse. Así se establecen dos mundos distintos, contrarios: la masculinidad relativa al hombre y la feminidad en relación con la mujer.

Ambos mundos se presentan de forma muy distinta, marcando las diferencias y el perfil de persona dependiendo de su sexo. De esta forma se establece que los hombres tienen que ser fuertes, valientes, agresivos, fogosos, conquistadores agresivos, activos, poco emotivos y afectivos y dedicados a su profesión. Por el contrario, las mujeres deben ser bonitas, comprensivas, amables, cariñosas, trabajadoras, buenas madres y esposas y dedicadas a su familia, tranquilas, dóciles, sentimentales y débiles (Recio y López, 2008). De allí que Amparo Tomé (1999) señale que:

La masculinidad y la feminidad no son solo rasgos del carácter o el aprendizaje de roles sexuales y sociales que se emprenden durante la infancia y la adolescencia para después desarrollarlos en la vida adulta. Por el contrario, hemos de entender la construcción de las identidades sexuales como procesos continuos contradictorios que se definen y se redefinen en todas y cada una de las acciones humanas a lo largo del proceso de vida (Tomé, 1999).

Existen en el colectivo de docentes entrevistados, ideas encontradas sobre la feminidad y la masculinidad de niñas y niños. Por un lado hay quienes presentan ideas tradicionales y señalan que las niñas *deben ser femeninas*, delicadas, sumisas, tranquilas, atentas, manejables, cariñosas, sensibles, dóciles, detallistas, etc.; y que los niños *deben proyectar una imagen masculina*; y que ellos (los niños), deben ser fuertes, machos, activos, deportistas, responsables, distraídos, agresivos, poco afectivos, juguetones, alegres, deben *por naturaleza ser inquietos*, deben representar el rol de varón y ser capaces de hacer cualquier cosa. Ellos *no deben llorar, ni demostrar debilidad*. Por otro lado, hay docentes y directivos que tienen ideas más abiertas y progresistas sobre la equidad de género. Algunas de las ideas consideradas tradicionales relacionadas con los estereotipos de género son:

Las niñas tienen un comportamiento bastante normal, eh, son muy tranquilas, se nota que son muy como muy femeninas en el sentido de que les gusta estar aseaditas, eh, son curiosas, eh, sus cuadernos, sus materiales, sus útiles escolares los tienen ordenaditos parecen cuadernos de niñas (19).

Una niña, debe ser muy femenina, e... debe tener buenos hábitos, su forma de comportarse, de sentarse, de dirigirse a otra persona, o sea, tratar bien a la otra persona para que eso se lo devuelvan, creo que esa es la mejor forma de ser femenina. Hoy casualmente ´taba hablando sobre eso, lo bonito del vestido, el comportamiento, la forma de sentarse, entonces, ´toy tratando y caminando de que las niñas sean femeninas, porque no sé, como le diría esto, como que las niñas, o sea que no se sienten que son niñas, sino que son, como que son hombres, o se comportan como los varones, y yo creo que hay que hacer una diferencia en cuanto a eso, pero entonces eso a veces a la mamá este, no influye en eso, en que, en la forma de comportamiento..., ´toy tratando desde principio del año y todavía no lo he podido lograr, hay que hacer la batalla hasta el final del año (23).

Para el psicólogo y consultor en el área de género y masculinidades, Dr. José Manuel Ramírez (2007), las diferencias sociales que se han establecido entre los hombres y las mujeres tiene que ver con la institución del patriarcado como estructura aplicada a cualquier cultura en la cual se desarrolla la vida humana. Este sistema se considera como un conjunto de manifestaciones y códigos expresados de diversas maneras; es una estructura que se caracteriza por ensalzar el poder, el control, la imposición, la verdad como absoluta, y tiene como método el verticalismo y la autoridad como medios para legitimar formas de violencia.

El patriarcado establece que las relaciones se constituyen con base a la desigualdad, ya que son los hombres quienes mantienen los privilegios, el poder y control que se les otorga en los distintos ámbitos de la sociedad. Esto hace que en las relaciones interpersonales resulten afectadas especialmente las mujeres (Ramírez, 2007). En este sentido, los/as docentes y directivos entrevistados hicieron comentarios estereotipados sobre algunos de los *privilegios* y *responsabilidades* que tienen los niños en las aulas de clases, y que deberán cumplir al salir de la escuela y enfrentarse a la vida social, entre éstos comentarios, se pueden destacar:

No deben ser diferentes, pero sí son diferentes, al varón se le perdonan más las cosas que a las niñas, y cuando te digo se le perdonan es por ejemplo el lenguaje verbal, al varón por ser varón se le justifica y se le perdona un poquito más a nivel de sociedad más que a las niñas, a las niñas decir una palabra obscena, imperdonable; al varón se le dice una palabra obscena, bueno porque es varón (19).

Los niños son sumamente inquietos, por naturaleza, desde primer año tu sabes que los niños tienen sus características y su forma de ser, sí yo les trato de demostrar que deben de respetar, que no el que se lleven con ellos quiere decir que deben estar en constante, e, en constante hostigamiento hacia los demás, e, darse cuenta de que tienen valores, de que ellos van a ser cabezas de familia, de que ellos van a ser la persona, e, principal dentro de, de la sociedad, que son las personas a las que deben, e, que a lo mejor se les da una preferencia, sin deber ser así, e, de trabajo, de diferentes ideales, y que pues ellos tienen una misión, una idea que cumplir, un niño debe ser responsable (2).

Tú vas hacer cabeza de familia como varón, si quieres formar una familia pues tú vas hacer responsable de esa familia, vas a tener hijos que no te pidieron venir al mundo y que tú tienes que sacarlos adelante por sobre todas las cosas, a eso se llama responsabilidad y es una cualidad que no cualquiera la tiene, hombres los vez donde quiera, pero un hombre responsable es difícil de encontrar (3).

Dentro de la estructura patriarcal, los factores que contribuyen a alimentar y retroalimentar las conductas machistas están: a) la historia reflejada por la conquista, que nos enseña cómo ser hombre guerrero, conquistador, héroe; b) El sistema educativo; c) la religión. Estos dos últimos entes en muchas ocasiones fortalecen la imagen principal masculina en la familia y en otros ámbitos, como el político y económico. Uno de los factores que inciden, reforzado por los anteriores, es la *naturaleza* del hombre desde un orden biológico. Esto da pautas a hombres y mujeres a tener actitudes de aceptación hacia comportamientos machistas y por ende, a la violencia como expresión de ese poder y control que ejercen los hombres hacia las mujeres, hacia ellos mismos y hacia los demás (Ramírez, 2007). Algunas percepciones sobre la fuerza por *naturaleza* del hombre se presentó en algunos de los discursos de los/as docentes entrevistados/as:

Los niños por lo menos yo siempre le digo a ellos que deben de, o sea, tener el rol que ellos representan, que es el de varón, este de por lo menos de ayudar a su compañera, este de prestarle las cosas, o en un momento dado por lo menos si ellos necesitan cargar algo, que a veces, siempre como yo le digo que el varón tiene siempre, puede ser de la misma edad, pero el varón tiene por naturaleza, más fuerza que la mujer, verdad, que traten de ayudar a su compañera, así es que trato de hacer y la vestimenta, se tratan de comportar que no digan palabras obscenas, o sea de respeto (23).

Hay unas niñas que no le gusta esos juegos de varoncitos, que los ve como muy enérgicos, los juegos son muy enérgicos para los varoncitos, corren más, son más violentos, son más fuertes por naturaleza, entonces, como que las niñas se privan un poco, están y no están ¡no!, están en el juego, pero no están corren y al rato se quedan paraditas (15).

De igual forma, hay docentes que comentaron que en el caso de las niñas, hay algunas de ellas que sí son fuertes, violentas, que no les da miedo realizar actividades donde se necesite la fuerza, que pelean y discuten *como si fueran hombres*, es decir, aquellas que mantienen comportamientos *poco femeninos*.

Los padres, les deben inculcar a ellas, la forma de comportarse, más que todo cuando ya son señoritas, porque yo les dije, las niñas pequeñas, actúan de una forma muy diferente, pero cuando ya ustedes llegan a los 11, 12 años, que son señoritas ya, deben de tener un comportamiento, ya no se pueden estar agarrando a golpes, ni por las greñas por ahí, por la comunidad, por qué van a ser vistas mal por las personas, yo les digo a ellas deben de tener un comportamiento, nunca el comportamiento de una niña va a ser igual al de un varón (20).

Hay niñas que son, son machillas, que andan ahí, pero, porque en la casa hay hombres o hay más hombres o están criadas con hombres (11).

Lo mismo sucede para aquellos niños que se comportan de forma más tranquila, los que son más sensibles, o aquellos que tienen comportamientos *poco masculinos*. La mayoría de las veces estas niñas y niños son sancionados/as por sus compañeros/as y docentes, señalados/as y en algunas ocasiones discriminados/as por no comportarse según los *roles asignados socialmente* para cada sexo. Algunos comentarios al respecto se presentan a continuación:

El varón debe de tener, de definir su personalidad, si es varón es varón, si es niña es niña, yo tengo un niño y he tenido, niños como que, que, se desvían en el sentido, bueno, yo he notado que es que la mamá, o mucho apego o mucha cosa, yo digo: ¡no!, ¡fulanito, habla bien como, como niño!, o sea, lo he tratado de corregir, yo tengo uno en mi salón, que hace: uyyyyy, mmm, ¡no, déjate de ñañerías y ponte bien!, siiiii, que se deje de ñañerías, que bbbb, mmmm, ¡no!, ¡hable bien!, como hombre, no con esa ñañería, ya está en cuarto grado, así (18).

La maestra le llamó la atención a un niño y éste le dijo: ¿y yo qué hice?, y ella le dijo: ¡Habla como varoncito!, ¡aquí no hay nadie consentido! 05-08, 4° (a).

En algunos casos, un niño que se comporte como, o que me esté hablando así, como dice uno, ñañeco, yo no, eso no se los tolero, no, ellos son varoncitos, digo, demuéstreme que es su personalidad en un momento (24).

Los estereotipos de género están presentes en la creencia de los/as docentes entrevistados sobre lo *natural* que los hombres sean masculinos y las mujeres femeninas. Cuando se dice que algo es *natural* significa que es producto de nuestra biología. Cuando un comportamiento

es producto de la biología se presenta de la misma forma en todos los tiempos y espacios. Pero la realidad no es esa. Por ejemplo, en algunos países europeos los hombres se despiden con besos en las mejillas y en la India es *natural* que los hombres se tomen de la mano en la calle. En México por ejemplo, estas conductas son apreciadas como *femeninas*. La realidad desafía nuestra creencia que lo masculino y lo femenino es *natural*, pues la definición de estos dos conceptos es artificial en el sentido que es la sociedad (y no nuestra biología) la que define los roles de género (Ortíz, 2009).

Por otro lado, algunos/as docentes indican que tanto las niñas como los niños aunque son diferentes físicamente, pueden realizar las mismas actividades, presentar las mismas conductas ante situaciones que se suscitan en el aula de clases y están dotados de iguales capacidades para tomar decisiones; que el hecho de ser hombres o mujeres no los limita para desarrollar lo que se propongan; aunque sí es importante que su forma de actuar esté de acuerdo con los parámetros establecidos socialmente sobre las conductas y roles aceptados para cada sexo.

Yo siempre he dicho la mujer tiene la capacidad y la fuerza para llegar hacer lo que quiera en esta vida, pero sin perder ese toque, así, ese toque de feminidad que nos distingue de los demás (13).

Son diferentes, pues por lo general, en actitudes, son formas de, formas de comportamiento, por lo general es, es la diferencia la hacen lo que la, este, pues lo que su rol sexual les, les, este les da en cuanto a sus características en cuanto a su carácter, en cuanto a su, obviamente en cuanto a lo que la sociedad espera, o lo cuanto los padres, los maestros, la gente que los rodea les exige en ellos por el hecho de ser niña o por el hecho de ser niño, y es lo que los va formando, los que los hace a veces diferente (2).

Existen nuevas formas de ver la feminidad y la masculinidad, pero en la práctica, está costando mucho que queden manifestadas; por ejemplo: el poder de dominación masculina está en cuestionamiento y por ende, el reto para muchos hombres es ceder en las formas de construir nuevos mecanismos de relación sin la violencia como método para la represión o el abuso de poder. Para cambiar las dinámicas relacionales de poder/dominación en los hombres y de sumisión en las mujeres, es necesario que ambos tomen conciencia de la construcción de su identidad, para configurar relaciones basadas en el respeto a la dignidad humana. Es imprescindible también que las personas se den cuenta cuál es el modo apropiado de relacionarse entre hombres y mujeres, que las diferencias físicas no debe ser el motivo para la imposición de un sexo sobre el otro, ni debe ser el principio que guie tales relaciones.

4.5.2.2.3. Estereotipos de género relacionados con el ser y el deber ser

Un niño debe ser capaz de realizar cualquier actividad, participar y jamás debe decir no puedo, haga el intento, e..., dentro del término del marco de los valores, honrado, responsable, cooperador, ordenado, aseado, esos son características que tiene un niño y también que se atreva a opinar, a manifestar lo que él piensa, dentro del marco del respeto, y apoyar a los demás estudiantes (21).

A través de las entrevistas y observaciones realizadas a los centros educativos, se pudo identificar, algunas ideas fijas y simplificadas sobre las características de los niños y niñas, es

decir, *cómo son ellos y ellas*; estas ideas generalmente están basadas en roles e identidades socialmente asignados sobre cómo son las mujeres y los hombres. Algunas de estas ideas o preconcepciones son asumidas como *naturales* y en base a ellas se clasifica a los niños y niñas, sin tener en cuenta las realidades individuales de estos/as estudiantes, ni su formación familiar y modos de pensar. En la mayoría de los casos, estas ideas, generan estructuras de privilegio que impiden el disfrute igualitario de sus derechos. Entre algunas de estas ideas se pueden mencionar:

CUADRO N° 29

Ideas de docentes y directivos sobre cómo son los niños y las niñas, generadas en las entrevistas realizadas en las escuelas donde se realizó la investigación, año 2009.

- Las mujeres le están quitando el poder a los hombres...
- Los compromisos de ellas son menos, por eso estudian...
- Al varón se le perdonan el uso de palabras obscenas, a las niñas no...
- Como usted es bonita, debe portarse bien...
- Los niños son inquietos por naturaleza...
- Los niños van a ser cabezas de familia, ellos van a ser personas principales dentro de la sociedad...
- Las niñas deben ser más tranquilas...
- Los varones tienen más derecho a la informalidad, las niñas deben ser más formales que los varones ...
- Las niñas son como unas rosas...
- Me gusta que ellas los atiendan...
- Yo no tolero esos niños ñañecos...
- El sexo femenino está prevaleciendo sobre el sexo masculino...
- El varón tiene que ser un chico jugueterón...
- Estoy tratando y encaminando para que las niñas sean femeninas...
- Un niño debe ser capaz de realizar cualquier actividad, nunca puede decir no puedo...
- Tu tono de voz no es el mismo al referirse a una niña que a un varoncito.

Estas expresiones fueron manifestadas por los/as docentes y directivos en las entrevistas realizadas, algunas de ellas tienen un alto grado de sexismo, otras son ideas estereotipadas de lo que se esperan sean comportamientos de niños y niñas, esto es el *deber ser* de cada uno/a; no solo dentro del aula, sino en su familia y en la sociedad. Algunos discursos que señalan estas ideas son:

Mire que por las niñas casi que muy poco tengo problemas, e, las niñas son muy dóciles, muy tranquilas, una..., tienen características diferentes a los varones, si, e, muy manejables, y se trabaja muy bien con las niñas, unas que otras, las niñas son como más, diría yo, como más finas, más, no es que necesiten un trato especial, pero sí hay que tratarlas con respeto, aunque los varones también, hay que tratarse con respeto (25).

Las niñas deben ser más tranquilas o son más tranquilas, los varones son un poco más incongruentes, entre ellos mismos son un poco más informales. Eh, pudiéramos decir eh, no sé, eh, son un poco como, cómo te digo, la misma sociedad los ve como que son más intranquilos, como que tienen más derecho a la, a la informalidad que las niñas, verdad, entonces no debe ser, no deben ser diferentes, pero sí son diferentes y son diferentes en que al

varón se le perdonan más las cosas que a las niñas. La misma sociedad los ve un poquito diferentes en eso, que las niñas deben ser más formales que los varones (19).

El varoncito lógicamente tiene que ser un niño juguetón, verdad, pero a la hora de presenciar la clase el niño que presta atención es muy bueno; debe ser juguetón, pero tiene que tener un sentido de respeto cuando se le está hablando, así tienen que ser los niños (15).

La escuela primaria no es un espacio neutral. En ella se transmiten valores, modelos, estereotipos y todavía se reproducen y perpetúan desigualdades (Blanco y otras, 2011); a través de las relaciones cotidianas que se establecen en las escuelas entre estudiantes, docentes, directivos, padres y madres de familia; se promueven también inequidades.

Muchas de las ideas y estereotipos sexistas que se reflejan en las escuelas primarias, son compartidas y promovidas por los/as docentes, quienes tienen en sus manos la formación y educación de los niños y niñas. Aunque a través de sus discursos, estos estereotipos están *disfrazados*, y no se presentan como acciones intencionadas; se reflejan ideas estereotipadas sobre el género relacionadas con lo académico, con la feminidad y la masculinidad y relacionadas con el ser y el deber ser de los niños y niñas.

Algunas de estas ideas y estereotipos de género consisten en el establecimiento de suposiciones equivocadas sobre las diferencias físicas y su relación con el éxito y aprovechamiento escolar, también sobre la supuesta superioridad de un sexo sobre el otro por la adquisición del poder que la educación ofrece; por las sanciones sociales que tienen niños o niñas por realizar actividades o acciones que no son propias o esperadas culturalmente para uno u otro sexo, por las diferencias en el trato que reciben niños y niñas, entre otras.

Se dan casos en las cuales las niñas aprenden primero y mejor que los hombres, hay niñas y niños muy correctos en el renglón de atención cuando la maestra o el maestro está explicando la clase, pero también nos encontramos con niños que también son muy o ponen, o no hacen la atención debida a la maestra o al maestro, de ahí que podemos decir que hay una buena cantidad de mujeres que aprenden mejor que los niños (14).

4.5.2.3. Usos de expresiones de lenguaje no inclusivo

El lenguaje tiene una importancia fundamental porque, además de nombrar la realidad, también la interpreta y la crea a través de conceptos y palabras. En nuestra sociedad se asignan pautas de comportamientos y roles distintos a mujeres y hombres, con diferente reconocimiento social, impidiendo así la igualdad de oportunidades y el pleno desarrollo de las personas, independientemente de su sexo. Al transmitir socialmente las experiencias acumuladas de las generaciones anteriores, el lenguaje condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión del mundo (Fritz y otros, 2009).

La lucha por el uso de expresiones del lenguaje inclusivo es la lucha por usar un lenguaje más justo, menos violento; un lenguaje que no sea utilizado contra nadie como arma de exclusión, violencia y opresión. No nombrar a las mujeres o a los hombres en discursos, textos, ilustraciones, ejemplos, láminas, materiales educativos, etc.; es invisibilizar a uno de los sexos. Esta acción es sexista, porque sobrevalora a un sexo y desvaloriza al otro; ahora bien,

no se trata, solo de dar cuenta que la realidad está integrada por mujeres y hombres, sino de visibilizar el aporte de hombres y mujeres, así como de promover imágenes y formas igualitarias de los géneros que no sean estereotipadas o discriminatorias.

Existen dos tipos de sexismo en las formas de expresiones del lenguaje, el sexismo lingüístico y el sexismo social. Un hablante incurre en sexismo lingüístico cuando emite un mensaje que, debido a su forma (es decir, debido a las palabras escogidas o al modo de enhebrarlas) y no a su fondo, resulta discriminatorio por razón de sexo. Por el contrario, cuando la discriminación se debe al fondo del mensaje y no a su forma, se incurre en sexismo social (García, 2002).

La lengua como sistema no es sexista, aunque sí puede serlo el uso que hacemos de ella; y decimos que no es sexista ya que dispone de masculino, femenino y neutro. La importancia de la corrección del lenguaje radica en que, “lo que no se nombra no existe”, es decir, se omite, con esto en ocasiones se forma una imagen errada de la realidad (Fritz y otros, 2009).

Los prejuicios sexistas que las expresiones del lenguaje oral, escrito e iconográfico transmiten sobre las mujeres y los hombres, son el reflejo de los papeles sociales atribuidos a éstas/os durante generaciones. El lenguaje, en cuanto a construcción social, refleja esta situación y contribuye a reforzarla, pero también se muestra como un posible instrumento para el cambio. En ese sentido, el lenguaje configura nuestra forma de ver el mundo, sin embargo, todavía se siguen utilizando formas genéricas incorrectas para referirse a hombres y mujeres en conjunto, sin nombrar específicamente a cada sexo.

El sexismo en las expresiones del lenguaje tiene principalmente dos efectos: silenciar y relegar. Por un lado, en muchas ocasiones se mantiene silenciado a un sexo, no se nombra, no se le da participación en la acción, aun cuando se encuentre presente. También se suscitan saltos semánticos, vacíos léxicos y la asignación diferenciada de significados de una palabra al utilizarla en masculino y en femenino. A través de las expresiones del lenguaje se pueden establecer diferencias de trato y de atención hacia niños y niñas, así como la frecuencia de intercambios orales, el número de palabras dirigidas a unos y otras, las expresiones estereotipadas, los estímulos y refuerzos, las amonestaciones, los aumentativos y diminutivos, entre otras.

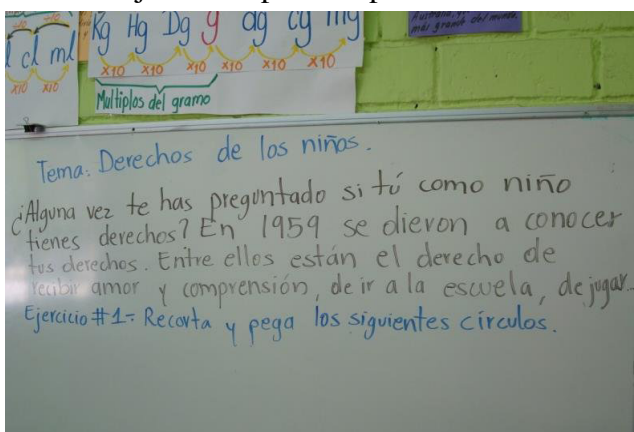
Todavía hay debates sobre el uso de un lenguaje más inclusivo y parte de estas discusiones se centran en aceptar o no “el uso del masculino genérico como una norma, la justificación de tal uso por considerar que el castellano es así”, entre otros. Existen en el lenguaje español genéricos no sexistas, sustantivos abstractos, cambios en las formas verbales y palabras por inventar. Las lenguas están vivas y han de mostrar la realidad (Medina y otras, 2002).

4.5.2.3.1. Manifestaciones de las expresiones del lenguaje sexista

El lenguaje sexista tiene diversas formas de expresión, puede manifestarse de forma escrita, oral e iconográfica. En los centros educativos donde se realizó la investigación se observaron diversos materiales educativos que reflejaron en el momento de la recogida de información, algunas formas de lenguaje sexista de forma escrita, entre ellos algunos libros de textos, ciertas palabras y frases escritas en el tablero o pizarrón, algunas láminas y murales o frisos.

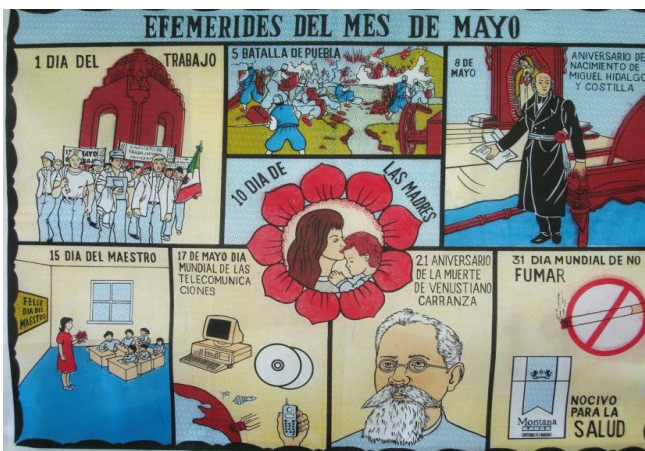
Algunos ejemplos de esta forma de expresión del lenguaje se pudo apreciar cuando algunos/as docentes al utilizar ejemplos o prácticas en el pizarrón, se mostraban en mayor medida personajes masculinos que femeninos; también se observó la utilización del concepto *hombres* para referirse a un colectivo donde aparecían varias personas de ambos sexos; de igual forma se pudo apreciar este tipo de expresiones del lenguaje sexista, cuando se observaron definiciones e imágenes incongruentes, por ejemplo: al presentar una imagen de una niña y en la leyenda o redacción de la misma, se mencionaba solo a los niños.

Otra forma de sexismo en expresiones de lenguaje escrito se pudo apreciar cuando algunas/os docentes enviaban *recados o citas* en las libretas o cuadernos dirigidas solo a las madres de familia. Finalmente se pudo observar una forma de sexismo en las expresiones de lenguaje escrito en los títulos en masculino de lecciones y de murales o frisos que aparecían en las aulas y pasillos de la escuela. Algunas observaciones acompañadas de fotografías obtenidas en el trabajo de campo al respecto son:



En el salón la maestra escribía una lección sobre “los derechos de los niños”, los ejemplos que daba eran en masculino y al escribir en el tablero utilizó solo el concepto de niños, para referirse a ambos sexos. 11-6, 2°, (a).

Esta situación se evidenció en escuelas de Monterrey y de Panamá. En ambas ciudades se observaron en las aulas de clases, láminas con el título *Los derechos de los niños*, donde se presentaban los derechos de ambos (niñas y niños), cayendo en un error lingüístico al mencionar solo a uno de los géneros, el masculino. Otro ejemplo que muestra un uso incorrecto del lenguaje escrito fue el siguiente:

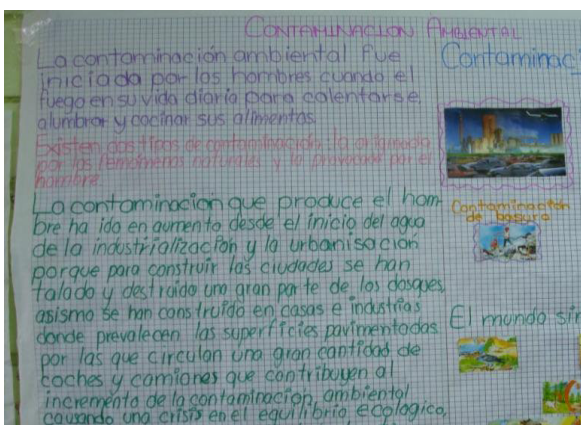


En uno de los pasillos de la escuela se observó un mural, en el mismo aparecen las fechas de las celebraciones del mes de mayo. En el cuadro superior izquierdo aparece “1 día del Trabajo”, en el mismo aparecen hombres que marchan con pancartas y banderas. De igual forma en el cuadro inferior izquierdo aparece el título: “15 Día del Maestro”, en la imagen aparece una maestra con sus estudiantes. 19-5, (a).

Una de las formas de sexismo en las expresiones del lenguaje oral y escrito es el uso común del masculino como genérico; esta situación puede provocar problemas en la interpretación

del discurso, pues la mayoría de las veces oculta a la mujer. Un ejemplo es la palabra *hombre*, que durante muchos años ha sido utilizada como un genérico que engloba a ambos sexos.

La Conferencia General de la UNESCO adoptó en 1991 y 1993 directrices que exigen y promueven el uso de redacciones que se refieran claramente a los dos sexos. Por lo tanto, la expresión *derechos del hombre* queda desbancada por *derechos de la persona/derechos del individuo*. Se recomienda fehacientemente la utilización del vocablo *hombre* sólo y cuando aluda directamente al género masculino. Cuando nos refiramos a los dos sexos, es mejor recurrir a términos como *persona*, *individuo*, *miembro* o a colectivos como *humanidad*, *gente* (Medina y otras, 2002). Algunos ejemplos que presentan esta situación:



En el aula hay un letrero al lado del tablero que dice: *El hombre vive en sociedad y debe aprender a aceptar y tolerar a los demás tal como son.* 03-08, 6° (c).

Se presenció en el aula una lámina en la pared sobre la contaminación ambiental, en parte del párrafo decía que ésta fue iniciada por los hombres cuando surgió el fuego en su vida diaria...; también dice que la contaminación que produce el hombre ha ido en aumento. 18-6, (a).



En el salón había una lámina ilustrada sobre los valores, entre ellos la equidad. En la definición, de este valor decía: *donde se busque que el hombre no explote al hombre y todos tengan acceso a bienes y oportunidades.* 19-5, (a).

El uso del concepto *hombres*, como palabra genérica para nombrar a un colectivo de personas, se pudo apreciar en varias ocasiones dentro de las aulas escolares, a través de las expresiones del lenguaje oral que utilizaba el personal docente de las escuelas donde se realizó la investigación. Algunos ejemplos del uso de este concepto en las observaciones y entrevistas realizadas en dichos centros escolares son:

Ejemplos que el maestro dio en clases: ...la trucha es un animal de clima frío, aquí en Panamá hay criaderos creados por el hombre; ...los minerales se encuentran en la tierra, en las rocas, el hombre los explota. 03-08, 6° (c).

Los muchachos han aprendido lo que es la exportación, importación lo que fue, el trueque en un principio como el hombre evolucionó en lo que es la economía de los países (20).

El maestro de educación física copió y explicó un mapa conceptual en el tablero sobre el béisbol. Señaló que es un deporte de 9 jugadores y varios árbitros. Se refirió en dos ocasiones como un deporte para hombres. 27-07, 2° (c).

La representación de las mujeres en el lenguaje oral, escrito e iconográfico, no es sólo una cuestión de forma, sino de fondo. Si la percepción de una situación marca diferencias por el hecho de hablar en masculino; si la connotación que se hace del contenido, alude a hechos sobresalientes y se destaca a los hombres como los principales; si se le da *cierto prestigio* al discurso cuando se utiliza la palabra hombre y finalmente, si se destaca lo masculino como lo principal, único e innovador, o por el contrario, como algo peyorativo, entonces se está siendo sexista en el uso de las expresiones del lenguaje. Un ejemplo de ello:

El maestro dijo: “El hombre deforesta los bosques”, “el hombre destruye la naturaleza”, “el hombre es el causante de la erosión”, además comentó que “los varones deben ser más responsables que las mujeres, porque están acostumbrados a que las niñas le hacen todo”, un niño en voz baja dijo: ¡esa es una indirecta muy dura! 29-07, 6° (c).

Las personas y las cosas han de llamarse por su nombre y no podemos sustituir las palabras que transmiten una idea por otras que no lo hagan; de allí que el lenguaje refleja los valores de la sociedad que lo habla, pero también, es capaz de condicionar, reforzar, perpetuar y limitar la imaginación, la sexualidad, el desarrollo sociocultural, la forma de pensar y la de sentir. Además de transmitir información, es un instrumento de clasificación de la realidad. El lenguaje puede y debe servir para cambiar el discurso dominante, planteando nuevas formas de nombrar el mundo, incluyendo a las mujeres como seres completos. Es uno de los principales canales a través del cual se mantienen estructuras de dominio, en las que lo masculino es valorado y aprendido como más importante y por tanto superior, a todo lo relativo al mundo de las mujeres (Asociación ELOISA, 2011).

Otra de las formas más comunes del uso de expresiones de lenguaje no inclusivo consiste en la utilización del concepto de *niño*, para referirse al colectivo de niños y niñas. Esta situación se pudo apreciar en las indicaciones que daban el personal docente y directivo, en los ejemplos, llamados de atención, felicitación, así como también cuando se les indicaba formar equipos, entre otras actividades. También, a través de los comentarios y respuestas que daban los/as docentes en las entrevistas se pudo constatar de manera recurrente la no inclusión de las niñas en las expresiones de lenguaje utilizadas cotidianamente. De igual manera se pudo observar esta situación en láminas, murales, frisos y otros materiales didácticos.



Algunos ejemplos de estas expresiones manifestadas por el personal docente en las entrevistas y en las observaciones:

El niño tiene que recortar y pegar, la maestra tiene que estar al tanto de todos los trabajos de cada niño, tengo 32 alumnos y de ellos 32 yo tengo que dar una información mensual a la dirección de la escuela sobre el aprendizaje del niño y es así como yo trabajo diariamente (1).

La maestra les dijo a todos/as: ¡Niño que no pueda trabajar solo me dice! 15-06, 6° (a).

Yo soy una maestra que no me gusta dejar a los niños solos, salvo los martes, que es el día del ahorro (18).

Primer grado es muy difícil, hay que tratar uno mismo de bajarse mentalmente con el niño inmaduro, eee si ellos dicen una cosa chiquita nosotros también se la hacemos chiquita y luego pues, el maestro también es un niño ¡no!, y de igual forma se trabaja en la escuela (15).

En este último ejemplo, aunque es una maestra de primer grado la que hace el comentario, al referirse a su propia persona, lo hace en masculino, diciendo que *el maestro también es un niño*. Esta situación es una paradoja y en ocasiones se considera un *salto semántico*, además de ser una *diasimetría en el discurso*. El salto semántico es un fenómeno lingüístico relacionado con la utilización del masculino genérico, aunque la persona hablante sea de sexo femenino, sin embargo, se repite el vocablo masculino usado en sentido específico (Medina y otras, 2002).

Muchas mujeres utilizan palabras en masculino para referirse a ellas mismas y es tan común que tal vez ni siquiera son conscientes de ello. La paradoja está en que justamente a muchas mujeres les cuesta más trabajo modificar el lenguaje para nombrarse a sí mismas; parece más fácil decir *nosotros* que *nosotras* y eso no es más que una cuestión cultural que una norma académica o propia del lenguaje coloquial (López-Portillo, 2009).

4.5.2.3.2. Expresiones de lenguaje sexista de forma iconográfica

A menudo, las imágenes utilizadas en los centros escolares reflejan una realidad sesgada que contribuye a reforzar los estereotipos de género que han sido adoptados como *algo común* a través del tiempo. Estas imágenes son utilizadas por el personal docente y directivo a través de libros de textos, exámenes, anuncios, murales, láminas, y otros materiales didácticos.

No se trata solamente de garantizar un número igualitario de personajes femeninos y masculinos en dichos materiales, sino de visibilizar a ambos colectivos (mujeres y hombres) dándoles un lugar, incluyéndolos en el discurso, ofreciéndole la misma oportunidad en su presentación. Es importante destacar que el uso de las expresiones iconográficas debe ser proporcionada, es decir, procurar que las imágenes masculinas y femeninas tengan el mismo tamaño, que no haya diferencias marcadas por roles tradicionales estereotipados, que el mensaje que envían no esté cargado de sexismo, que el texto, si lo hay, sea congruente con la imagen, entre otros aspectos. El esfuerzo no es sólo eliminar las imágenes sexistas, sino introducir otras nuevas que den cuenta de realidades igualitarias y que contribuyan al cambio.

En algunos salones de clases se pudo observar imágenes que presentaban roles, profesiones y oficios considerados tradicionales para hombres y mujeres, tal es el caso de algunos dibujos facilitados por el personal docente para que sus estudiantes los pintaran e ilustraran sus cuadernos. Una segunda fotografía muestra un mural que aparece en el pasillo de unas de las escuelas, en el mismo aparece la imagen de un niño que se gradúa, más no aparece la imagen de una niña, cuando se estaban preparando niños y niñas para la graduación en la escuela.



Se observó el cuaderno de un estudiante. La mayoría de los dibujos son hombres, se observan oficios con roles tradicionales, uso de la palabra genérica hombre, dibujos de hombres en la historia mexicana, roles de comportamiento sexuados. 05-06, 1° (a).



En uno de los pasillos de la escuela se observó un mural que presentaba entre otras cosas, el anuncio de la graduación de la escuela. Solo aparece la imagen de un niño que se gradúa, no aparece ninguna niña. 2-07, (a).

El sexismo en estos ejemplos concretos se puede identificar cuando se encuentran ilustraciones donde se representan a los hombres y las mujeres, desarrollando roles tradicionales, estereotipados que no reflejan las diversas actividades que pueden desarrollar tanto hombres como mujeres; también cuando solo se presenta a uno de los dos sexos en las imágenes. Ésta es una manifestación del sexismo, donde se presenta la negación de la realidad social y de la diversidad de las situaciones, con la consiguiente presentación de las imágenes y de los roles tradicionales masculinos y femeninos (Reinoso, 2008).

Como se mencionó al inicio de este apartado, se incurre en sexismo lingüístico cuando el mensaje resulta discriminatorio debido a su forma y no a su fondo. Es decir, debido a las palabras, frases, imágenes, o a estructuras elegidas, pues cuando la discriminación se debe al fondo del mensaje, es decir, a lo que se dice y no a cómo se dice, se incurre en sexismo social (Medina y otras, 2002).

Según la profesora Antonia Medina Guerra y otras (2002), la lengua española dispone de suficientes recursos para evitar el sexismo lingüístico. Entre ellos se encuentran los recursos morfosintácticos, que son los usos de pronombres sin marca de género, la omisión del sujeto y la alternancia del orden y la disposición de las palabras en la frase. También se encuentran los recursos léxico-semánticos, que consisten en la utilización de genéricos reales o colectivos, de nombres abstractos y de desdoblamiento o repeticiones. Ninguno de estos procedimientos transgreden las normas gramaticales del español (Medina y otras, 2002).

Un ejemplo de un mal empleo de recursos morfosintácticos se presenta en la siguiente imagen que aparece en un mural en una de las escuelas donde se realizó la investigación. Se presenta una noticia de un periódico en dicho mural, la misma tiene como título: ¿Qué tan inteligente es su hijo?, en la imagen que se presenta aparece una niña.



Fotografía tomada en un mural/friso en la escuela. 29-07 (c).

En ocasiones, se puede detectar el sexismo lingüístico de forma sencilla, aplicando la regla de inversión, la misma consiste en sustituir la palabra dudosa por su correspondiente de género opuesto; si la frase resulta inadecuada, es muy probable que el enunciado primero era sexista, o estaba mal empleado. El sistema lingüístico del idioma español ofrece posibilidades para que no se produzca discriminación sexual en su uso. Los fenómenos lingüísticos sexistas pueden y deben evitarse en la enseñanza, esto sin irrumpir las normas gramaticales.

El sexismo lingüístico no radica en la lengua española como sistema, sino que se halla en algunos de los usos consolidados y aceptados como correctos por la comunidad hablante. Pero los usos cambian y lo que hace algún tiempo se consideraba en las gramáticas y diccionarios como error o desviación se convierte muchas veces en la actualidad en norma. Esto nos lleva evidentemente a la concepción de la lengua como realidad en continuo cambio, en continua ebullición. Es más, no hay que olvidar que la lengua evoluciona en cada época para responder a las necesidades de la comunidad que la utiliza, de ahí que en una sociedad como la nuestra, en la que se demanda una mayor igualdad entre los sexos, la lengua, como producto social, no solo ha de reflejar esa igualdad, sino contribuir a ella (Medina y otras, 2002).

4.5.2.3.3. Incongruencias en el uso de las expresiones del lenguaje no inclusivo

Cuando los textos, imágenes o las formas del lenguaje oral están contruidos desde un punto de vista androcéntrico y además de esto se incurre en *incongruencias* en el uso de las expresiones del lenguaje, por ejemplo: invisibilizar a un sexo haciendo referencia al otro, sucede el sexismo lingüístico, dos ejemplos de esta práctica se presentan a continuación:

Lo que es inglés, hay un maestro especial para inglés, dado el caso que nosotros los maestros de grado no manejamos bien el inglés, entonces tenemos maestros especiales para esa asignatura (19).

Tocó el timbre, el maestro dijo: ¡anotamos la tarea y salimos muchachos!, primero ustedes, (señalando a las niñas), los niños después. 26-06, 5° (a).

En el primer ejemplo el docente se refiere *al maestro de asignatura especial de inglés*, cuando en realidad son dos maestras las que ofrecen esta asignatura en la escuela; en el segundo caso, se presenta la indicación de salida del aula de un docente, éste les dice *salimos muchachos* en masculino y señala que salgan primero las niñas. En los dos ejemplos se hace una omisión de uno de los dos sexos, solo se menciona a uno de ellos de manera incongruente.

Otro ejemplo de incongruencias en el uso de expresiones del lenguaje no inclusivo se manifiesta en el comentario de un docente que señala que asisten a la escuela las mamás de los niños que van bien, y debajo reitera que *los papás* de los niños que andan bien, son los que le preguntan sobre las calificaciones y las conductas que éstos/as tienen.

Más vienen las mamás y principalmente las mamás de los niños que van bien, porque los acudientes de los niños que van un poco mal, que necesitan más ayuda, esto, muy poco vienen, y mire que todavía yo tengo boletines ahí que no los han venido a buscar desde el primer bimestre, y son de niños que andan mal, pero en cambio los niños que andan bien los papás a cada rato me, me preguntan ¿cómo van, cómo se portan? y las notas y están un poco más pendientes (26).

En este discurso se observa cómo hay una incongruencia a la hora de referirse a la persona que está pendiente de las calificaciones y las conductas de los/as estudiantes; en este caso son las madres las que asisten y así lo menciona el docente; pero al continuar en el comentario, el maestro nombra a *los papás* de forma genérica. De manera inconsciente el docente emite su comentario, sin darse cuenta que ha omitido al sujeto principal que asiste a la escuela, que son las madres de familia.

Estas prácticas al ser inconscientes se van volviendo cotidianas hasta el punto de ser aceptadas y adoptadas por docentes, directivos, padres y madres de familia. Los niños y niñas que son los testigos de estas formas de expresión, las adquieren y de igual forma las utilizan en su comunicación diaria, aceptándolas como correctas. Lo que es peligroso es que al aceptarlas como correctas, se está incurriendo en la utilización de formas de lenguaje que son excluyentes y discriminatorias.

4.5.3. Categoría N° 3: Prácticas que promueven equidad de género

Los maestros y maestras de todo el mundo, como formadores de la futura sociedad, deben tener en cuenta que el principio básico para desarrollar una convivencia de calidad es el establecimiento de relaciones basadas en la equidad; ésta una demanda social a la que desde la escuela se debe dar respuesta. De igual forma se deben crear las condiciones necesarias para potenciar los aprendizajes que valoran y enriquezcan la diversidad en el aula (Heredia, 2009).

En la actualidad, las diferencias individuales en el espacio educativo se retoman como una posibilidad enriquecedora para crear un ambiente diverso en el aula y ofrecen múltiples oportunidades para el aprendizaje. En el aula de clases, los/as estudiantes y sus docentes ponen en la mesa su forma de pensar y de actuar acerca de lo que es ser hombre o mujer en nuestro espacio y tiempo social (Coria, 2009).

Otro de los compromisos de la escuela es que en ella se debe desalentar y combatir cualquier acción que atente contra los derechos de las personas, sin importar cualquier condición. Las instituciones educativas juegan además un papel importante en la construcción de modelos de masculinidad y feminidad, reproduciendo los patrones de género que rigen en la sociedad. Hoy en día los estudiantes deben aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996), expresando su propia personalidad como hombre o mujer; esto es en conjunto, el ideal educativo que deben adquirir para lograr un enfoque coeducativo (Coria, 2009). En este sentido, coeducar significa:

Educar a las personas al margen de los roles y estereotipos que nos impone la sociedad, de manera que tengan las mismas oportunidades y no se les inculquen diferencias culturales (juguetes, colores, formas de comportarse, etc.) por ser varón o por ser mujer. No solo es educar en las mismas aulas a las chicas y a los chicos, sino propiciar un cambio en la cultura del centro (Álvarez y otros, 2008).

La coeducación supone tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El cuidado de las relaciones cotidianas en el centro educativo, promoviendo una educación afectiva que favorezca relaciones en igualdad y rechace la violencia, los prejuicios y los comportamientos sexistas, además que promueva la resolución pacífica de conflictos.
- El desarrollo del sentido crítico del alumnado, para que hombres y mujeres cuestionen los roles impuestos y se propongan una vida más rica, más diversa.
- La formación del profesorado y la implicación de las familias, para reflexionar sobre nuestras propias prácticas y actitudes; para aprender a identificar el sexismo en la vida cotidiana; para sumar esfuerzos.
- La revisión de los materiales que se utilizan en el aula para no reproducir y perpetuar estereotipos y mostrar otros modelos masculinos y femeninos tradicionales y violentos.
- El uso de expresiones de lenguaje no sexista, para visibilizar la presencia de las niñas y las mujeres y de los niños y hombres; porque lo que no se nombra no existe.

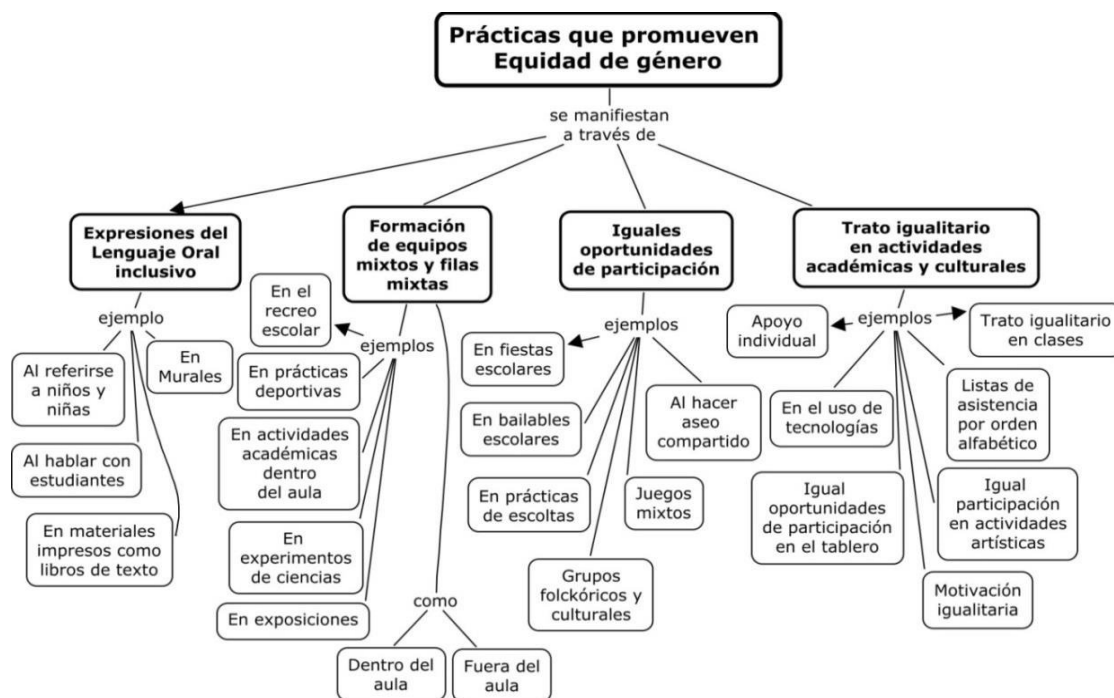
Éstas y otras recomendaciones las ofrecen la profesora española Sara Álvarez Morán y un equipo de educadores en el libro: *Liderazgo e igualdad en educación*, editado por la

Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno del Principado de Asturias. Añaden además que no solo se trata de educar en las mismas aulas a las niñas y a los niños, sino propiciar un cambio en la cultura del centro escolar, analizando con perspectiva de género el contexto educativo en el que se mueven y aplicando planes de mejora, cuyo objetivo sea que se trate por igual al alumnado, sin tener en cuenta su sexo (Álvarez y otros, 2008), o ninguna condición que propicie la discriminación o la violencia.

El conjunto de códigos y subcategorías que se describirán a continuación, surgen luego de analizar detenidamente las informaciones obtenidas en el trabajo de campo, se seleccionaron tres subcategorías que se relacionaban directamente con las prácticas que promueven la equidad de género en las aulas escolares, éstas son: la distribución equitativa de roles dentro y fuera del aula de clases, las actividades que realizan los/as docentes y administrativos en las escuelas para promover relaciones equitativas, así como el uso de expresiones inclusivas a través de las expresiones del lenguaje.

En el mapa conceptual N° 17 se pueden apreciar las subcategorías que se originaron producto de las entrevistas, observaciones y material fotográfico obtenido en las escuelas donde se realizó la investigación.

MAPA CONCEPTUAL N° 17



4.5.3.1. Distribución equitativa de roles

El aseo es compartido, yo tenía por ejemplo una lista, de los estudiantes, este es lunes, este martes, es decir, los dividía todos así de manera mixta y respetando que todos participaran, pero ahora es cuestión de voluntad, si se ensucia mucho el salón, por ejemplo después del recreo, ¡ve recojan eso! y ahí se agachan tanto algunos varones como algunas niñas también a recoger (27).

Desde la perspectiva de los derechos humanos y los postulados de educación para la paz, cada persona tiene derecho a recibir y ser tratado con dignidad, asumiendo sus responsabilidades en su papel como individuo social. En este sentido, la equidad y la igualdad son valores que se piensan a partir de aquello que consideramos desigual o inequitativo (Sen, 1992), de allí la importancia de reconocer el mundo que percibe y vive el sujeto en lo que se considera justo o injusto. Para enfrentar estas situaciones en el aula de clases, se deben plantear paradigmas democráticos que empiecen a cambiar las formas de organizar socialmente el aula, las competencias asignadas y del tratamiento de las potencialidades académicas, llevando a una mejor integración de los niños y niñas (Lara, 2010), que promoverá un clima de aula que favorezca la igualdad de oportunidades y por ende, de relaciones equitativas.

Algunos/as docentes y directivos entrevistados comentaron que los roles dentro del aula de clases son distribuidos de forma equitativa, consideran que ellos/as dan oportunidades para que sus estudiantes participen en todas las actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula. Comentan además que no existen diferencias al designar a uno/a u otro/a estudiante para que realice alguna acción; otros/as impulsan la participación equitativa de roles al destinar igual cantidad de estudiantes en los equipos que forman y establecen tratos igualitarios al designar a niños o niñas para cualquier actividad. Una docente comenta al respecto:

Procuró que todos tengan la oportunidad de: ¿sabes qué?, búscame el borrador, o ¡hay que abrir el candado, porque ahí en la alacena, allí en la alacena está todo!, ahora tú ábrelo, mira ésta es la llave, este, hay que limpiar los bancos porque están llenos de tierra, porque se quedaron las ventanas abiertas, pero es un trabajo en equipo, cada quien agarra su trapito, pásamelo, yo limpio el mío, bueno el otro no hay quien, yo lo limpio, o sea procuró que el trabajo sea en equipo y que todos formen parte de los roles (3).

En cuanto a la realización del aseo escolar, algunos/as docentes entrevistados comentan que esta actividad la realizan ambos colectivos, niños y niñas; que se *rolan* (cambian) para que no se sientan rezagados y se perciban dueños de su salón de clases. No existen diferencias para seleccionar a niños o niñas para realizar el aseo, no hay preferencias. Una docente comentó:

Siempre los rolo, no hay uno que estos tales niños el uno, dos, tres siempre va a hacer aseo, no, siempre se están rolando, rolando. ¿Para qué?, para que no se sientan rezagados, sino que siempre se están rolando, ¿para qué?, para que ellos se sientan dueños del lugar, dueños de su salón, dueños de su clase y dueños de su maestra y dueños de su libertad dentro de su salón, que todos son importantes y todos tienen los mismos derechos y las mismas obligaciones, siempre los estoy rolando, rolando, rolando (12).

Otros/as docentes comentaron que el establecimiento de los roles para el aseo escolar se los dejan al criterio de cada estudiante. Ellos/as pueden tomar las decisiones de quién desea hacer el aseo, les dan la libertad para escoger la actividad que desean realizar; aunque comentan que todavía hay compañeros/as docentes que utilizan el *autoritarismo* para designar los roles del aseo y en muchas ocasiones son las niñas las que se ofrecen para realizarlo.



Por lo general este, es indistinto, aquí el aseo lo hacen las niñas y los niños, siempre, he, al principio me llamaba la atención que eran las niñas, las que tenían la iniciativa, ¿le ayudo?, este ¿a barrer, a limpiar, recoger? y ya no, ya los niños este, colaboran, los niños ayudan, incluso, algunos, yo me percataba de algunos que, que nunca me decían que, que querían participar, que querían ayudar, entonces, este oye mijo, ¿y si me puedes ayudar algo? Sí, sí maestra si le ayudo, y veía que no sabía, y entonces le decía, ¿en tu casa no lo haces?, pero sí, al principio eran más las niñas, y ahora es igual, todos ayudan, niños y niñas, y para borrar, el, el pizarrón, igual, igual también (9).

El aseo, eso si ya lo dejo muy al criterio de ellos, habemos maestros que somos muy, muy, muy, muy autoritarios en ese aspecto, es decir, tales niños les toca el aseo, tal niño le toca limpiar las ventanas, limpiar esto o levantar aquello, o dejar los papeles; a mí no, a mí me gusta dejar este, que ellos se motiven, que ellos digan: ¡yo quiero!, o sea, si a mí me gusta barrer, yo quiero barrer y e, a mí me gusta hacer esto, yo lo quiero hacer; y en cuanto a salir del salón, para ellos es un premio, el hecho de decir: ¡ve con la maestra a traerme una, a traerme una pluma!, o ¡ve a que te mande, a que te mande esto! (22).

La planificación en la asignación de roles en el aula les ayuda a algunos/as docentes, ya que así se aseguran que todos/as sus estudiantes participen de manera equitativa en todas las actividades escolares.

Tenemos equipos, cada bimestre variamos los equipos para que ellos no se sientan incómodos, no se sientan cansados de estar siempre trabajando con las mismas personas; tenemos equipos para el aseo, para español, matemáticas, naturales, cada equipo se junta en un dado caso a, a, trabajar según el experimento, el tema, la clase, la obra de teatro, e, no sé, incluso para ciertas obras de teatros, que los equipos no cuadran con la cantidad de personajes, entonces ya formamos equipos diferentes para poder hacer el trabajo, el rol de los personajes de una obra de teatro, o sea, tratamos de que trabajen en equipos, muchas veces no se logra, porque realmente es muy difícil poder organizar en alumnos de esta edad (5).

Un grupo de docentes entrevistados menciona que ellos/as son los/as que asignan los roles dentro del aula de manera equitativa, que en ocasiones los propios niños desean realizar algunas actividades (considerados tradicionalmente masculinas como botar la basura) y que en ocasiones son las niñas las que desean por ejemplo, realizar la limpieza del aula. Este grupo de docentes indica que de forma indistinta les solicitan a sus estudiantes la realización de una u otra actividad, que no existen actividades que solo puedan realizar los niños o las niñas, además, que no tienen ninguna preferencia al respecto.

Por lo general quienes se ofrecen son las niñas, pero todos participan, yo los hago participar a todos. Todos, a veces les digo: ve por las llaves, ya me abre, ya me pueden borrar y a cada uno así le digo: me puede ir a traer esto a la dirección, por lo mismo que no quiero que digan que a una sola personita es la preferida o el preferido, todos, todos, hay que participar (11).

Otras formas de organización de actividades y roles dentro del aula de clases tiene que ver con la asignación de actividades al azar. Algunos/as docentes entrevistados comentaron que ellos/as asignan diversas actividades por filas, también los que terminan primero son los que se toman en cuenta; esto lo hacen indistintamente de que el/la estudiante sea niño o niña; dos ejemplos de este tipo de asignación son:

Por filas, por filas, para repartir un trabajo viene el de mero adelante, las filas están de seis, el de mero adelante viene por la copia de su fila, yo hago los recortes, los seis, seis, de cada fila y el primero de cada fila, viene y recoge sus seis y reparte sus seis (1).

Generalmente el que me hace los mandados es el que termina primero de trabajar, el que borra el pizarrón, casi siempre lo hago yo, pero cuando llego a mencionar a alguien es, es al azar, es al primero que voltee a ver, es el primero que me acuerde el nombre. Cuando son los mandados o cosas así, sí es el que siempre termina primero, para mantenerlo ocupado y que no empiece el desorden dentro del salón (8).

A través de las observaciones de aula realizadas en las escuelas, se pudo constatar que los/as docentes y los propios estudiantes desarrollan actividades integradoras en las que participan niños y niñas. Algunos ejemplos en los que se refleja el trabajo conjunto de niños y niñas son los juegos mixtos en el recreo escolar, las novatadas, reinados, competencias, proyectos, entre otros. En las siguientes fotografías se muestran actividades donde participan ambos colectivos:

Niños y niñas en clase de educación física. Todos hacen las actividades y ejercicios juntos (c).



Un grupo de niños y niñas compartiendo y jugando en el recreo escolar (a).



Otra actividad que fue observada en las aulas escolares consistió en la formación de filas mixtas a la hora de calificar algún trabajo o al realizar tareas de forma individual. En la siguiente fotografía se aprecia como una maestra tiene a sus estudiantes formados en una fila

mixta. Los niños y niñas hacen su formación previa a la indicación de la maestra de atenderlos a medida que van terminando su ejercicio.



La maestra le indicó a sus estudiantes que se formarían en una sola fila, que ella les iba a revisar sus libretas de manera individual (a).

4.5.3.2. Promoción de actividades equitativas en la escuela

Nosotros, todas las actividades que hacemos, verdad, las hacemos así libres de, de, diferenciación por sexo, verdad, todo, ya hasta en la formación que hacemos frente al pabellón nacional, cuando hacemos los saludos, van intercalados, de la forma en la que ellos crean necesario, también los llamamos en lista, porque antes estaban separados, ya no están separadas las listas de los docentes, la participación en educación física, la participación en familia, todo en las asignaturas, ellos caminan unidos, no hay discriminación por sexo ninguna, todos hemos tratado de que sea algo e, e igual verdad, de que no exista esa discriminación de antes, que tú eres varón y tú tienes qué sexo, nada, ni en el trato, ni en el aula, ni en ningún lado (28).

Algunos/as docentes y directivos entrevistados comentaron que todas las actividades que se realizan en la escuela van dirigidas a la igualdad de género, se promueven trabajos igual para todos, no se ven diferencias entre las capacidades de niños y niñas, se les ofrece a ambos iguales oportunidades de participación, iguales reconocimientos a los estudiantes cuando obtienen logros académicos y deportivos, además, promueven que se formen filas mixtas para la entrega de regalos y distinciones, entre otras acciones.

4.5.3.2.1. Actividades que realizan los/as docentes para promover la equidad de género en las aulas escolares

Pues los trabajitos se hacen igual, o sea tanto de niñas de niños es lo mismo, o sea, si vamos a hacer algo de artísticas igual, si vamos a hacer algo de plastilina he, ustedes hagan una idea, por ejemplo, hagan algo que a ustedes les guste, lo que ustedes quieran, pero todos los niños van a trabajar igual, igual no hay preferencias con ni unos ni otros, o sea para mí los niños son iguales, tanto niños como niñas, entonces en su trabajo para mí es igual no, no, no digo: ¡hay les voy a dar un trabajo más a las niñas más bonitas que a los niños no! (10).

Dentro de algunas actividades que el personal docente y directivo entrevistado comentó acerca de las acciones que realizan para promover la equidad de género en las aulas escolares

se puede mencionar: el trato que se ofrece a niños y niñas, la preferencia de docentes de trabajar con grupos mixtos, el tomar en cuenta a todos/as sus estudiantes en las diversas actividades, el reconocer las habilidades de ambos (niños y niñas); ofrecer igual participación en actividades como: competencias, a través de proyectos, en los honores a la bandera, los reinados, etc., la integración de grupos mixtos para realizar el aseo del aula, el realizar trabajos escolares con grupos mixtos, la inclusión de niños y niñas en las expresiones del lenguaje, la distribución equitativa de materiales, el ofrecimiento de afecto por igual a ambos colectivos (niños y niñas), se ofrecen charlas sobre igualdad y derechos humanos (donde se hacen reflexiones), el uso casi generalizado de listas de asistencia por orden alfabético, la formación en el aula de filas mixtas, la realización de competencias donde participan todos por igual, la puesta en práctica de valores (civismo, respeto y equidad), entre otros.

Actividades escolares como la poesía, el teatro, la danza, la elaboración de trabajos manuales, eee la lectura, los dos tienen que participar por iguales, primero leen las niñas o leen los varones, o leen los varones y luego las niñas; para ir al tablero igual, todos varones, niñas van al tablero, por así decirlo para hacer una diligencia a la dirección, en una ocasión mando a un varón, en otra ocasión mando a una niña, o sea que siempre tiene que haber, que ellos vean que no solamente son las niñas, sino los varones, igualmente en la participación de eventos culturales de aquí en la escuela yo pongo niñas y varones, siempre, tiene que haber niñas y varones, para que ellos vean ¡iguales!, ¡no! (15).

Muchos/as docentes y directivos entrevistados comentaron que todas las actividades culturales, académicas, deportivas, van dirigidas a la promoción de la igualdad. Se pretende lograr esta igualdad enseñando a niños y a niñas a participar de manera equitativa en todo.

La igualdad, bueno, yo creo que aquí todas las actividades se promueve la igualdad, todas las actividades, porque aquí si tenemos que ir a jugar, vamos todos a jugar juntos, si tenemos que hacer una cooperación, todos cooperan, los pollos se repartieron por igual, tanto nosotros los maestros como los estudiantes y, y, varones y niñas, todos igualitos, en ese caso, nosotros somos como un miembro más de, de, de la sociedad (27).

A continuación se describen un conjunto de actividades que ponen en práctica docentes y directivos para promover la equidad de género; además, se presenta un discurso representativo que ejemplifique las mismas:

4.5.3.2.1.1. Trato ofrecido a niños y niñas

La igualdad de trato que le dan a niños y a niñas (en muchas ocasiones es un trato con respeto, a través del ejemplo que da el/la docente en el aula). Los niños y niñas en la escuela pueden aprender a respetarse, tolerarse, tratarse bien. Según los/as docentes entrevistados, cuando a un/a estudiante se trata con respeto y se le ofrecen iguales oportunidades, se establece mayor confianza y por ende, relaciones equitativas. Sobre el trato igualitario que se ofrece a los estudiantes un directivo comentó lo siguiente:

Para promover la igualdad, la igualdad, pues está en el trato que se les da a ambos, en la atención que se le aplica a cada, a cada grupo, las indicaciones escolares que se dan en

forma general. Yo pronunciaba unas palabras en cada grupo, de que en este plantel no tenemos consentidas, ni consentidos, el trato es igual para ambos (14).

Ofrecer el mismo afecto a niños y niñas en el aula de clases es un aspecto muy importante si se desea caminar hacia una escuela coeducadora. Dar el mismo trato es necesario y positivo, pero el facilitar las mismas atenciones y los mismos gestos hacia todos/as los estudiantes, es un elemento de gran valor para la enseñanza y aprendizaje de manejo de emociones. Una docente comentó en su entrevista que al principio del ciclo escolar solo se acercaban a ella las niñas, pero al transcurrir el tiempo y ofrecer el mismo afecto a niñas y niños, poco a poco estos últimos fueron integrándose y mostrando cada vez un mayor acercamiento hacia ella mostrándole también afecto. En sus propias palabras la maestra comenta:

Cuando llego y los niños anteriormente era así las niñas eran las que más corrían, las que más me besaban, pero ya los varones también lo hacen, ve, ellos me besan, ellos me abrazan y me dicen que me quieren y cuando se me portan mal, ¡no, no, no, ustedes no me quieren nada!, porque si me quisieran ¡no maestra, no maestra! (16).

4.5.3.2.1.2. Preferencia de docentes de trabajar con grupos mixtos

Una de las preguntas que se realizó a docentes y directivos de las escuelas fue: ¿Con qué colectivo de estudiantes prefiere usted trabajar, con grupos de niños o con grupos de niñas? Las respuestas fueron diversas, aunque 15 docentes entrevistados comentaron que prefieren trabajar con grupos mixtos. Una de ellas expresó:

Me gusta mixto. Sí, me gusta... Sí, que sea niños y niñas, o sea en eso no, nunca he tenido así preferencias de decir, he me gusta más niños, no. No, es, es, igual (9).

Los grupos mixtos ayudan a mejorar las relaciones ente niños y niñas, aprenden a convivir, expresar sus emociones, a resolver conflictos, a compartir materiales y responsabilidades. A través del desarrollo de actividades donde comparten niños y niñas, se logra la adquisición de competencias integradoras como la empatía, el trabajo colaborativo, la aceptación de las diferencias, entre otras. Además, se promueven valores como la tolerancia, la ayuda mutua y el respeto. Según algunos docentes entrevistados, se debe evitar hacer distinciones a la hora de promover un juego mixto o una actividad. Al realizar juntos estas actividades, los niños y niñas se dan cuenta que necesitan de los demás. Al respecto una maestra comentó:

Se debe evitar el, evitar la distinción de decir: solamente mujeres para jugar tal juego, solamente hombres para tal juego, al hacerlo juntos se dan cuenta que obviamente, niño o niña necesitan de los demás, de, de cualquier manera, ya sea física o intelectual, lo necesitan, sea, sea niño o sea niña (2).

4.5.3.2.1.3. Tomar en cuenta a ambos colectivos (niños y niñas) y reconocer sus habilidades

Cuando se toma en cuenta a niños y niñas para la realización de actividades, se está respetando los diversos tratados nacionales e internacionales de igualdad de oportunidades

ratificados por México y Panamá, así como legislaciones y acuerdos que establecen este derecho. Los resultados de esta acción trae muchos beneficios, entre éstos: que se involucren todos y todas en las actividades escolares, que no teman a participar, que tengan la voluntad de hacerlo, que se conozcan más y se descubran sus capacidades; además, que se sientan partícipes del proceso educativo.

Tienes que tomar en cuenta la conducta de los alumnos, este y no nada más de los niños, sino de las niñas, ¿por qué?, porque de esa forma uno los va involucrando, los va relacionando y no se está sintiendo relegados, pero en estos casos uno tiene que ser partidaria de involucrar a todos, desde el que menos puede, hasta el que más puede hacer las cosas, porque siempre yo oigo nada más que, ¡hay es que ella es la preferida!, ¡él es el preferido!, no, ahí tienes que agarrar de todos, hasta el que más mal se porta, este, tienes que tomarlo en cuenta para esas cosas, que bórreme el pizarrón, que da un mensaje a la dirección, ve y sácame copias, entrega a tus compañeros estos recaditos (6).

Otro hecho comentado por los/as docentes entrevistados fue que ofrecían igual participación a niños y niñas en las actividades dentro y fuera del aula escolar. Cuando se realizan competencias, proyectos de aulas, la asignación de quiénes realizan los honores a la bandera, la participación en reinados, bailables, entre otras actividades, son ejemplos expresados como actividades prácticas que pueden promover un clima de aula más equitativo. La integración de estudiantes en el aseo escolar y con ello la motivación a participar en esta actividad sin identificar roles estereotipados, es un ejemplo de cómo los/as docentes pueden ir educando en igualdad a niños y niñas. Una docente comentó al respecto:

En el salón, el aseo por lo regular, ahora lo hicimos entre todos, ahora sí va de volada, vamos a hacerlo, unos traen el agua, una niña la escoba, les gusta más trapear, unos trapean, otros barren, otros el recogedor, otros van por el agua, entre todos terminamos más pronto, entre todos, todos, todos, este hacemos algo y ya, dejamos un poquito más limpio (10).

La acción de reconocer las habilidades de los niños y niñas, fortalece su autoestima, así como los sentimientos de confianza en sus potencialidades. Una docente expresó que cuando se reconoce el buen trabajo de todos/as en el aula, se motiva a la participación y se desechan preferencias.

Los murales, a veces, e, vamos a decir: hacemos los dibujos y yo pa' que no se sientan, los pongo todos, todos van allí mismo, eso me gusta a mí porque no vayan a decir: ¡hay maestra usted porque nada más puso los de fulano y fulano y lo mío no, ellos se sienten, ellos son muy observadores, y no, no, todos, todos los dibujos, ustedes pinten todo y yo los pongo ahí (17).

4.5.3.2.1.4. Distribución equitativa de materiales

Consiste en la repartición equitativa de recursos dentro del aula de clases. Este aspecto fue comentado por varios docentes, quienes además, señalaron que para poder promover la igualdad en el salón, se debía proporcionar lo mismo a todos por igual.

Para promover la igualdad..., bueno, de mi parte yo casi siempre estoy trayendo algunas cosas, de lo que es lo material, pues, e..., me he acercado a cooperativas, le busco lápices, plumas, a todos les reparto por igual, cuando vamos a buscar la leche, va un varón y una

niña, e..., en una dinámica, según el tipo de dinámica, siempre trato que sea una niña y un varón, a la hora de responder a una pregunta (25).

Cuando los/as docentes entregan a sus estudiantes diversos materiales como libros, materiales didácticos y además, tratan que dicha distribución sea equitativa, se está respetando el derecho que tienen de ser tratados por igual dentro del aula de clases. Una estrategia que una docente comentó la denomina *zona de rescate*, y consiste en que los niños y niñas traen al aula diversos materiales para compartir, los mismos los depositan en un espacio del salón y son utilizados por todos/as cuando los requieran.

Tenemos zonas de rescates, en donde, el niño que no trae algo, que no sienta que él es menos que el otro, todos van a trabajar iguales, e..., los niños tan trayendo 'pa esa zona de rescate el que más tiene también pone, entonces allí ellos nunca se ven que hay esa desigualdad; que con respecto al aprendizaje, con respecto al nivel que ellos tienen, ellos son iguales, o sea que no se nota, no tú no trajiste, tú no vales, tú esto, no que tú no vives allá, que tú tienes menos, no, siempre el compartir, el ser igual, yo le digo que Dios no quiere que se note eso que yo tengo más, yo soy más que otro, sino que lo que yo tengo puedo compartirlo y aquél tiene otras cosas que tú no tienes y ahí igualamos, porque siempre va a pasar, que el que tiene más algo, en algún momento no lo va a tener, entonces ese otro, le va a dar (22).

4.5.3.2.1.5. Promover estrategias educativas y de sensibilización

Algunas de las estrategias educativas utilizadas por los/as docentes entrevistados para promover mayor sensibilización se destacan las charlas, pláticas y talleres a niños y niñas sobre la igualdad y los derechos humanos. A partir de estas actividades, los/as docentes comentan que se hacen reflexiones sobre la importancia que tiene cada individuo en la sociedad y el papel que han desempeñado a lo largo del tiempo los hombres y mujeres; así como las nuevas formas de interactuar en las dinámicas sociales. Una forma específica de desarrollar conocimiento y sensibilización en estas temáticas es la presentación y desarrollo de proyectos enfocados a la práctica de valores como el civismo, respeto y la equidad.

Para promover la igualdad, e, yo creo que nada más a través de pláticas, hemos hablado de la equidad, la igualdad en civismo, en formación cívica y ética se tocan esos temas y lo he platicado dentro de un tema, verdad, de la igualdad; hemos hecho reflexiones aquí entre todos, o sea, cómo se debe actuar en una situación, e, en cuanto a los mandados que como digo yo siempre trato de mandar a todos a un mandado, ahí trato de ser algo equitativo (4).

En este aspecto algunos/as docentes comentaron que el libro de texto de la asignatura de formación cívica y ética del grado que atienden, es un apoyo que les facilita informaciones y orientaciones para compartirlas con sus estudiantes y para desarrollar actividades integradoras que refuercen los contenidos aprendidos en clases. Un docente comentó al respecto:

¿Qué actividad promuevo?, la plática de civismo y la equidad, los libros de ética nos han dado muchas cosas, y nos han orientado, y ahí nos hemos agarrado, y los hemos llevado a cabo los viernes, y sí me ha dado resultado (1).

Otra de las actividades educativas que realizan los docentes entrevistados en las aulas de clases para promover la equidad consiste en el uso de competencias entre niños y niñas.

Algunos/as comentaron que también se puede promover la equidad motivando la participación igualitaria a través de competencias. Al respecto un docente comentó:

Cuando hacemos competencias, o competencias de, de preguntas orales, ahí trato de que ellos sean, o sea que todos pueden dar y participar, niños y niñas (23).

4.5.3.2.2. Actividades que realiza la escuela para promover la equidad

En la escuela tenemos banda, allí pueden participar tanto niños como niñas, el conjunto típico, las novatadas, se escoge una reina, pero también un rey, cuando se celebran las fiestas a todos los niños y niñas se les da comida y si hay regalos o premios hay para todos. Los brindis que se hacen son para todos, o sea, que aquí no hay diferencia de porque se es niño o niña, todos son iguales (22).

En las escuelas donde se realizó la investigación se pudo constatar que se promueven actividades artísticas, culturales, deportivas y académicas; todas ellas con un enfoque de género, ofreciendo participación equitativa entre los/as estudiantes. Los directivos y docentes entrevistados comentaron que las actividades que promueve la escuela siempre se planifican para ambos colectivos, niños y niñas; siempre se incluyen a ambos sexos en todas las actividades. Algunos ejemplos de estas actividades: fiestas de valores, novatadas, celebraciones especiales, festividades patrias, ferias, bailables, cumpleaños, asambleas, aniversarios, competencias deportivas, tablas gimnásticas, participación en bandas escolares y conjuntos típicos, entre otras.

Todas las actividades que se desarrollan aquí en la escuela van destinados o guiados a la igualdad entre ellos, todas, aquí no se hace ninguna actividad que vaya en contra de eso (26).

4.5.3.2.2.1. Actividades académicas que promueve la escuela

Una de las actividades académicas que una escuela participante de la investigación implementa para promover la equidad consiste en la organización de actividades a través de comisiones. Una de estas comisiones se encarga de proporcionar diferentes valores a los docentes, quienes realizan por mes actividades de promoción y sensibilización sobre el valor que les corresponda. Uno de estos valores es el de la igualdad.

Para promover la igualdad, son los valores, que le corresponden a la comisión, e, hay una maestra encargada, del valor y aquí a cada maestro nos toca un valor mensual (1).

Otra forma de desarrollo de relaciones equitativas en las escuelas consiste en la asignación de tiempo en el horario escolar para conversar sobre diversos temas de formación integral para los/as estudiantes. Una docente comenta que todos los lunes, después de realizar el saludo a la bandera, toma unos minutos para desarrollar temas y actividades que vayan enfocados al desarrollo de valores y de competencias ciudadanas; a esta clase le llama consejería.

Para su desarrollo integral, hay que darles muchos valores a los estudiantes, enseñarles valores, hablarles mucho de consejería, después del saludo a la bandera yo cojo 15, 20 minutos de mi hora, para hablarles a los muchachos de consejería (20).

Algunos/as docentes entrevistados comentaron que a través de la realización de actividades como la realización de concursos de poesías, dibujos, cantos, oratoria, etc., se puede promover la participación equitativa. Tal es el caso de la semana del libro, donde niños y niñas participan de todas las actividades que se implementan en las escuelas. Otros/as docentes comentaron que a través de la clase de civismo, se pueden desarrollar estas temáticas, donde niños y niñas pueden participar y opinar sobre sus pensamientos y experiencias en temas de equidad e igualdad de género.

Siempre en la clase de civismo hay una clase que se llama: equidad de género, los trabajamos, nosotros trabajamos la equidad de género siempre, desde el momento en que yo aquí a los niños los ponía a barrer, a trapear, a, a, a hacer actividades que no hacían en quinto, porque los niños aquí barrían, trapeaban, limpiaban los, los bancos a me auxiliaban..., ellos me ayudaban a todo eso, o sea, la verdad es que eran bien poquitos niños hombres y yo sentía como que tenía muchos alumnos, entonces ellos a su vez, aprendieron también a que para mí todos eran iguales, los niños y las niñas y a ellos los trataba igual, siempre se los dije, si, y que a veces decían: no, que ¿por qué a ellas?, ¡no!, en un bailable, salían todo el grupo salía, en una tabla rítmica todos, nada de que a esta no puede, esta está gordita, ¡no!, todos, todos (13).

4.5.3.2.2. Actividades artísticas y culturales que promueve la escuela

La promoción de relaciones equitativas se da también a través de las artes. Varios/as docentes comentaron que ambos, niños y niñas pueden participar en danzas típicas y contemporáneas; pueden también ser elegidos rey y reina de la escuela; todos tienen las capacidades para desempeñar cualquier actividad y a través de las artes ellos y ellas pueden manifestar sus emociones y reflejar por medio del baile, pintura, dibujo, la música, teatro, etc., sus sentimientos y expresiones de masculinidad y feminidad.

Lo que es el conjunto típico, el hombre y la mujer puede bailar, en actividades que nosotros hacemos, ahora tuvimos un proyecto, ahí van hombres y mujeres iguales, todos van a participar, este, cuando se van a sembrar o cuando se van a hacer allá, o sea, que no son actividades, pero que también el hombre y la mujer lo puede desempeñar, o como actividades que me gustan, o que a veces, caseras, la limpieza, tanto hombres como mujeres lo pueden hacer, o también cuando van a hacer comedias, pueden participar los dos, o cuando van a ir al himno nacional, cuando vamos allá al saludo a la bandera, tanto hombre y mujer participa, o sea, que acá no es que sea de una parte sexista que se tiene la división (23).

Una actividad que se observó en una escuela de Panamá fue la celebración de la *Semana del Campesino*. Para esta festividad los niños, niñas, docentes y directivos realizan un concurso donde se escoge una reina y el rey del festival. Durante varias semanas los estudiantes liderizados por sus docentes, así como por algunos padres y madres de familia, realizaban diversas actividades para promocionar a las candidatas y candidatos para ser reina y rey de la semana del campesino. En los recreos diversos grupos de niños y niñas bailaban, hacían ventas de artículos, acompañaban a sus candidatos, regalaban objetos, etc. Esta actividad promovía entre muchas otras cosas, el trabajo colaborativo y la igualdad de oportunidades, desde quienes participaban como candidatos, hasta las diversas manifestaciones artísticas, recreativas y culturales que realizaban juntos niños y niñas. Al respecto una docente comentó:

Ahora viene en septiembre la semana que la, la semana de campesino, también participan todos (17).

4.5.3.2.2.3. Celebraciones especiales

Entre las celebraciones especiales que se realizan en las escuelas, se pudo constatar a través de entrevistas y observaciones las siguientes: celebraciones patrias, festejo del día del estudiante, del niño y la niña, asambleas, entre otras; en estas actividades se les incentiva a todos/as a participar. Si se entregan regalos o reconocimientos, se procura que éstos sean equitativos.

Bueno, actividades así tan, tan grandes se hacen solamente en días como el día del estudiante, el día del niño, ahí sí se promueven actividades a nivel de toda la escuela, tratan de ser este, lo más justo posibles, que si hay este, competencias este de un grado, este, que sean de todos los grados, y todos, tanto varones como niñas, 27.

Pues como todas las actividades que hacen los niños, pues casi todas las actividades están dirigidas a esa dualidad de sexos, a esa igualdad en género. Soy creyente de que todos tenemos la capacidad de desarrollar la habilidad que nosotros queramos, todo está en nosotros, entonces las actividades en general, danza, van los dos y van con todo, en educación física igual, o sea todas las actividades que hacen el salón van dirigidas a la igualdad de género, aquí todos son iguales y todos tienen capacidad (3).

Al incentivar la participación equitativa de niños y niñas en las diversas actividades que se realizan en las escuelas, se está garantizando una educación que respeta la igualdad de oportunidades. Marina Subirats (1991) señala que “el trato igualitario que se da a las niñas y a los niños en la escuela hace que éstos/as adquieran personalidades más autónomas y capaces de reconocer discriminaciones y no permitir que esta acción se realice contra ellos/as mismos/as y hacia los demás”.

4.5.3.3. Uso de expresiones inclusivas a través del lenguaje

La maestra les dijo que se portaran bien como niños. Una niña le dijo: ¿maestra y como niñas no?, la maestra repitió entonces, ¡como niños y como niñas! 28-07, 3° (c).

El lenguaje incluyente hace referencia a toda expresión verbal o escrita que utiliza preferiblemente vocabulario neutro, o bien, hace evidente el masculino y el femenino. También evita generalizaciones del masculino para situaciones o actividades donde aparecen mujeres y hombres. Además, se trata que toda comunicación elimine expresiones y palabras que denigran a las personas o que promuevan la reproducción de estereotipos de género; es decir, evitar cualquier situación que reproduzca la idea que hay comportamientos, valores, trabajos, actitudes, espacios u otros propios de mujeres y hombres, ya sea *por su naturaleza*, o bien porque la *costumbre social* así lo tiene establecido (Artavia y otras, 2010).

Utilizar lenguaje incluyente no debe entenderse como agregar *os/as* en las palabras. Esto va mucho más allá, implica reconocer la riqueza del idioma español, buscando términos y conceptos neutros que *incluyan* a mujeres y hombres (Artavia y otras, 2010). Introducir la perspectiva de género en nuestras comunicaciones es mencionar la participación de hombres y mujeres en diversos ámbitos: sociedad, política, economía, deporte, trabajo remunerado o no remunerado, voluntariado social..., etc. (MDN, 2011). En este sentido, la forma en que se habla y se escribe sobre lo masculino y femenino reproduce la imagen y las creencias que se tienen al respecto y el lugar que ocupan o deben ocupar hombres y mujeres en los diversos ámbitos de la vida.

El lenguaje es un instrumento fundamental de la humanidad porque es el vehículo que permite comunicar el sistema de valores, comportamientos y papeles que distinguen a las personas y a los grupos en referencia a sus funciones sociales. A pesar de su efecto gregario y convencional, también es una de las vías principales para emitir y reproducir situaciones de equidad de género (Artavia y otras, 2010).

En la escuela, desde los primeros años de educación básica, es importante abordar temas de derechos humanos y formas de convivencia pacífica, además, es necesario que se trabaje sobre el concepto de lenguaje sexista y se reflexione en torno a sus implicaciones en la vida cotidiana, sobre todo en términos de igualdad. A través de ejemplos, refranes, análisis de cuentos cortos, lecturas, dibujos, frases, adivinanzas, etc., se puede trabajar con niños y niñas sobre el uso correcto de las expresiones del lenguaje al referirse a hombres y mujeres.

Algunos/as docentes y directivos entrevistados/as comentaron que hay fuertes disposiciones que vienen de las autoridades que les *prohíben* discriminar a sus estudiantes por cualquier situación. En este sentido una de ellas comentó:

Nosotros recibimos una norma que vino del Ministerio de Educación hace muchos años, eliminando eso de, de género, no podemos discriminar a los varones de las niñas; que a la hora de hablar de una clase, si íbamos hablar de clase, de, eee las niñas y los niños, o sea incluir los dos términos en el género, como que ellos se vean que son parte de una misma función porque si solamente dices los niños, los varoncitos solo van a pensar que solamente es con ellos y las niñas se van a quedar como pensando y ¿nosotras qué?, entonces eso vino como reglamentando esa parte de género, yo recuerdo que antes yo lo hacía por género y separaba a los varoncitos y después, cuando cambió eso eee me costaba un poquito porque estaba como que acostumbrada a eso no, ¡ya no!, ya mezclados aquí en el salón, niñas, niños por todas partes, no, en las listas igual, cuando menciono allá en el tablero igual niños, niñas, eee eso no vino reglamentado por la dirección, sino por el Ministro de Educación (15).

La docente entrevistada fue muy sincera al expresar que después de la disposición del Ministerio de Educación de promover una educación inclusiva, a ella le costó poner en práctica tal norma; pero menciona además que en la actualidad ha cambiado al mezclar a niños y niñas en las listas, en los ejemplos que da en clases está utilizando formas de expresión del lenguaje cada vez más inclusivas.

La inclusión de niños y niñas en las expresiones del lenguaje que utilizan docentes y directivos es una de las formas de promover un ambiente equitativo en la escuela; el uso de

estas expresiones inclusivas es uno de los aspectos que más influye en el reconocimiento y aceptación de la igualdad de género.

Un aspecto que representa de manera concreta la utilización de medidas equitativas en las escuelas es el uso de listas de asistencia ordenadas alfabéticamente. Esta es una práctica generalizada que según los/as docentes entrevistados promueve la equidad de género en los centros escolares. Como se ha expresado, al mencionar de manera equitativa a los niños y niñas de forma indistinta, se está implementando una política pública de inclusión educativa. Muchos/as docentes entrevistados señalaron que aplicar esta medida tiene consecuencias positivas en las relaciones que se establecen dentro del aula de clases y en la participación equitativa de niños y niñas.

La igualdad, por ejemplo, e..., mira, desde hace mucho tiempo, por ejemplo a nosotros se nos exigía que teníamos que hacer listas, verdad, individual, de varones solos y las niñas solas, últimamente, no sería una actividad, sino como algo a seguir no, que ya al menos nos dicen que hay que hacer las listas mezcladas, porque no hay diferencias en eso, pues, puede ser un varón, puede ser una niña, ningún orden pues, verdad, y en la participación en las diferentes actividades, pueden participar niñas, varones, en las comedias, en los actos, de esa manera uno los va ubicando en esa, esa, también para el canto del himno, se colocan, ¿y por qué maestra?, yo siempre los ponía así, niña, varón, así pues, intercalado, no, eso no tenía nada que ver, inclusive hay personas, maestros pues, que todavía los ponen individual, separados, que no debiera ser (24).

Algunas expresiones del lenguaje inclusivo también fueron expresadas por algunos directivos entrevistados, tal es el caso de un director que al referirse a los estudiantes de la escuela, los mencionaba a ambos en su discurso cuando se refirió al comportamiento de niñas y niños. De la misma forma, otro director en Panamá hacía mención del papá y mamá en su entrevista.

El comportamiento de, de los alumnos, alumnas para mí es bueno (14).

Qué hay detrás de esa conducta esa negativa; llamo al papá o la mamá, para dialogar (22).

Luego de revisar las informaciones provenientes del trabajo de campo en lo referente a formas de promoción de situaciones equitativas en las escuelas, queda claro que en la actualidad se está construyendo y reconstruyendo en las escuelas primarias, relaciones más justas y equitativas. Los ejemplos y discursos presentados en esta categoría de análisis no son más que algunas formas de actuación que están implementando docentes, estudiantes y directivos de escuelas en Monterrey y en Panamá para promover la práctica de la educación con perspectiva de género.

El camino para acabar con las estructuras discriminatorias que por muchos años se han establecido en las sociedades se está erigiendo día a día. Muchos expertos e investigadores consideran la educación como el espacio de mayor trascendencia para la transformación social, en ese sentido, las escuelas son el lugar propicio donde se pueden transmitir modelos equitativos, justos y solidarios.

Categoría N° 4: Percepciones del personal docente acerca de las niñas y niños

Con el fin de conocer la percepción del personal docente de las escuelas donde se realizó la investigación, sobre las características de las niñas y niños, sus gustos, preferencias, lo que deben y no hacer, así como las ideas de los/as docentes sobre lo que ellos/as consideran deben ser los comportamientos de éstas/os, en qué son iguales los niños y las niñas y en qué son diferentes; se plantearon algunas preguntas en la guía de entrevistas semiestructuradas, que ofrecieran la oportunidad para que los/as docentes compartieran sus ideas, percepciones y pensamientos acerca de sus estudiantes. Se detectaron diversas opiniones, algunas de ellas tradicionales y sexistas, otras más equitativas y con un enfoque hacia la igualdad de género.

4.5.4.1. Percepciones de docentes sobre las características generales de las niñas y los niños

Bueno, hay unas niñas que son muy tímidas que no quieren hablar, pero en cambio hay otras que son lo contrario, y otras que están dentro del rango de lo normal, que les gusta que uno las tome en cuenta ¿pa participar porque ellas quieren ser las primeras (26).

Siento que la conducta del varón es diferente, es mucho más fuerte, entonces siempre constantemente las están molestando y molestando y molestando, la conducta de los varones en mi grupo sí es un poco más fuerte, es mucho más fuerte (25).

Según el personal docente y directivo entrevistado, algunas niñas son: tranquilas, dóciles, manejables, delicadas, sumisas, tiernas, celosas, coquetas, inteligentes, conflictivas, altivas, serias, sociales. Por otro lado hay niñas que son tímidas y envidiosas, y otras que no lo son. Algunas habilidades de las niñas, referidas a actividades escolares son: dedicadas al estudio, aprenden más rápido que los niños, tienden a seguir más las indicaciones dadas, son aplicadas, adquieren los conocimientos de mejor forma, son esmeradas, detallistas, les gusta participar, son de pensamiento ágil, algunas analizan y escuchan más; muchas de ellas cuestionan el punto de vista del/la docente, ofrecen aportes interesantes, se preocupan y estudian más, por lo que ocupan los primeros puestos académicos.

Mire que por las niñas casi que muy poco tengo problemas, e, las niñas son muy dóciles, muy tranquilas, tienen características diferentes a los varones, si, e, muy manejables, y se trabaja muy bien con las niñas (25).

Las niñas aprenden mejor, más rápido, por lo general son más dedicadas, les ayuda mucho la tranquilidad, por ser más tranquilas, por ser más sumisas, por sus propias características ayuda más a que las niñas sean más, más dedicadas (2).

Las que tienen mayor puntaje son las niñas, porque son más aplicadas (15).

Otras características propias de las niñas que los/as docentes expresaron son: la mayoría de ellas son atentas, nobles, femeninas, bailadoras, les gusta hablar mucho, son abiertas, ordenadas, hábiles, líderes, tienen un comportamiento mejor que los niños, otras son muy trabajadoras, tienen iniciativa, son respetuosas, responsables, sinceras, expresivas, voluntariosas, tienen mucha imaginación, son bien chispas y fáciles de tranquilizar.

Son trabajadoras, e, les gusta escuchar a la mayoría, hay unas niñas muy serias también, muy respetuosas, igual hay niñas que cuando no les gusta algo, te lo dicen, tienen la, la confianza de, ¡Maestro es que!, ¿por qué a ella no y a él sí?, te cuestionan a veces y te hacen entrar en un dilema..., las niñas son bien expresivas, tienen mucha imaginación, hablan y comentan cosas bien interesantes, porque tienen comunicación con sus papás, sus papás son profesionistas (4).

Coquetas, bailadoras, les gusta mucho, tengo 6 niñas y 6 niños, te puedo decir que de esas 6 niñas, 4 les encanta bailar, les encanta cantar, platicar, este, interactuar con compañeros, no son nada tímidas, ah, se relacionan muy bien, tienen, son muy socialito (8).

Abiertas, em, acostumbradas, delicadas, delicadas, o sea abiertas en su modo de ver lo que la rodea, pero sin perder ese toque de feminidad que mucha se está perdiendo..., las niñas no salen del baño si no se ven en el espejo y se quitan la manchita (3).

Entre las características propias de los niños, los/as docentes entrevistados y directivos comentaron que éstos son: intranquilos, groseros, muy acelerados, impulsivos, molestan a los demás, son agresivos, lastiman a los demás, son de conductas fuertes, dicen palabras feas, ofenden a los demás, discuten mucho, son abusivos, rudos, son menos formales y más fuertes que las niñas. Además son juguetones, hiperactivos, rebeldes, reacios, problemáticos y en algunos casos son bromistas.

La agresividad de los niños, los niños en esta área son muy agresivos, yo pienso por el ambiente en donde ellos se desenvuelven, ellos ven mucha agresividad, muchas cosas malas, y ellos vienen así, los niños aquí, dicen muchas palabras feas, ofenden a los demás, quiere pegarle a los demás por cualquier cosa, son, discuten mucho, son problemáticos (20).

Son muy acelerados, tienen un comportamiento muy acelerado, en estas fechas los niños son bien impulsivos, hasta con la mirada que le hace uno de sus compañeros, este, e, ¿qué me ves?, te retan (1).

Dentro del salón de clases, los niños son sumamente inquietos, por naturaleza (5).

Los varones son un poco más inquietos, son más, más intranquilos, más desordenados. El mismo trabajo en sí de los varones se nota como que es un trabajo no muy acabado (19).

Son más rebeldes, más se imponen más, se les da una indicación y es más que un niño te diga que no, que no le gusta a que una niña lo haga, por lo general en este grupo las niñas se les dice y la aceptan, todas ellas aceptan y los niños no, muchos de ellos te replican cada una de las indicaciones (2).

Tienen conductas muy malas que tengo que sentarlos al lado mío, porque son bastantes...hiperactivos, hiperactivos, bastantes hiperactivos (17).

Según los/as docentes y directivos entrevistados, académicamente, los niños son flojos para trabajar, replican las indicaciones del/la docente, son poco importa, no respetan a las niñas, son desordenados, poco líderes, platicadores, buscan más los deportes se levantan mucho en clases, tiran papeles en el suelo, son más liberales, les gusta el relajó, otros son irrespetuosos. Algunas impresiones al respecto:

Los niños son un poquito más rudos, buscan lo que es deportes como fútbol, básquetbol (4).

Ellos son los que se levantan, le pegan a los demás, los más chiquitos como los ven a ellos como grandes, entonces ni cortos ni perezosos van les pegan y entonces ahí se forman las dificultades tirando papeles, a veces, entonces hay que interponerse a pesar que les pongo los parámetros, ellos como que no, cuando ellos no vienen el grupo se ve tranquilo (16).

Me parece que de todos modos el varón es un poco más liberal en ese sentido, en cuanto a su forma de, su forma de sentarse eh, su presentación personal, siento como que el varón en ese, en ese sentido es un poco más descuidado para no decir, o, o un poco, un poco menos formal, es más, es más informal en ese sentido el varón y eso en el varón yo se lo justifico un poco más que a una, que a una niña, no sé si es por la condición de ser, de ser yo varón o, o que es lo que es, pero me parece que las niñas en todo caso debe ser, debe comportarse de manera más formal que, que el varón (19).

Entre algunas de las características que se podrían llamar positivas de los niños que manifestaron los/as docentes y directivos entrevistados: *son buenos, voluntariosos, abiertos, algunos de ellos se portan mejor que las niñas, otros son inocentes, más dóciles, cariñosos, enérgicos, tiernos, amables, dan cariño y se relacionan con los otros/as.*

Los varones en este salón, eh, se comportan bastante bien, ellos más que todo se, se relacionan bastante entre ellos, eh, les gusta a veces el relajito, que si las cómicas y estas cosas, eh, yo les digo a ellos, que el hecho de que nos guste el relajo, jugar y esas cosas, no tiene, eh, no tiene nada que ver con la forma de comportarnos (20).

Te encuentras y te topas con cada cosa que a veces dices: ¡ay no puede ser!, pero sí lo son, o sea, los niños también son tiernos, son amables, son, dan cariño (12).

El niño chico por lo general es voluntarioso, quiere participar de todo lo que hay, hay unos más que otros, niños que son realmente calladitos, son niños prácticamente no se mueven, no mueven nada para ningún lado, pero hay otros que usted tiene que ir aguantándolos porque quieren ir delante de usted, haciendo las cosas (21).

Los niños fueron más tranquilos, bromeaban entre ellos, pero no fueron groseros, se aventaban una que otra chascarrillo entre ellos para hacer reír al otro, pero no, no con el fin de ofender al compañero, fueron más tranquilos, fíate los niños a pesar de que siempre es al revés y ahora no (12).

Los hombres fueron muy diferentes a lo que había tenido, a diferencia de otras ocasiones de que me había tocado grupos superiores, se llevan mucho con las niñas, platican mucho, juegan mucho, igual puedo ponerte un hombre en una fila completamente llena de niñas y con todas va a platicar, cosa muy rara porque es muy poco común que un niño se lleve de esa manera con las mujeres, prácticamente, e, e, es prácticamente imposible nunca me había tocado ver así algo, siempre los niños de un lado y las niñas del otro y ya, aquí, incluso se iban a jugar futbol niños contra niñas y terminaban jugando todos contra todos, y sí es algo que me llamó mucho la atención; fueron muy abiertos, muy platicadores, muy juguetones (5).

Otros/as docentes y directivos comentaron que la conducta de los niños es mejor que la de las niñas, que aunque por lo general no es así, se han estado portando mejor y están obteniendo mejores calificaciones que ellas.

Pues quiero que sepa, que los niños, los niños se están portando un poquito mejor (7).

Los niños son un poquito más, el grupo que tengo, se puede decir, que no es tanto, la conducta no es tan, tan fuerte como las niñas, yo hallo este año más la conducta más fuerte en ellas, que en ellos, ellos son más dóciles; este, tengo alumnos, obvio, hay de todo, hay alumnos cariñosos, cariñosos conmigo, hay niños que, que la confianza me la tienen y me platican muchas cosas de casa, pero en sí, en forma general, la conducta de los hombres la he notado más, más tranquila que el de las niñas, las niñas como que: ¡ashhh! (6).

Aquí en mi grupo el primer lugar es un niño, el segundo lugar es un niño, son hombres, yo he visto como que los hombres son más, más inteligentes vamos a decir que las niñas, e, en lo que yo he alcanzado a percibir en esta escuela, en los dos años anteriores (4).

4.5.4.2. Percepciones docentes sobre cómo deben ser los niños y las niñas

A través de las entrevistas realizadas al personal docente y directivo de las escuelas primarias participantes en la investigación, se pudo conocer algunas de las ideas, percepciones y pensamientos que éstos/as tienen sobre cómo *deben ser* las niñas y los niños. Según los/as entrevistados/as, las niñas deben ser femeninas, cariñosas, tranquilas, sumisas, introvertidas, expresivas, sencillas, tratables, honradas, humildes, recatadas, sinceras, inocentes, tiernas, buenas, curiosas, aseadas, ordenadas, respetuosas, discretas, crecer con un alto grado de valor en sí mismas, sin malicia. Algunas percepciones al respecto:

Una niña debe ser muy femenina, e... debe tener buenos hábitos, su forma de comportarse, su forma de sentarse, de dirigirse a otra persona, este, como le digo, o sea, tratar bien a la otra persona para que eso se lo devuelvan, creo que esa es la mejor forma de ser femenina (23).

Las niñas se deben de dar a respetar, deben de ser bien portadas, deben de ser discretas en algunas situaciones, porque pues si hay niñas, pero sobre todo cómo vienen de la casa, porque a veces les dan mucha libertad y ellas piensan que es correcto lo que están haciendo y no, y ¡no, es que en mi casa!, en su casa, aquí no va a ser de esa manera, yo creo que para mí deben ser así de esa manera, deben de darse a respetar para que los niños las respeten (11).

La niña en si este deben de ser, como se llama, pues sencillas eeehhh lo que es su ¿cómo se llama?, su inocencia o sea de que sigan siendo niñas, ¿no? (10).

Bueno para mí, una niña debe ser lo más sincera posible, muy tranquila, que haga las cosas regular, e..., no pienso que una niña debe ser fuera de serie, no, pero siempre yo para mí la sinceridad es la clave del asunto, lo más sincera posible (27).

Otras percepciones de docentes entrevistados/as señalan que en la escuela, las niñas deben ser bien portadas, moderadas en su forma de hablar y comportarse, usar un lenguaje adecuado, ser elocuentes, expresarse de manera formal, ellas deben ser abiertas, darse a entender, sin tabúes, deben sentarse bien y guardar la compostura. También deben tener valores, ayudar a los

niños, respetar y darse a respetar como una dama, darse a entender, tener confianza, interesadas en el estudio, gustarle la escuela, deben ser dinámicas, aplicadas, esmeradas, educadas, participativas, cumplidas, reflexivas, ser críticas, que cuestionen, estar conscientes que vienen a un plantel educativo. Algunos discursos que sostienen estas percepciones son:

Para mí, en mi opinión una niña debe, debe tener una conducta eh, una conducta, ¿cómo te digo?, donde sea, sea respetada, donde ella se dé a respetar, donde sea considerada, donde demuestre su parte femenina ¡eh! Donde te digo que demuestre su parte femenina es que, que sea tranquila, que sea respetuosa, que respete para que le respeten, eh, que sea muy ordenadita, muy aseada; de esa forma pienso que debe ser una niña. En su expresión, en su expresión oral eh, debe usar un lenguaje muy adecuado eh, debe expresarse, expresarse de una manera muy, muy formal, bastante, bastante, sino del todo pero bastante elocuente para que la respeten como toda una dama (19).

Pues una niña debe ser reflexiva, que sea cumplida, ordenada, este, pero que no por ser ordenada o seria, deje de cuestionar al maestro, es parte fundamental también, o sea tiene que ser crítica (4).

Deben crecer, con, con un alto grado de valor en sí mismas, que se valoren, yo digo que, que eso es lo importante, que, que no permitan que, que por ser mujeres, he, en algún momento dado en una situación, la discriminen, yo digo que eso lo importante (9).

Les digo a ellas: ustedes tienen que tener un comportamiento más ordenado, imagínense a una niña diciendo vulgaridades, eh, nadie la va a respetar, nadie la va a tomar en cuenta..., son señoritas ya, deben de tener un comportamiento, ya no se pueden estar agarrando a golpes, ni por las greñas por ahí, por la comunidad, por qué van a ser vistas mal, por las personas, yo les digo a ellas deben de tener un comportamiento, no, no, nunca el comportamiento de una niña va a ser igual al de un varón (20).

Bueno, yo digo que debe ser introvertida en ese sentido, e, dinámica, e..., abierta a todo, expresiva, e..., tener confianza con la maestra..., la niña debe ser sin malicia, contar todo abiertamente, la palabra allí es sin malicia, una niña muy sana, dentro de todo (22).

Bueno ella tiene que primeramente e..., guardar la compostura de, de niña, pero no de que sea como dice uno, apartarla, sino que dentro de su rango de niña participe en las actividades escolares, tanto fuera como dentro de la escuela y que más o menos sea aplicada, que no vaya a ser una niña fracasada (26).

Por otro lado, los niños deben ser respetuosos, responsables, educados, abiertos, tolerantes, deben tener valores, ser aseados, colaborativos, honrados y cooperadores. Ellos deben tener identidad como personas, ser varoniles, caballerosos, tener un comportamiento lo más correcto posible, tener el valor de quererse, capaz de realizar cualquier actividad, tener el rol que ellos representan, participar y jamás decir no puedo.

Un niño debe de, por lo menos yo siempre le digo a ellos que deben de, o sea, tener el rol que ellos representan, que es el de varón, este de por lo menos de ayudar a su compañera, este de prestarle las cosas, o en un momento dado por lo menos si ellos necesitan cargar algo, que a veces, siempre como yo le digo que el varón tiene siempre, puede ser de la misma edad, pero el varón tiene más fuerza que la mujer, verdad, que traten de ayudar a su compañera, así es

que trato de hacer y la vestimenta, se tratan de comportar que no digan palabras obscenas, o sea de respeto (23).

Un niño debe ser en su forma, su forma varonil, e, aseado, respetuoso, he tratar de ser colaborativo, especialmente entre ellos mismos (16).

Pues debe tener, tener igual valores, debe ser una persona, alguien, alguien educado, alguien tranquilo, con ganas de trabajar, sobre todo, y, este, obviamente tener educación, con forma de ser, con una identidad como persona, este, no una identidad por lo general que te la dé a fuerza un sexo por lo que la gente decida, sino lo que él quiere ser, o lo que él decida hacer de su vida, o como él quiera hacer las cosas (2).

En la escuela ellos deben ser lo más quietos posibles, cumplir con sus trabajos, traer su uniforme, comportarse de forma ordenada, saber escuchar, deben ser disciplinados, que se atrevan a opinar, apoyar a los demás y respetar a las niñas.

Los niños deben también tener ese, ese, ese valor, ese valor de, de, de quererse, de respetarse y, y yo creo que con eso este, pues sería una base, verdad, de respeto a sí mismo y hacia los demás, y en este caso pues también especial a, a las niñas (9).

Un niño debe ser capaz de realizar cualquier actividad, participar y jamás debe decir no puedo, haga el intento, e..., dentro del término del marco de los valores, honrado, responsable, cooperador, ordenado, aseado, esos son características que tiene un niño y también igualito, que se atreva a opinar, a manifestar lo que él piensa, dentro del marco del respeto, y apoyar a los demás estudiantes (21).

Los niños deben de respetar a las niñas, no porque sean niños, porque vienen de una mujer, porque en la casa hay mujeres y no les gustaría a ellos que les ofendieran a las mujeres de la casa, aquí ellos saben; sí, van a jugar, pero conforme a que no vas a dañar a una niña porque es frágil (11).

4.5.4.3. Percepciones de docentes sobre los comportamientos que a ellos/as les agradan de los niños y niñas

Un aspecto importante que se pudo abordar en las entrevistas realizadas a docentes y directivos fue la preferencia que tenían sobre el comportamiento de los niños y niñas que atendían en las aulas escolares. Algunos/as docentes comentaron que a ellos/as les agradan que las niñas sean sinceras, ordenadas, cumplidas, no mentirosas, preocupadas por su aseo personal, que vengan a la escuela peinadas, aseadas, perfumadas, etc.; además, que sean tranquilas, sumisas y obedientes.

Pues, a mí me gustan las niñas ordenaditas, cumplidas, no mentirosas, que no agarren cosas ajenas, que sean muy sinceras, desde chiquitas yo las, desde que entraron conmigo, yo las he formado que sean sinceras (16).

Por lo general siempre queremos y esperamos que las niñas sean tranquilas, que las niñas sean sumisas, que las niñas entiendan, que las niñas hagan lo que, lo que tú dices (2).

Ah primero que nada, me importa mucho la imagen, digo, me gusta que las niñas se arreglen, que venga bien peinaditas, bañaditas, si es posible perfumadas; yo sé que eso no me hace un buen alumno, pero considero que la presencia cuenta mucho, entonces si tú te sientes bien físicamente lo vas a proyectar y eso te puede ayudar a lograr más cosas, por la misma seguridad que proyectas, entonces para mí las niñas deben ser unas muñequitas (8).

De igual forma, a los/as docentes les agrada que los niños desarrollen actitudes hacia los deportes, que sean dinámicos, ordenados, responsables, participativos, respetuosos, tolerantes, que tengan confianza en sí mismos; además, que se porten bien, que cumplan con las asignaciones y tareas escolares, que sepan escuchar y sean disciplinados.

En el caso mío particular, me gusta que los varones e..., desarrollen actitudes de, de, de deportes y esas cosas que tengan este, cosas buenas por hacer, además de que claro, que todo el mundo piensa que debe ser el comportamiento lo más correcto posible, pero siempre también pienso yo que el deporte, inclinar a los estudiantes hacia el deporte es lo mejor que hay, es la forma más correcta de disciplinarlos (27).

Lo que uno busca siempre es bueno, me gusta que estén lo más quietos posible, sin llegar a la exageración, que estén trabajando, que cumplan con todos los trabajos, que cumplan con las tareas, que este, traigan su uniforme, que sean ordenados, que sepan escuchar (4).

Primeramente me gusta que sea disciplinado, aunque muy poco se logra que sea disciplinado, pero uno tiene que mantener la disciplina, enseñarle el respeto, la tolerancia, hay que enseñarle el respeto, la tolerancia y que acepten que todos no pueden salir bien, porque siempre hay unas diferencias individuales (26).

4.5.4.4. Percepciones de docentes sobre los comportamientos que no les agradan de los niños y las niñas

En este sentido las opiniones, sentimientos y pensamientos de los/as docentes y directivos sobre los comportamientos que a ellos/as no les agradan de los niños y niñas fue muy variada. A continuación se enlistan algunos de los comportamientos de las niñas que no son del agrado de algunos/as docentes:

Ellas no deben pelear porque van a ser mal vistas, no deben ser descarriadas, ni mentirosas, intrigosas, tampoco deben tener nada que ver con temas fuertes, de sexualidad, no deben pelear ni tener comportamientos agresivos de forma pública, además, debe en lo posible de no perder las tradiciones culturales de su comunidad. Por otro lado, los niños no deben ser irrespetuosos con las niñas, no deben ser problemáticos, ni golpeadores, no deben decir palabras obscenas y jamás debe decir no puedo. Algunas percepciones al respecto:

Siempre estoy pendiente; oiga, fulanita de tal, ¡síntese bien!, las niñas no se sientan así (25).

Una niña no debe perder el principio, verdad, que siempre han discutido en la sociedad, verdad, de esta por ejemplo, de la cultura de este pueblo de Ll. B., que es una cultura de gente muy honesta, que todavía mantiene muchos los aspectos culturales eee, que diría yo, eee, de, o por tradicionales tal vez (28).

4.5.4.5. Percepciones docentes sobre la igualdad entre niños y niñas

Yo digo que son iguales fíjate, yo no soy con que porque son mujeres les das un trato, que porque es hombre les das otro trato no, vuelvo a lo mismo son iguales, somos iguales (12).

Según los/as docentes y directivos entrevistados, los niños y las niñas son iguales en cuanto a capacidades, oportunidades, intereses, obligaciones, responsabilidades y necesidades. A continuación, se describen algunas de las impresiones, percepciones y pensamientos más representativos o que se repitieron más en las entrevistas, sobre el tema de igualdad entre niños y niñas:

Mismas capacidades: los niños y niñas son iguales ya que son competitivos; tienen las mismas capacidades, en cuanto a conocimiento, aprendizaje y rendimiento académico son iguales, ya que todos son inteligentes, poseen las mismas habilidades, hacen sus trabajos iguales y tienen iguales formas de pensar. Una docente al respecto comentó:

Creo que tienen la misma capacidad, para mí los dos, porque tengo excelentes niños y excelentes niñas, y realmente tanto hombres como mujeres tenemos capacidades idénticas, hay quienes la saben aprovechar y hay quienes no, como hay quienes problemas externos, los, vamos, les evitan que esas capacidades, se desarrollen al cien por ciento (5).

Mismas oportunidades: los niños y niñas reciben lo mismo del maestro/a, ambos pueden participar en los honores, comedias, además ambos colectivos pueden hacer la limpieza en el aula de clases y participar en todas las actividades que se desarrollen en la escuela; en este sentido, una docente expresó lo siguiente:

El hombre y la mujer pueden desempeñar de todo, lo puede desempeñar, o como actividades caseras, la limpieza, tanto hombres como mujeres lo pueden hacer, o también cuando van a hacer comedias, pueden participar los dos, o cuando van a ir al himno nacional, cuando vamos allá al saludo a la bandera, tanto hombre y mujer participa, aquí se le da la oportunidad a todos para que participen en todo (23).

Mismos intereses: según el personal docente y directivo entrevistado, los niños y niñas son iguales en su forma de comportarse, tienen las mismas actitudes, los mismos juegos, a ambos les gusta la música, forman grupos, les gusta tener amigos, tienen los mismos deseos, los mismos objetivos, ideales, aspiraciones. Se interesan por lo que va a pasar en el futuro, optan por lo que quieren ser, ambos son platicadores y chismosos, son muy unidos para todo (para lo bueno y lo malo), se ayudan, comparten mucho.

A esta edad bueno, les gusta tener amigos, eh, selectivos, son selectivos con sus amigos, no tienen cualquier amistad, ellos seleccionan y buscan sus amistades, les gusta formar grupos, les gusta la música, eh, ya no juegan con las mismas cosas que jugaban antes, eh, ya hay estudiantes que se interesan por lo que va a ser en el futuro, aunque hay algunos que todavía no han pensado en eso, como que no han madurado lo suficiente, eh, tienen los mismos derechos, las mismas habilidades, eh, pueden optar por lo que quieren ser, eh, o sea tienen igualdades (20).

Mismas obligaciones/responsabilidades: algunos/as docentes y directivos sostienen que los niños y las niñas valen lo mismo, ambos colectivos tienen las mismas obligaciones, responsabilidades y deberes, además, tanto niños como niñas deben cumplir las mismas indicaciones que se les dan en la escuela. Una docente comentó al respecto:

Bueno yo siento que todos, que todos tienen los mismos deberes, tienen los mismos derechos, verdad eh, yo siento que la misma sociedad -que somos nosotros mismos-, como que sanciona un poquito más a la parte informal del sexo femenino que del sexo masculino, pero sí considero que todos tenemos los mismos deberes y los mismos derechos (19).

Mismas necesidades: para el personal docente y directivo entrevistado, ambos (niños y niñas) necesitan atención y apapachos, tienen los mismos derechos de recibir una buena palabra, un buen aliento, una felicitación y en ocasiones se les puede dar abrazos. De allí que una docente comente que:

Yo digo que son iguales en cuando necesitan atención, cuando requieren de un apapachito, de una palmadita a veces, ahí son iguales (11).

4.5.4.6. Percepciones docentes sobre las diferencias entre niños y niñas

Son diferentes este, bueno, los niños de las niñas, primeramente pues, son hombres y son mujeres, las niñas son femeninas, son más tranquilas, son más este, más obedientes, e, son más responsables, y los niños no, sí son unidos para el desorden, este, son alegres todos, los míos eran todos alegres, les encanta el baile, les encanta este, la no responsabilidad; en cambio las niñas sí, era raro la que no cumplía, y en cambio los niños pues tenía que estar con amenazas, pero me traían todo, o sea, no se trataba de que lo lograrán entender ellos, pero son, en eso son diferentes, verdad, que los niños no tomaban muy en serio e, lo que las niñas tomaban en serio, las tareas, las este, los trabajos, verdad, para evaluar el bimestre, o sea, el examen, entonces, las niñas todas traían el trabajo y los niños no (21).

Al preguntarle a los/as docentes y directivos sobre las diferencias entre los niños y las niñas, éstos/as comentaron que existen varias diferencias, entre ellas aquellas que tienen que ver con lo físico, en cuanto al aprendizaje, también son diferentes en la maduración, en cuanto a las capacidades, en los gustos y en sus diversas conductas. A continuación, se presentan algunas de las impresiones, percepciones y pensamientos más representativos o de las entrevistas realizadas sobre las diferencias entre los niños y las niñas.

Diferencias físicas: los niños y las niñas son diferentes en cuanto a su fuerza física, su anatomía, en cuanto al sexo, a su rol sexual y social. El sexo determina si se es hombre o mujer. Por un lado, los niños son más fuertes, más toscos, más agresivos; las niñas más débiles, más dóciles, más tranquilas. Al respecto una maestra comentó:

Diferentes, pues por lo general en actitudes, sus formas de, formas de comportamiento, por lo general es, es la diferencia la hacen su rol sexual les, les, este les da en cuanto a sus características en cuanto a su carácter, en cuanto a su, obviamente en cuanto a lo que la sociedad espera, o lo cuanto los padres, los maestros, la gente que los rodea les exige en ellos

por el hecho de ser niña o por el hecho de ser niño, y es lo que los va formando, los que los hace a veces, lo que los hace diferentes (2).

Diferencias en su aprendizaje: son diferentes en su forma de estudiar, en la participación en clases, se presentan diferencias en la letra. Según varios docentes y directivos entrevistados, las niñas son más aplicadas y responsables. Una docente comentó lo siguiente:

Las niñas se preocupan más, son más responsables, son más ordenadas a los varones les gusta jugar más, ellos como que la escuela la ven, o sea, no le ven el mismo interés a la escuela, y de pronto las niñas desde pequeñas los padres las han encaminado a que sean más ordenadas, que sean más estudiosas y los varones se han ido más al deporte, pero aquí en este grupo hay varones que van muy bien, o sea, los varones no van mal, pero sí las niñas llevan más un índice más alto (20).

Diferencias en la maduración: las niñas son más ágiles para el doble sentido, son más aventadas, maduran más rápido, son diferentes en sus procesos físicos de maduración. Dos docentes expresan al respecto:

Diferentes en su forma de pensar, las niñas piensan mucho más seriamente que los niños, los niños ahorita todavía te piensan en los videojuegos, en el fútbol, en el, y las niñas no, las niñas ya ven aquellos niños más guapos, ya ven, este, yo quiero ser esto, me gustaría ser esto cuando esté más grande, ya me gusta este tipo de ropa, me gusta vestirme así, me gusta este tipo de música, mientras que los niños todavía piensan más como niños, o sea, ellas piensan ya más como señoritas que ellos piensan más como niños (5).

Diferencias en las capacidades: Las mujeres son más perceptivas, más expresivas, más ordenadas, más sensibles, tienen la capacidad de hacer varias cosas a la vez y lograrlas con éxito, las niñas son más serias, más tranquilas, platican más, los niños más informales, más precisos.

La diferencia, físicamente somos diferentes, en cuanto a..., en, pues a ciertos detallitos como lo que es, la capacidad que tenemos las mujeres de ser más, más perceptivas, más, más sensibles, este, tenemos la capacidad de estar haciendo varias cosas a la vez y, y, y lograrlas con éxito verdad, he... sin embargo los hombres tienen la capacidad de, de ser, más, más precisos en, en, ¿cómo te diría?, como para, para sintetizar, para entonces todas esas diferencias, he, he, complementan, verdad, no, nos complementan, entonces por eso este, pues llegamos a hacer grandes cosas cuando se unen (9).

Conductas diferentes: En los modales, tienen actitudes diferentes, en el carácter, los niños son más rebeldes. Ellas son más directas, tienen la autoestima más elevada, los niños aceptan lo dicho. Los niños son juguetones, más intrépidos, agresivos.

Las niñas generalmente tienen muy buen comportamiento, son más aplicadas que los varones, se esmeran más, la letra es mejor, ellas son más nítidas, son practican más la nitidez pues, y he, más cuidadosas, son más cariñosas, eee los varones esto, son más juguetones, ellos viven hablando de carritos, de las cómicas que, que él me pego, que me miro mal o sea que tienen tendencias agresivas; pero en base pues a lo que es los juegos de ellos mismos, las niñas no, con niñas es más sabroso, es más ligero (15).

Diferencias en los gustos: según los/as docentes y directivos entrevistados, a los niños y niñas les gustan juegos diferentes, además, tienen formas de reunirse diferente. Sobre este aspecto una docente comentó:

En el juego a veces no son iguales, a los niños les gustan los juegos diferentes de las niñas, ellas se portan más bien que los varones, pueden ser iguales en cooperación..., en el juego son diferentes, en la forma de estudiar son diferentes, eee por así decirlo, quien sabe en la forma de pensar los niños, los varoncitos son más rudos, pueden que piensen diferente por esa rudeza que siempre el varón demuestra, ¡no!, en la actitud de las niñas, las niñas son más cuidadosas, pero el varoncito no, él no se cuida, no se cuida ni si quiera su, su, su personalidad, es muy raro (risas) (15).

Después de conocer algunas de las percepciones del personal docente y directivo entrevistado sobre las características generales de los niños y niñas, queda en evidencia que en la escuela primaria todavía persisten estereotipos e inequidades de género que pueden influir en la manera en que se perciben las características, conductas y roles de niños y niñas por parte de docentes y directivos de los centros escolares. Aunque hay algunos/as docentes que comparten ideas sobre la igualdad que debe existir entre niños y niñas, en ocasiones estos discursos se ven ensombrecidos por ideas tradicionales sobre las *formas de comportarse que deben tener* sus estudiantes por pertenecer a uno u otro sexo y por sus *preferencias de trabajo* con unos u otras.

Algunas investigaciones realizadas por la UNESCO (1983) en los Estados Unidos de América, en el Reino Unido y en Perú, demostraron que los/as docentes no se comportan del mismo modo con los niños que con las niñas; además, que los/as docentes de las escuelas primarias aunque están conscientes que los estereotipos sexistas no son un problema grave, consideran que su tarea como docentes se limita a explicarle a sus estudiantes que las niñas pueden hacer lo mismo que los niños (Abu Nasr y otras, 1983).

Otros hallazgos en este sentido constataron que en los primeros grados, los/as docentes le prestan mayor atención a los niños y son más severos/as con las niñas, aunque éstas no hagan más algarabía que los niños. En cambio, en las clases de tercer y quinto grado, los/as docentes llaman más a menudo la atención a los niños alborotadores. Las niñas, por el contrario, se distinguen por su buena conducta, conforme a las reglas de obediencia que desde la infancia se les han inculcado con mayor frecuencia que a los niños, ya sea por parte de los padres y madres, o los/as docentes (Comisión Peruana de Cooperación con la Unesco, 1983).

Estudios realizados por Robert L. Spaulding (1963) revelaron que muchos docentes en los Estados Unidos alientan la expresión personal en los niños y el retraimiento en las niñas; además, de estimular mucho más la creatividad en ellos que en ellas. Asimismo, las niñas se ven subvaloradas con mayor frecuencia que los niños: se les tacha de ignorantes o de incapaces más a menudo que a aquéllos (en un 40% en el caso de las niñas, en un 26% en el caso de los niños), lo cual inevitablemente ha de crearles un sentimiento de inferioridad (Sears, 1974).

En México, el Informe Nacional de Violencia de Género en la Educación Básica, elaborado por la SEP con el apoyo de la UNICEF en el año 2009; tuvo como objetivo identificar las

causas y manifestaciones de la violencia de género en las escuelas primarias y secundarias públicas para la elaboración de políticas públicas. Dicho informe es el primer estudio de este tipo, no sólo en México, sino a nivel latinoamericano; que recaba las voces de los actores fundamentales en la comunidad educativa: estudiantes, cuerpo docente y directivos, conformando una muestra de investigación representativa a nivel nacional.

Algunos hallazgos presentados en este informe señalan que aunque muchos/as docentes reportan tratar a alumnos y alumnas por igual (17.6%), se puede notar que, por encima de esto, hay elementos que intervienen en la relación con las alumnas, como el considerar que son más responsables (40.5%). Son más los maestros que las maestras que asumen este elemento como primordial en su relación con las alumnas. En aproximadamente una quinta parte, las y los docentes afirman que las niñas tienen la característica de ser más sensibles, lo que es más valorado en las alumnas de las primarias indígenas; probablemente, porque este es un rasgo característico de la femineidad en un pensamiento tradicional, al que se encuentran más apegados muchos grupos indígenas (SEP, 2009).

Al dividir las respuestas de los/as docentes por sexo, se observa en los datos que una quinta parte de las maestras reportan como elemento primordial en su relación con los niños (varones), tratarlos por igual y mencionan como un elemento importante ejercitar valores como la equidad e igualdad y la responsabilidad de los estudiantes. También aprecian, en su relación con ellos, el hecho que sean hombres y el que se muestren más sensibles. Sucede algo distinto con los maestros, ya que casi una tercera parte mencionó como elemento primordial en su relación con el alumnado, que se entienden mejor con los alumnos por el hecho de ser hombres. Incluso, esto se menciona más que el intentar tratar a hombres y mujeres por igual. También en menor grado valoran la responsabilidad y mencionan que un elemento primordial es ejercitar valores como la equidad e igualdad (SEP, 2009).

Ahora bien, el hecho que las maestras se muestren más interesadas en lograr un trato igualitario en investigaciones como estas, así como en ejercitar la equidad e igualdad en sus aulas de clases, muy probablemente tiene que ver con su condición de mujeres y que quizás se sientan identificadas por haber vivido alguna forma de discriminación o violencia ya sea de forma directa o indirecta. Por otro lado, el que los maestros reportasen sentirse identificados con los niños, solo por el hecho de serlo y no por las cualidades que éstos puedan tener, permite ver el grado en que se presentan situaciones de inequidad en las aulas escolares (SEP, 2009).

El reporte de investigación ofrecido por la SEP (2009), además de presentar un panorama general sobre la violencia escolar en la educación básica en México, proporcionó información valiosa sobre las relaciones de género en el ambiente escolar y familiar, cómo las discriminaciones y los estereotipos de género influyen en la manera en que se desenvuelven niños, niñas, jóvenes y personal administrativo de escuelas primarias y secundarias. Algunos de estos estereotipos tienen que ver con percibir al hombre como proveedor y a la mujer como encargada de la crianza y el hogar; ya que el 79.2% de los participantes en la investigación está de acuerdo en que el hombre es el que debe tener la mayor responsabilidad para traer el dinero al hogar y que las niñas deben aprender a cuidar a sus hermanitos y la limpieza. Se considera que los niños están más educados para relacionarse de manera agresiva en lo cotidiano que las niñas (SEP, 2009).

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Este capítulo presenta algunos hallazgos generales encontrados en el trabajo de investigación; de igual forma se plantea la discusión de tres aspectos generales analizados: el sexismo escolar, las formas de equidad de género presentes en las escuelas y las percepciones docentes acerca de la equidad e inequidad de género. Se muestran además los resultados comparativos del análisis realizado en las escuelas de Monterrey y Panamá; para finalmente, establecer el principio de una propuesta de teoría emergente producto de las informaciones recolectadas en este trabajo.

5.1. Hallazgos importantes obtenidos en la investigación

Algunos hallazgos en la presente investigación, producto del análisis de las diversas fuentes de evidencia (observaciones, entrevistas realizadas a docentes y directivos de las escuelas participantes, análisis de textos escolares y de material fotográfico), sostienen que existen actitudes y opiniones ambivalentes en cuanto a las características tradicionales y convencionales de los roles masculinos y femeninos, frente a concepciones igualitarias y equitativas.

Muchos/as docentes asocian las características de delicadeza, sumisión, belleza, tranquilidad, inteligencia, timidez, pasividad, entre otras; como conductas o comportamientos esperados para las niñas, y por otro lado, características como la agresividad, intranquilidad, hiperactividad, rudeza, rebeldía, informalidad, etc., como características y comportamientos propios de los niños. Tal distinción no hace más que acrecentar diferencias inexistentes y discriminatorias entre los sexos; además de promover identidades y concepciones estereotipadas sobre lo que es ser un hombre y una mujer.

Los hallazgos generales obtenidos en la presente investigación que revelan algunas inequidades de género en las escuelas primarias participantes se enlistan en el cuadro N° 30. Se presentan los hallazgos en cada una de las técnicas utilizadas en ambos países.

CUADRO N° 30
Hallazgos importantes que revelan sexismo en las escuelas participantes en esta investigación.

Técnicas	Hallazgos importantes que revelan sexismo escolar
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes utilizan a las niñas como mecanismo de sanción o de amenaza. • Existe una asignación de actividades diferenciadas para cada sexo. • Se establecen relaciones de poder entre estudiantes. • En las aulas se presentan situaciones de violencia escolar (física, verbal, de insinuación sexual, emocional, de género). • Se presentan discriminaciones por el género y por las capacidades de los/as estudiantes, por ejemplo: preferencias al trabajar con niños y niñas. • Uso de expresiones de lenguaje genéricas en masculino. • Distribución inequitativa de roles. • Puesta en práctica de estereotipos de género. • Separación de estudiantes en el aula. • Trato diferenciado a los estudiantes.
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Percepciones diferenciadas sobre el éxito escolar. • La tarea de apoyo escolar de los hijos/as es delegada a las madres. • Se manifiestan preferencias en el trato que se ofrece a niños y niñas. • Muchos/as docentes utilizan estereotipos de género en las expresiones del lenguaje oral y en los ejemplos que dan en clases. • Uso de expresiones de lenguaje oral no inclusivas. • Se presentan en el aula estereotipos de género relacionados con patrones culturales, roles sexuales, sobre el comportamiento agresivo, formas de masculinidad y feminidad, etc.
Análisis de material fotográfico	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de disciplina autoritaria, discriminatoria y sexista, ejemplo: aislamiento, niñas usadas como mecanismo de sanción, etc. • Práctica de discriminaciones en la escuela como la separación de estudiantes por sexo en el aula. • Práctica de estereotipos de género relacionados con los roles sexuales asignados a cada género, por ejemplo la distribución inequitativa de roles al realizar el aseo escolar. • Distribución inequitativa de espacios escolares sobre todo en juegos. • Actividades académicas, culturales, deportivas y artísticas diferenciadas para cada sexo. • Uso de expresiones de lenguaje no inclusivo en materiales y murales.
Análisis de libros de textos escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Aparecen pocas imágenes mixtas. • Los contenidos son inconsistentes y a veces contradictorios y se utilizan expresiones que no son inclusivas. • Persisten las visiones estereotipadas de los roles tradicionales que se señalan son propios de hombres y mujeres. • El mundo público, científico, político e histórico es dominado por hombres. • Aparecen más imágenes y nombres masculinos que femeninos. • Uso del término hombre para referirse a personas. • Expresiones de lenguaje no inclusivas.

Algunos hallazgos generales obtenidos en la presente investigación que revelan algunas formas de aplicación de la equidad de género en las escuelas primarias participantes se enlistan en el siguiente cuadro. Nótese que dichos hallazgos se presentan para cada técnica utilizada en ambos países.

CUADRO N° 31
Hallazgos importantes que revelan formas de equidad de género en las escuelas participantes en esta investigación.

Técnicas	Hallazgos importantes que revelan Equidad de Género
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Igual participación en actividades escolares. • Trato igualitario en clases. • Distribución equitativa de roles y espacios dentro del aula. • Registros ordenados alfabéticamente. • Formas de motivación igualitaria. • Trabajos con equipos mixtos.
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de equipos mixtos en actividades escolares. • Trato equitativo de niños y niñas en el aula de clases. • Uso de expresiones de lenguaje inclusivo. • Igual participación en actividades académicas y culturales. • Aplicación de disciplina escolar de forma equitativa. • Formas equitativas para motivar a los/as estudiantes.
Análisis de material fotográfico	<ul style="list-style-type: none"> • Iguales oportunidades de participación en actividades académicas y extraescolares. • Formación de equipos y filas mixtas en actividades académicas y recreativas. • Uso de expresiones de lenguaje inclusivo. • Distribución equitativa de roles.
Análisis de libros de textos escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes y contenidos de distribución equitativa de roles. • Imágenes de grupos mixtos. • Uso inclusivo de lenguaje y expresiones que son neutras. • Actividades diseñadas para reforzar la equidad entre los géneros y favorecer las actitudes abiertas y tolerantes. • Uso del término “humanos” para referirse a un colectivo de personas. • Desarrollo de temáticas que favorecen la equidad, igualdad, respeto, derechos humanos, etc.

Entre el personal docente y directivo de las escuelas se muestran ideas y percepciones sobre la vigencia de roles y estereotipos tradicionales, fuertemente ligados al espacio público y privado. Se sigue pensando, que el hombre es el responsable de proveer el sustento del hogar (él debe ser fuerte, hábil, responsable, agresivo) y que las mujeres deben aprender a ayudar en casa (ella debe ser paciente, tranquila, cuidadosa, limpia, delicada, sumisa). Los niños son más señalados como los responsables de los insultos, las humillaciones y los problemas de conductas, reproduciendo el estereotipo de que los hombres son fuertes o agresivos y evidenciando la forma en que han aprendido a relacionarse y a enfrentar los conflictos.

Es central que el personal docente y directivo analice cómo los niños y las niñas requieren de ajustes y equilibrios para estar en igualdad de condiciones en los procesos educativos, así como reconocer que ambos llegan a la escuela con información y valoraciones provenientes de la sociedad y la familia de lo que es un hombre y una mujer; lo que puede situarlos en desventaja frente al aprovechamiento y desempeño escolar.

El personal docente y directivo tiene que tomar en cuenta que es parte de una cultura y que es probable que –sin intención– transmita en las escuelas estereotipos de género que ha incorporado en sus vidas. Esta transmisión cultural suele hacerla la sociedad en su conjunto, por esta razón es oportuno aplicar la perspectiva de género para visualizar, analizar y desactivar estereotipos que pueden perjudicar el desempeño escolar.

5.2. Discusión de resultados

En este apartado se presentan algunos aspectos específicos encontrados en tres de las grandes categorías analizadas en este trabajo. En primer lugar hablaremos sobre las inequidades de género presentes en las escuelas donde se realizó este trabajo, cómo se manifiesta el fenómeno del sexismo, así como algunas prácticas discriminatorias y estereotipadas que promueven docentes, directivos y estudiantes.

En un segundo momento, se presentarán algunas prácticas que también ocurren en las aulas escolares que promueven la equidad de género, cómo estas prácticas cada vez están siendo más recurrentes en la comunidad educativa y están transformando la dinámica escolar en un ambiente más inclusivo y pacífico. Finalmente, se mencionarán algunos hallazgos que representan las percepciones de docentes y directivos acerca de las características de los niños y niñas, sus preferencias de trabajo con unos y otras, las ideas sobre la igualdad y la diferencia, así como las actividades concretas que ellos/as implementan en las aulas para promover la equidad de género.

Promover la equidad de género y eliminar las discriminaciones en la educación constituyen hoy por hoy grandes desafíos a alcanzar en las diversas organizaciones sociales, locales e internacionales. Aunque se han producido muchos avances en las últimas décadas, todavía persisten marcadas diferenciaciones basadas en el género, se siguen observando visiones estereotipadas, acciones discriminatorias y excluyentes en la esfera escolar; aunque se aprecia a la vez ciertas prácticas que promueven la igualdad. A continuación se presentan los principales hallazgos obtenidos en esta investigación.

5.2.1. Sobre las inequidades de género

Después de analizar diversos aspectos en el ámbito educativo, podemos concluir que el sexismo escolar se presenta a través de diversas prácticas discriminatorias y estereotipos que algunos/as docentes promueven en el aula, en las diversas formas de violencia que se presentan (física, verbal, emocional, de género y hasta algunas insinuaciones sexuales entre compañeros/as), en las formas desiguales de organización del aula, en el uso de expresiones

de lenguaje no inclusivo; de igual forma cuando se motiva y sanciona a los/as estudiantes de manera diferente por ser niños o niñas, al tener preferencias cuando se toman en cuenta para la realización de algún favor o encomienda, al hacer comparaciones entre las capacidades y habilidades que tienen los niños y las niñas, a la hora de asignar roles de forma inequitativa, además, cuando se tienen ideas y percepciones equivocadas acerca de la masculinidad y feminidad.

Otras inequidades de género en las escuelas se evidencian a través de algunas preferencias al referirse al trabajo con niños y niñas, la separación y segregación de estudiantes, (ejemplo, en juegos y actividades recreativas), la práctica de acciones discriminatorias por razón de género como algunos tratos diferenciados y roles sexuados que se les asignan a niños y a niñas (ejemplo: participación en bandas escolares, tablas gimnásticas, etc.). Estas prácticas van en contra de la educación en igualdad, ya que se toman las diferencias que existen entre los niños y las niñas para ejercer distinciones por razón del sexo.

Un componente que está presente en la dinámica escolar lo constituye el liderazgo educativo. Al respecto, alguno/as docentes y directivos sostienen que, a pesar que en las aulas existen niños y niñas líderes, éstas últimas son las que más presentan aptitudes de liderazgo positivo. Las razones para tal aseveración es que consideran que ellas son líderes porque van mejor académicamente, se portan mejor, hablan más, son serviciales, saben influir en sus compañeros, son bien chispas, tienen actitudes sobresalientes, son además, manipuladoras, analizan y piensan mejor.

En el caso de los niños, el liderazgo tiene que ver con su complexión física, la edad, la altura, su fuerza, sus habilidades deportistas, su popularidad y el modo en que influyen en sus compañeros/as utilizando el poder y el control. Esta perspectiva hace suponer que el ejercicio del liderazgo escolar está relacionado con las características distintivas de ser hombre o mujer, es decir, que la forma de ser de la persona, la hacen ser líder. En el caso de los/as estudiantes, se consideran que las niñas son más y mejores líderes por sus cualidades altruistas y su desempeño académico; sin embargo los niños, al no desarrollar estas capacidades, no son considerados buenos líderes en la escuela.

Lo mismo sucede a la hora de definir los estilos y formas de liderazgo en los/as docentes, por un lado existen percepciones de directivos que sostienen que las maestras son líderes porque son organizadas, creativas, innovadoras, dinámicas, además, ellas se distinguen por su tenacidad; por el otro, se señala que algunos maestros son voluntariosos, cooperadores, dinámicos, incondicionales, practican la caballerosidad, es decir, que se pueden tomar en cuenta para todo lo que se les solicite. Bajo este panorama los/as docentes y directivos entrevistados mantienen estereotipos sexistas ya que asocian algunas características tradicionalmente identificadas en las mujeres y los hombres, con el hecho de ser o no un buen líder.

El liderazgo escolar es visto en la actualidad como una herramienta que aumenta la participación y la autonomía escolar, además, mejora los resultados escolares. Los nuevos roles educativos hacen que la utilización del liderazgo sea una estrategia pedagógica innovadora que incrementa la eficiencia y las relaciones equitativas en la educación; para ello es necesario que se dejen de utilizar prejuicios que promuevan estilos de liderazgos sexistas.

Otra dimensión analizada en esta investigación consistió en las relaciones de género que se construyen y reproducen en los recreos escolares. Gran parte de estas relaciones se asimilan jugando. Al jugar, los niños y niñas exteriorizan alegrías, miedos, angustias y se ofrece la posibilidad de establecer relaciones equitativas e incluyentes. Algunos/as docentes y directivos señalaron ciertas situaciones que ayudan a comprender las relaciones de género presentes durante los recreos escolares. En primer lugar, se señalan diferencias significativas entre niños y niñas a la hora de jugar, por ejemplo: las conductas agresivas de ellos y la pasividad de ellas, las preferencias que tienen éstos/as a la hora de compartir y de realizar juegos, el rechazo de los niños hacia las niñas (y viceversa) a la hora de jugar, el molestar o impedir que ellos/as realizaran algún juego o ronda escolar.

Algunos aspectos observados durante los recreos escolares y que ejemplifican algunas prácticas sexistas son: algunas agresiones como quitarle la merienda a sus compañeros/as, ofensas por la apariencia física, estudiantes castigados/as sin derecho a salir al recreo (mayoritariamente niños), entre otras. Este último aspecto es crítico ya que el personal docente debe fortalecer las relaciones equitativas entre los niños y niñas, y comprender que la ausencia de este espacio es injustificable. El uso del recreo como mecanismo de castigo es una mala práctica, ya que el proceso de socialización que se desarrolla en este espacio a través del juego y de las actividades que se realizan en las escuelas, ofrecen aportaciones importantes para la formación integral de niños y niñas, ya que éstos/as aprenden a convivir con los demás.

Las actividades sociales que se presentan en las escuelas pueden utilizarse como herramientas útiles para prevenir y eliminar los estereotipos sexistas, de forma que la diversidad se aproveche como un elemento enriquecedor. Tal es el caso de las formas de agrupación del alumnado. Algunos/as docentes comentaron que utilizan diversas formas para reunir a sus estudiantes, unos/as utilizan formaciones en grupos mixtos y otros/as de grupos separados. La primera es la forma más común, la más generalizada. En ambas ciudades se agrupan a los/as estudiantes de forma mixta y existen criterios que tienen establecidas las autoridades educativas como política de inclusión. Sin embargo en el discurso los/as docentes señalan que siguen éstas disposiciones administrativas, pero a través de las observaciones realizadas se pudo constatar que existen algunos/as docentes que mantienen listas de asistencia separadas por sexo, separan los niños de las niñas en diversas actividades, etc.

En las aulas escolares donde se realizó la investigación se evidenció a través de observaciones y entrevistas, diversos tipos de discriminación relacionadas con el género. Algunos de estos hechos en ocasiones no solo tenían que ver con la separación de estudiantes por sexos, sino, las burlas hacia uno u otros por pertenecer a un sexo, el aislamiento, el trato diferenciado, la asignación inequitativa de roles, la preferencia de algunos docentes al trabajar solo con las niñas, porque según ellos/as tienen un mejor comportamiento, entre otros. Estas situaciones también fueron observadas entre estudiantes, ya que en ocasiones los niños no deseaban realizar actividades conjuntas con las niñas y el mismo caso para algunos grupos de niñas que no deseaban trabajar con los niños. En otros casos, la separación era promovida por el colectivo docente, quien al dar instrucciones o desarrollar actividades que requerían el trabajo colaborativo, motivaban la formación de grupos separados por sexos, indicando que estas

sugerencias las daban por las conductas de los niños que no dejaban concentrar a las niñas en los trabajos; además, que algunos niños podían darle un mal golpe a ellas.

Algunos/as docentes se dirigían de forma diferente hacia los niños y las niñas, muchos/as comentan que se les debe tratar diferente porque aprenden de manera diferente. Para ellos/as, las niñas son más responsables, dedican más tiempo a estudiar, prestan más atención a los contenidos y actividades que se realizan en clases, además, son más analíticas, dedicadas, se esmeran mucho más en la entrega de asignaciones, hacen sus trabajos de forma más aplicada, ordenada, limpia, cuidadosa y con más esmero. Señalan que por lo anterior, las niñas son más inteligentes, aprenden más y mejor que los niños. También comentan que ellas/os prefieren trabajar solo con niñas, porque además son más fáciles de tranquilizar y son mucho más ordenadas y aplicadas que los niños. Por el contrario, los niños son más desordenados, hiperactivos, inquietos, se distraen con facilidad, dedican menos tiempo a las actividades escolares, por lo que obtienen en su mayoría menores calificaciones que las niñas.

Tales diferencias son injustificadas por los aspectos evolutivos y de maduración de los/as estudiantes, es decir, muchos/as argumentan que las niñas maduran primero, por lo que son mucho más centradas en las cuestiones académicas, que los niños, por lo general, toman las actividades educativas de forma más ligera, más tranquila, se preocupan menos, y que esto tiene relación con sus intereses, el período de su desarrollo en el que se encuentran. Un aspecto que llama la atención tiene que ver con el hecho que un gran número de docentes ven el alto grado de aprovechamiento de las niñas como algo negativo, ya que al presentar mejores calificaciones no solo en la escuela primaria, sino en todos los niveles educativos, las mujeres están alcanzando mejor status, condiciones de vida más aceptables y niveles elevados de participación en la vida pública; amenazando con ello, el puesto privilegiado que por mucho tiempo han tenido los hombres por tener mejores accesos a la vida pública.

Lo anterior nos señala que hay grandes ideas estereotipadas en el personal docente asociadas al aprovechamiento escolar. La mayoría de estas ideas son construcciones sociales basadas en prejuicios acerca de la feminidad y la masculinidad. Las personas son influidas por su cultura y han hecho suyas las creencias, ideas, estereotipos, correspondientes a un sexo u otro; estableciendo en muchas ocasiones, que las diferencias biológicas tienen también incidencia en la forma en que cada sexo debe pensar, sentir, comportarse y aprender. Así se establecen dos mundos distintos, contrarios: la masculinidad relativa al hombre y la feminidad en relación con la mujer. Ambos mundos se presentan de forma muy distinta, marcando las diferencias y el perfil de persona dependiendo de su sexo. De esta forma se establece que los hombres tienen que ser fuertes, valientes, agresivos, fogosos, conquistadores agresivos, activos, poco emotivos y afectivos y dedicados a su profesión. Por el contrario, las mujeres deben ser bonitas, comprensivas, amables, cariñosas, trabajadoras, buenas madres y esposas y dedicadas a su familia, tranquilas, dóciles, sentimentales y débiles (Recio y López, 2008).

Existe en el personal docente y directivo entrevistado, ideas encontradas sobre la feminidad y la masculinidad de niñas y niños. Por un lado hay quienes presentan ideas tradicionales y señalan que las niñas deben ser femeninas, delicadas, sumisas, tranquilas, atentas, manejables, cariñosas, sensibles, dóciles, detallistas, etc.; y que los niños deben proyectar una imagen masculina; y que ellos (los niños), deben ser fuertes, machos, activos, deportistas, responsables, distraídos, agresivos, poco afectivos, juguetones, alegres, deben por naturaleza

ser inquietos, deben representar el rol de varón y ser capaces de hacer cualquier cosa. Ellos no deben llorar, ni demostrar debilidad.

Por otro lado, hay docentes y directivos que señalan que en los centros escolares algunas niñas sí son fuertes, violentas, no les da miedo realizar actividades donde se necesite la fuerza, ellas pelean y discuten como si fueran hombres, es decir, mantienen comportamientos poco femeninos. Lo mismo sucede para aquellos niños que se comportan de forma más tranquila, los que son más sensibles, o aquellos que tienen comportamientos poco masculinos. La mayoría de las veces estas niñas y niños son sancionados/as, señalados/as y discriminados/as, por sus compañeros/as y docentes por no comportarse según los roles asignados socialmente para cada sexo.

Los estereotipos de género influyen en las ideas y acciones de casi todas las personas. Ser sensible al tema de género no significa que no se reconozcan las diferencias entre hombres y mujeres; algunas diferencias permanecen porque son biológicas, pero el hecho de ser hombre o mujer no debe ser motivo para que se excluya, menosprecie o se hagan prejuicios de tipo sexual. A veces las personas optan por mantener algunas diferencias, aún en el contexto de relaciones igualitarias entre hombres y mujeres (por ejemplo, los acuerdos de cortesía y caballerosidad siempre asociados al sexo masculino). Los estereotipos acerca de los atributos de hombres y mujeres pueden ser riesgosos en la medida en que limitan el potencial para desarrollar al máximo nuestras capacidades, ya que al aceptarlos y adoptarlos como guías para el propio comportamiento, éstos impiden que se determinen los propios intereses y habilidades, cometiendo en muchas ocasiones lo que se conoce como discriminación.

Los estereotipos de género están presentes en la creencia del personal docente sobre lo natural que los hombres sean masculinos y las mujeres femeninas. Cuando se dice que algo es natural significa que es producto de nuestra biología. Cuando un comportamiento es producto de la biología se presenta de la misma forma en todos los tiempos y espacios, pero la realidad no es esta. Sin embargo otros/as docentes indican que tanto las niñas como los niños aunque son diferentes físicamente, pueden realizar las mismas actividades, presentar las mismas conductas ante situaciones que se suscitan en el aula de clases y están dotados de iguales capacidades para tomar decisiones; que el hecho de ser hombres o mujeres no los limita para desarrollar lo que se propongan; aunque sí es importante que su forma de actuar esté de acuerdo con los parámetros establecidos socialmente sobre las conductas y roles aceptados para cada sexo.

Algunas acciones equitativas, así como episodios de violencia de género se hicieron presentes en el uso y aplicación de sanciones y disciplina en las aulas de clases donde se realizó la investigación. Algunos ejemplos de hechos cotidianos como los llamados de atención públicos por realizar algún comportamiento incorrecto, el uso de castigos como ponerlos de pie, dejarlos/as sin recreo, apartarlos/as del grupo colocando sus sillas frente al grupo, la aplicación de hojas de evidencia, así como la citación a padres y madres de familia, etc., forman parte de las estrategias que utilizan los/as docentes para disciplinar a sus estudiantes.

En ocasiones se utilizan mecanismos de sanciones diferenciados para los niños y las niñas; así como ciertos tratos diferentes a la hora de aplicar sanciones y disciplina. Algunos/as docentes le solicitan a sus estudiantes (en mayor medida a las niñas), que anoten en el pizarrón a sus compañeros/as que se portan mal. Esta situación se observó en varias ocasiones en escuelas de

Monterrey y Panamá. El hecho de utilizar a las niñas como mecanismo de sanción trae como consecuencia que sus compañeros las traten mal, les ofendan, les pongan nombres inadecuados y hasta las agredan de forma física.

La aplicación de sanciones y disciplina escolar de manera diferente, tiene que ver con el estereotipo que sostiene que son los niños los que se portan mal, por lo que se les debe aplicar más fuertes sanciones; por el contrario, las niñas son las que tienen mejor comportamiento y mejor aprovechamiento escolar. Otra forma de violencia observada fue el dejar que los hechos de agresiones físicas y verbales producto de acciones de indisciplina, se dieran como algo común, rutinario; al permitir que estos actos se susciten en las aulas, mientras se desarrollan actividades escolares y no tomar ningún mecanismo para prevenirlos y para sancionarlos, se considera también una forma de agresión. Algunos/as docentes optan por el silencio, no hacer nada, sin embargo en ocasiones se puede poner en riesgo la salud física y emocional de los/as estudiantes.

En cuanto al tema de violencia escolar, existen posiciones antagónicas entre el discurso y la práctica. Por ejemplo: en las entrevistas realizadas al personal docente y directivo no se mencionan hechos de violencia escolar; en muy pocas ocasiones se comentan estas situaciones; sin embargo, a través de las observaciones de campo realizadas se pudo constatar diversos tipos de violencia y las formas en que estas situaciones son intervenidas. En las escuelas donde se realizó la investigación, la violencia se presenta en varias direcciones (entre estudiantes, de docentes a estudiantes y viceversa); además, se manifiestan a través de agresiones que pueden ser de tipo físico, emocional, de género, sexual y la más común, la más generalizada es la violencia verbal.

La violencia física se manifestó través de golpes, empujones, mordeduras, patadas, etc. Estas situaciones provocan en ocasiones formas de violencia cruzada que generalmente era acompañada de otros tipos de violencia. Aunque los actos de violencia son regulados y sancionados en México y Panamá; es una práctica instaurada en el curriculum oculto. En varias ocasiones estas situaciones no eran intervenidas por los/as docentes, o no se les daba el tratamiento adecuado, provocando en ocasiones, más hechos de violencia entre los/as estudiantes. En algunos casos no se realizaban acciones correctivas efectivas para aclarar lo sucedido, no se ponían orden y lo que es peor aún, muchas veces los/as docentes no se enteraban de las situaciones. El tratamiento para las situaciones de violencia física que más se utilizó en las escuelas fue el uso de hojas de evidencia y llevar el caso a la dirección de la escuela para una cita con el/la acudiente del estudiante.

Los hechos de violencia verbal y emocional fueron los más observados en las aulas: gritos, ofensas, amenazas, discusiones, el uso de palabras obscenas y faltas de respeto entre estudiantes y docentes; además los insultos, comentarios hirientes, el trato indiferente, el menosprecio, las humillaciones, etc., formaron parte la violencia verbal que se apreció en las aulas escolares. Con frecuencia estos hechos de violencia desencadenaban hechos de violencia física. Por otro lado, las agresiones hacia la sexualidad se manifestaron en niños y niñas a través de insinuaciones sexuales; irrespeto a la privacidad sexual al tratar de mirar la ropa íntima de las compañeras, a través de comentarios sexuales no deseados, acompañados de expresiones obscenas con su cuerpo, también cuando se presenciaron ofensas hacia la

sexualidad entre niños y niñas del mismo sexo, así como la práctica de gestos y acciones obscenas de niños hacia las niñas, entre otras.

La violencia de género se presentó generalmente cuando el colectivo de docentes tuvo preferencias con sus estudiantes por pertenecer a uno u otro sexo; al realizar comparaciones entre ellos/as, dar una participación diferenciada en las actividades y establecer claramente dicha diferenciación en la asignación de los roles, en la puesta en práctica de las actividades escolares de forma inequitativa; además, cuando se produjeron ofensas a entre estudiantes que provocaron burlas y risas entre ellos/as; estas ofensas tenían que ver con su rol sexual, o con las diferencias que se tienen establecidas para las conductas que deben tener los niños y las niñas; además, a través de situaciones de abuso de poder y de dominación entre compañeros/as. Generalmente estas acciones eran realizadas por niños que menospreciaban a las niñas. Finalmente, se presenció a través de la inacción de algunos/as docentes que, al evidenciar situaciones de violencia sexista, maltrato o abuso de poder entre sus estudiantes, no intervenían y omitían llamados de atención o invisibilizaban los hechos.

La violencia escolar trae consigo una serie de consecuencias, no sólo para las víctimas, sino para los/as que se convierten en agresores/as y para los espectadores del fenómeno. Algunas consecuencias para las víctimas se presentan mediante comportamientos como el silencio, el encorvamiento, el temor que siempre está presente, la inseguridad e inestabilidad, el fracaso y las dificultades escolares, altos niveles de ansiedad (fobia escolar), baja autoestima, cuadros depresivos, autoimagen negativa, bajas expectativas para el logro, desesperanza, que puede provocar que los niños y niñas callen los hechos de violencia de que son víctimas, entre otros.

Para los/as agresores algunas consecuencias negativas tienen que ver con la asimilación que esta forma de actuación como la única forma para conseguir sus objetivos, el reconocimiento social o el status del grupo; es también la antesala para conductas delictivas y para la generalización de estas prácticas a otros ámbitos. Finalmente para los/as espectadores, la violencia escolar puede ocasionarles un deficiente aprendizaje sobre el comportamiento correcto ante situaciones de injusticia, el refuerzo de modelos inadecuados de actuación, pérdida de la sensibilidad ante el sufrimiento de los otros/as.

La forma de intervenir estas situaciones influye en las medidas que se adoptan cuando acontecen situaciones de violencia. La experiencia del/la docente, su carácter, la agudeza del hecho violento, su estado físico y anímico, el conocimiento en técnicas de resolución pacífica de conflictos, entre otros aspectos, influyen en la forma de intervención y las prácticas que se toman cuando suceden estas situaciones en el aula. Aquellos/as estudiantes que experimentan en la escuela situaciones de violencia, pueden ocasionarles un mundo de temores y transformar las experiencias enriquecedoras que debería ofrecer la escuela, en un conjunto lamentable de situaciones incómodas y que atentan con la seguridad y la inocencia de niños y niñas.

La violencia es identificada como un componente cotidiano en nuestras vidas, este fenómeno es una manifestación que ocurre en todas las esferas sociales, económicas y culturales. Muchas situaciones violentas han sido ocultadas, negadas y silenciadas durante años por autoridades, educadores y hasta por los/as propios estudiantes. Evitar y suprimir esos actos violentos no ha hecho más que empeorarlos. Se debe enfrentar esta problemática que crece

cada día; en este sentido, enfrentar significa reconocerla, analizarla y actuar sobre ella; esta es una forma de trabajar en base a la prevención.

Muchos teóricos e investigadores coinciden en señalar que al establecer en las aulas de clases un ambiente estimulante, cálido y seguro, así como de respeto y aceptación ante las diferencias, es la base para disminuir las agresiones escolares y por ende, impulsar mejores logros académicos.

Para lograr una educación de calidad, es fundamental fortalecer el rol de los padres y madres de familia como formadores y participantes activos del proceso de educación de sus hijos/as. Las instituciones educativas se deben convertir en el espacio natural donde las madres y los padres de familia o las personas responsables de los niños/as y jóvenes; además de confiar la educación y formación integral de éstos/as, encuentren la oportunidad de reflexionar sobre la forma como se desempeñan como padres y madres, así como la manera como pueden ejercer dicha participación en la formación de los hijos/as. En la medida que establezcan una relación de corresponsabilidad en la formación y construcción de valores entre directivos, docentes y en general, con la comunidad educativa en beneficio de los/as estudiantes, se estaría asegurando dicha educación de calidad de manera integral.

El personal docente entrevistado señala ciertos estereotipos sexistas al establecer las razones por las cuales en las escuelas asisten mayoritariamente las madres. Algunas de estas razones tienen que ver con que ellas están más en casa, están más pendientes del rendimiento de sus hijos/as, muchas son madres solteras, además, a ellas se les encargó la responsabilidad de velar por los niños y niñas, son las que más se preocupan, algunas no tienen nada que hacer, como no trabajan, tienen más tiempo.

Por otro lado, se justifica la inasistencia de los padres de familia por motivos de trabajo; ellos no van porque sus hijos/as se portan mal y no desean escuchar quejas y llamados de atención, están muy ocupados con otras obligaciones, algunos son muy machistas y dejan todo lo relacionado al ámbito escolar y familiar a las esposas, muchos no quieren involucrarse, ni les agradan las cuestiones escolares; otros le huyen a los compromisos y piensan que su asistencia a la escuela es una pérdida de tiempo y como ellos se ocupan de buscar el sustento económico, le dejan todo el aspecto escolar a la madre.

El rol de los padres y madres de familia en la formación de los/as hijos es imprescindible, de hecho, el logro académico de éstos/as depende en gran medida del estilo de relación, confianza y comunicación que se establezca. Ese tipo de relación es la que determina, matiza y da forma al binomio familia - escuela y debe estar marcado por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los hijos/as. La comunicación es básica en esta relación y se debe basar en el respeto, sinceridad y apoyo incondicional.

Un aspecto muy importante en esta investigación fue analizar los usos y expresiones del lenguaje relacionados con el género. No nombrar a las mujeres o a los hombres en discursos, textos, ilustraciones, ejemplos, láminas, materiales educativos, etc.; es invisibilizar a uno de los sexos. Esta acción es sexista, porque sobrevalora a un sexo y desvaloriza al otro. No solo se trata de dar cuenta que la realidad está integrada por mujeres y hombres, sino de visibilizar

el aporte de todos/as, así como de promover imágenes y formas igualitarias de los géneros que no sean estereotipadas o discriminatorias.

Actualmente existen debates sobre el uso de un lenguaje más inclusivo; parte de estas discusiones se centran en aceptar o no el uso del masculino genérico como una norma, la justificación de tal uso por considerar que el castellano es así, entre otros. El lenguaje español es muy diverso, existen genéricos no sexistas, sustantivos abstractos que se pueden utilizar para no discriminar, cambios en las formas verbales y palabras que podrían inventarse para mejorar la comunicación. La lucha por el uso de expresiones del lenguaje inclusivo es la lucha por usar un lenguaje más justo, menos violento; un lenguaje que no sea utilizado contra nadie como arma de exclusión, violencia y opresión.

Una dimensión de mucha importancia para la presente investigación estuvo relacionada con el análisis de un conjunto de libros de textos escolares gratuitos de educación primaria. Se puede concluir con este ejercicio que en algunos libros de textos utilizados en México y en Panamá persiste la presentación de profesiones y oficios con roles tradicionales; presentan el tema de la agresión y violencia, mostrando a los hombres como los agresores; aparecen más imágenes masculinas que femeninas; se presentan más profesiones u oficios masculinos que femeninos.

La función que tienen los libros de texto es incuestionable; estas herramientas son imprescindibles para el desarrollo de múltiples competencias, entre ellas las de comprensión lectora, el trabajo en equipo y el aprendizaje en todos los campos del conocimiento. Los libros de texto ayudan en buena medida a asegurar un estándar educativo aceptable a nivel nacional y hacen el proceso educativo más significativo y accesible tanto para los/as estudiantes como para los padres y madres.

Algunos textos continúan asociando la profesión docente como femenina; aparecen imágenes mixtas, pero en menor cantidad y siempre con mayor proporción de hombres que mujeres. Se contabilizaron más nombres e imágenes masculinas. Muchas de las expresiones de lenguaje escrito e iconográfico utilizadas en los libros de textos analizados no son inclusivas, la gran mayoría están redactadas en masculino, por ejemplo: aparece consistentemente el concepto de hombre para referirse a un grupo de personas. Se señala que el mundo político y el de las ciencias es masculino; presenta a los hombres como los principales protagonistas de la historia patria; aparecen mensajes inconsistentes y contradictorios entre textos e imágenes; persisten mensajes explícitos que refuerzan la adquisición de estereotipos sexistas y la promoción de roles estereotipados; las labores, oficios y profesiones que las mujeres realizan son extensiones de sus labores dentro del hogar.

Muchas de las imágenes utilizadas en las escuelas reflejan una realidad sesgada que contribuye a reforzar los estereotipos de género que han sido adoptados como algo común a través del tiempo. Estas imágenes son utilizadas por el personal docente y directivo no solo a través de libros de textos, sino de anuncios, murales, láminas, exámenes y otros materiales didácticos. No se trata solo de garantizar un número igualitario de personajes femeninos y masculinos en dichos materiales, sino de visibilizar a ambos colectivos (mujeres y hombres) dándoles un lugar, incluyéndolos en el discurso, ofreciéndole la misma oportunidad en su presentación. El uso de las expresiones iconográficas debe ser proporcionado, es decir, procurar que las imágenes masculinas y femeninas tengan el mismo tamaño, que no haya

diferencias marcadas por roles tradicionales estereotipados, que el mensaje que promueve no esté cargado de sexismo, que haya congruencia entre la imagen y el texto, entre otros aspectos. El esfuerzo no es sólo eliminar las imágenes sexistas, sino introducir otras nuevas que den cuenta de realidades igualitarias y que contribuyan al cambio.

El sexismo escolar se puede identificar cuando se encuentran ilustraciones donde se representan a hombres y mujeres desarrollando roles tradicionales, estereotipados que no reflejan las diversas actividades que pueden desarrollar ambos colectivos; también cuando solo se presenta a uno de los dos sexos en las imágenes; cuando los textos, imágenes, o las formas del lenguaje oral están contruidos desde un punto de vista androcéntrico, y además se incurre en incongruencias en el uso de las expresiones del lenguaje como la invisibilización de un sexo haciendo referencia al otro. Estas prácticas se van volviendo cotidianas hasta el punto de ser aceptadas y adoptadas por docentes, directivos, estudiantes, padres y madres de familia. Los niños y niñas que son los testigos de estas formas de expresión, las adquieren y de igual forma las utilizan en su comunicación diaria, aceptándolas como correctas. Lo que es peligroso es que al aceptarlas como correctas, se está incurriendo en la utilización de formas de lenguaje que son excluyentes y discriminatorias.

5.2.2. Sobre la equidad de género

El sexismo escolar puede combatirse por medio de actividades como la adopción de prácticas más incluyentes, el uso de expresiones del lenguaje más inclusivas, la participación de ambos colectivos en todas y cada una de las actividades escolares, entre otras. Dentro de las aulas escolares donde se desarrolló la investigación, se presentaron situaciones que promovían relaciones equitativas; algunas de ellas tenían que ver con la asignación de actividades y trabajos en equipos mixtos, el trato igualitario que tienen los/as docentes para con sus estudiantes, la distribución equitativa de roles y espacios en el aula, el uso de expresiones de lenguaje inclusivo (por ejemplo, los registros de asistencia ordenados alfabéticamente), la motivación que utilizaban los/as docentes en clases con sus estudiantes, así como la práctica de algunas de las actividades inclusivas sugeridas por los libros de textos gratuitos.

Algunos/as docentes y directivos entrevistados comentaron que los roles dentro del aula son distribuidos de forma equitativa, señalaron que dan iguales oportunidades para que sus estudiantes participen en todas las actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula; además, en algunas aulas se tiene establecido que no existen diferencias al designar a uno/a u otro/a estudiante para que realice algo; otros/as impulsan la participación equitativa de roles al designar igual cantidad de estudiantes en los equipos que forman y establecen tratos igualitarios entre niños y niñas en cualquier situación.

Otros/as docentes comentaron que la equidad de género en las aulas escolares se refleja también cuando se manifiesta afecto por igual a niños y niñas, en la preferencia de trabajar con grupos mixtos, cuando se reconocen sus habilidades y se ofrece igual participación en actividades escolares, culturales y deportivas. La puesta en práctica de actividades integradoras sugieren el trabajo conjunto de niños y niñas en clases, la formación de filas mixtas, la distribución equitativa de los materiales, cuando se promueven pláticas reflexivas

sobre igualdad y derechos humanos, la realización de competencias donde participan todos por igual.

En cuanto a la realización del aseo escolar, algunos/as docentes comentaron que no existen diferencias al seleccionar a niños o niñas para realizar esta actividad, no hay preferencias; por el contrario, no existen roles asignados a la hora de hacer el aseo, todos/as pueden en determinado momento hacerlo. Algunas estrategias sugeridas consisten en motivarlos a participar indistintamente para que perciban el aula como un espacio de ellos/as y para ellos/as; la asignación de roles al azar y la designación de roles de manera equitativa.

La inclusión de niños y niñas en las expresiones del lenguaje es una de las formas más visibles al promover ambientes más equitativos en las escuelas; el uso de expresiones inclusivas es uno de los aspectos que más influye en el reconocimiento y aceptación de la igualdad de género, ya que el lenguaje incluyente hace referencia a toda expresión verbal o escrita que utiliza preferiblemente vocabulario neutro, o bien, hace evidente el masculino y el femenino. También evita generalizaciones del masculino para situaciones o actividades donde aparecen mujeres y hombres.

Los hallazgos más importantes que reflejan equidades de género en los textos escolares lo constituyen la presentación de ciertas imágenes de grupos mixtos que realizan trabajos en equipos, aparecen imágenes que acompañan textos que abordan el tema de la igualdad; aparecen equipos mixtos señalando lo que niños y niñas deben realizar; presentan imágenes de niños y niñas en sus distintas etapas de crecimiento evolutivo; así como algunas imágenes de repartición igualitaria de actividades domésticas o responsabilidades familiares. En ocasiones utilizan un lenguaje inclusivo; mencionan que el cuerpo humano funciona como un todo, además, que los niños y niñas deben aprender a convivir.

Algunos temas que se tratan en los textos escolares gratuitos utilizados en México y en Panamá tienen que ver con las agresiones y la violencia, la equidad y el respeto entre hombres y mujeres, el machismo que tiende a ser el origen de las agresiones y la violencia, entre otros. Aparecen actividades diseñadas para reforzar la equidad entre los géneros y favorecer las actitudes abiertas y tolerantes; presentan actividades donde los niños y niñas deben expresar lo que piensan sobre la igualdad y las diferencias entre ellos/as; también sobre la identidad propia y cómo se forma ésta y el tema de los derechos humanos; sostienen además que la agresividad y la violencia entre los y las adolescentes son una amenaza para la convivencia.

5.2.3. Percepciones docentes sobre la equidad e inequidad de género

En los centros educativos donde se realizó la investigación se pudo identificar, algunas ideas fijas y simplificadas sobre las características de los niños y niñas, es decir, cómo son ellos y ellas. Estas ideas generalmente están basadas en roles e identidades socialmente asignados sobre cómo son las mujeres y los hombres. Algunas de estas ideas o preconcepciones son asumidas como naturales y en base a ellas se clasifica a los niños y niñas, sin tener en cuenta las realidades individuales de estos/as, ni su formación familiar y modos de pensar. En la mayoría de los casos, estas ideas, generan estructuras de privilegio que impiden el disfrute igualitario de sus derechos.

Muchas de las ideas y estereotipos sexistas que se reflejan en las escuelas primarias, son compartidas y promovidas por los/as docentes, quienes tienen en sus manos la formación y educación de los niños y niñas. Aunque a través de sus discursos, estos estereotipos están disfrazados y no se presentan como acciones intencionadas; se reflejan ideas estereotipadas sobre el género relacionadas con lo académico, con la feminidad, masculinidad y relacionadas con el ser y el deber ser de los niños y niñas.

Algunas ideas y estereotipos de género señaladas consisten en el establecimiento de suposiciones equivocadas sobre las diferencias físicas y su relación con el éxito y aprovechamiento escolar, sobre la supuesta superioridad de un sexo sobre el otro por la adquisición del poder que la educación ofrece; por las sanciones sociales que tienen niños o niñas por realizar actividades o acciones que no son propias o esperadas culturalmente para uno u otro sexo, por las diferencias en el trato que reciben niños y niñas, entre otras.

Muchas percepciones del personal docente y directivo están cargadas de sexismo. Se presentan además contradicciones, ideas tradicionalistas y conservadoras, prejuicios y estereotipos al definir cómo son los niños y las niñas; cómo deben ser, qué conductas les agradan y no de ellos y ellas. Por ejemplo: a la hora de describir cómo son las niñas, se les asocia con ser tranquilas, dóciles, manejables, delicadas, sumisas, tiernas, celosas, coquetas, inteligentes, altivas, serias, sociales, tímidas y envidiosas. Otras habilidades/comportamientos referidos a las niñas están asociadas a actividades escolares; ellas son dedicadas al estudio, aprenden más rápido que los niños, tienden a seguir más las indicaciones, son aplicadas, adquieren los conocimientos de mejor forma, son esmeradas, detallistas, les gusta participar, son de pensamiento ágil, algunas analizan y escuchan más; muchas cuestionan el punto de vista del/la docente, ofrecen aportes interesantes, se preocupan y estudian más, por lo que ocupan los primeros puestos académicos.

Cuando se describen a los niños, se les asocia con ser intranquilos, groseros, muy acelerados, impulsivos, ellos molestan, lastiman y ofenden a los demás, son agresivos, tienen conductas fuertes, dicen palabras feas, discuten mucho, son abusivos, rudos, son menos formales y más fuertes que las niñas. Además son juguetones, hiperactivos, rebeldes, reacios, problemáticos y en algunos casos son bromistas. Académicamente, los niños son flojos para trabajar, replican las indicaciones del/la docente, son poco importa, no respetan a las niñas, son desordenados, poco líderes, platicadores, buscan más los deportes, se levantan mucho en clases, tiran papeles en el suelo, son más liberales, les gusta el relajo, otros son irrespetuosos. Por otro lado, hay niños buenos, voluntariosos, abiertos, algunos se portan mejor que las niñas, otros son inocentes, más dóciles, cariñosos, enérgicos, tiernos, amables, dan cariño y se relacionan con los otros/as. En ocasiones la conducta de los niños es mejor que la de las niñas, aunque por lo general no es así, se han estado portando mejor y están obteniendo mejores calificaciones que ellas.

En el aspecto del deber ser, los/as docentes y directivos entrevistados/as piensan que las niñas deben ser femeninas, cariñosas, tranquilas, sumisas, introvertidas, expresivas, sencillas, tratables, honradas, humildes, recatadas, sinceras, inocentes, tiernas, buenas, curiosas, aseadas, ordenadas, respetuosas, discretas, crecer con un alto grado de valor en sí mismas, sin malicia. En la escuela, ellas deben ser bien portadas, moderadas en su forma de hablar y

comportarse, usar un lenguaje adecuado, ser elocuentes, expresarse de manera formal, ellas deben ser abiertas, darse a entender, sin tabúes, deben sentarse bien y guardar la compostura. También deben tener valores, ayudar a los niños, respetar y darse a respetar como una dama, deben darse a entender, tener confianza, deben ser interesadas en el estudio, gustarle la escuela, deben ser dinámicas, aplicadas, esmeradas, educadas, participativas, cumplidas, reflexivas, ser críticas, que cuestionen, deben estar conscientes que vienen a un plantel educativo.

Por otro lado, los niños deben ser respetuosos, responsables, educados, abiertos, tolerantes, deben tener valores, ser aseados, colaborativos, honrados y cooperadores. Ellos deben tener identidad como personas, ser varoniles, caballerosos, tener un comportamiento lo más correcto posible, tener el valor de quererse, capaz de realizar cualquier actividad, tener el rol que ellos representan, participar y jamás decir no puedo. En la escuela ellos deben ser lo más quietos posibles, cumplir con sus trabajos, traer su uniforme, comportarse de forma ordenada, saber escuchar, deben ser disciplinados, que se atrevan a opinar, apoyar a los demás y respetar a las niñas.

Finalmente, un aspecto importante que se pudo abordar en las entrevistas realizadas a docentes y directivos fue la preferencia que tenían éstos/as sobre el comportamiento de los niños y niñas que atendían en las aulas escolares. Algunos/as comentaron que a ellos/as les agradan que las niñas sean sinceras, ordenadas, cumplidas, no mentirosas, preocupadas por su aseo personal, que vengan a la escuela peinadas, aseadas, perfumadas, etc.; además, que sean tranquilas, sumisas y obedientes. De igual forma, les agrada que los niños desarrollen actitudes hacia los deportes, que sean dinámicos, ordenados, responsables, participativos, respetuosos, tolerantes, que tengan confianza en sí mismos; además, que se porten bien, que cumplan con las asignaciones y tareas escolares, que sepan escuchar y sean disciplinados.

Otros/as docentes señalan que las niñas no deben pelear porque van a ser mal vistas, no deben ser descarriadas, ni mentirosas, intrigosas, tampoco deben tener nada que ver con temas fuertes de sexualidad, no deben pelear ni tener comportamientos agresivos de forma pública; además, deben en lo posible no perder las tradiciones culturales de su comunidad. Los niños no deben ser irrespetuosos con las niñas, ni ser problemáticos, golpeadores, no deben decir palabras obscenas y jamás debe decir no puedo.

En cuanto a las percepciones sobre la igualdad, los/as docentes y directivos entrevistados, señalaron que los niños y las niñas son iguales en cuanto a capacidades, oportunidades, intereses, obligaciones, responsabilidades y necesidades. Son iguales ya que son competitivos; tienen las mismas capacidades (en cuanto a conocimiento, aprendizaje y rendimiento académico son iguales ya que todos son inteligentes), hacen sus trabajos iguales y tienen iguales formas de pensar. Tienen además, las mismas oportunidades ya que reciben lo mismo del docente, ambos pueden participar en los honores, comedias y participar en todas las actividades que se desarrollen en la escuela, ejemplo: ambos pueden hacer la limpieza en el aula.

Los niños y las niñas son iguales también en su forma de comportarse, a ambos les gusta la música, forman grupos, les gusta tener amigos/as, tienen los mismos deseos, objetivos, ideales, aspiraciones. Se interesan por lo que va a pasar en el futuro, optan por lo que quieren

ser, ambos son platicadores y chismosos, son muy unidos para todo (lo bueno y lo malo), se ayudan y comparten mucho. Ellos y ellas valen lo mismo, tienen las mismas obligaciones, responsabilidades y deberes, además, ambos deben cumplir las mismas indicaciones que se les dan en la escuela. De igual forma, ambos necesitan atención y apapachos, ya que tienen los mismos derechos de recibir una buena palabra, un buen aliento, una felicitación, en ocasiones se les puede dar abrazos.

En lo referente a las diferencias, el colectivo docente entrevistado comenta que existen varias de ellas entre los niños y las niñas, por un lado, están aquellas que tienen que ver con lo físico, en cuanto al aprendizaje, también son diferentes en la maduración, capacidades, gustos y en sus conductas. Son diferentes en cuanto a la fuerza física, su anatomía, en cuanto al sexo, éste determina si se es hombre o mujer. Además, son diferentes en su rol sexual y social.

Según los/as docentes entrevistados, los niños son más fuertes, toscos, agresivos; las niñas más débiles, dóciles, tranquilas. Son diferentes en su forma de estudiar, en la participación en clases, se presentan diferencias en la letra, ellas son más aplicadas, responsables, más ágiles para el doble sentido, más aventadas, maduran más rápido, son diferentes en sus procesos físicos de maduración. Las niñas son más perceptivas, expresivas, ordenadas, sensibles, tienen la capacidad de hacer varias cosas a la vez y hacerlas bien, son más serias, tranquilas, platican más. Ellos son más informales, en los modales, tienen actitudes diferentes, en el carácter, son más rebeldes. Ellas son más directas, tienen la autoestima más elevada, los niños aceptan lo dicho, son juguetones, más intrépidos, agresivos. A los niños y niñas les gustan juegos diferentes, además, tienen formas de reunirse diferente.

Después de conocer algunas de las percepciones del personal docente y directivo entrevistado sobre las características generales de los niños y niñas, sus preferencias y pensamientos sobre la igualdad y las diferencias, queda en evidencia que en las escuelas primarias donde se desarrolló la investigación se presentan en los discursos y prácticas algunos estereotipos e inequidades de género que pueden influir en la manera en que se perciben las características, conductas y roles de niños y niñas. Aunque hay algunos/as docentes que comparten ideas sobre la igualdad que debe existir entre niños y niñas, en ocasiones estos discursos se ven ensombrecidos por ideas tradicionales sobre las formas de comportarse que deben tener sus estudiantes por pertenecer a uno u otro sexo y por sus preferencias de trabajo con unos u otras.

Durante mucho tiempo el problema de la violencia escolar ha sido intervenido de manera aislada. Se han implementado grandes esfuerzos con pequeños resultados. Ha llegado la hora de dejar de lado el protagonismo y unir esfuerzos. Es necesario el trabajo colaborativo que involucre la participación de las familias, de organizaciones de la sociedad civil, del gobierno y sus instituciones, de los medios de comunicación, de organismos internacionales y de todos aquellos actores sociales que inciden de una u otra forma en la promoción de la paz.

Mediante un trabajo comprometido con la inclusión y la equidad, las escuelas deben seguir haciendo su tarea formativa cada vez con mayor calidad y pertinencia. Corresponde al resto de los actores apoyar en esta tarea y combatir los efectos negativos que trae la violencia, fenómeno que día a día limita el potencial las presentes y futuras generaciones.

En los últimos años, México y Panamá han asumido las recomendaciones internacionales para prevenir, combatir y erradicar la violencia de género; también han adaptado las legislaciones y convenios para disponer de la normatividad adecuada destinada a enfrentar esta problemática y sus subsecuentes consecuencias. La experiencia de muchos/as docentes, de autoridades educativas y grupos de investigación demuestra que las acciones escolares inclusivas son fundamentales para prevenir e intervenir la violencia escolar. Sin embargo, enfrentar los múltiples desafíos que hoy confronta el sector educativo, requiere un amplio compromiso de toda la comunidad educativa. Se requieren de estrategias múltiples de sensibilización, capacitación, fomento y desarrollo de prácticas que promuevan una educación para la paz. El progreso hacia la equidad en educación es una condición necesaria para alcanzar la justicia, reducir las desigualdades y acortar la brecha entre los países.

A pesar de las transformaciones y avances en materia de equidad de género, todavía siguen existiendo estructuras que evidencian tratos diferenciados para los niños y las niñas. Algunas escuelas continúan reproduciendo estereotipos de género; sin embargo, empiezan a ser evidentes nuevos valores y modelos de comportamiento más equitativos y solidarios. La escuela, como institución privilegiada para transmitir la cultura y las tradiciones, es fundamental en el proceso de socialización secundaria, y como tal su contribución para empezar a erosionar la larga tradición sexista puede ser invaluable. La visión masculina del mundo, los roles sexuales tradicionalistas y estereotipados, la inequidad y la violencia sexual son un serio lastre para el avance social.

5.3. Análisis comparativo del sexismo y la equidad en Monterrey y Panamá

El resultado del proceso de comparación constante no concluye cuando emergen las categorías y subcategorías; ellas se convierten en el insumo necesario para otro nivel de análisis. Como la presente investigación se realizó en dos ciudades, el siguiente paso fue la identificación de similitudes y diferencias acerca del sexismo y la equidad de género en las escuelas primarias donde se realizó el trabajo.

La investigación comparativa tiene como objeto lograr la identificación de diferencias o semejanzas con respecto a la aparición de un evento en dos o más contextos, grupos o situaciones diferentes. Según Sierra Bravo (1994), la comparación es la razón que pone en correspondencia unas realidades con otras para ver sus semejanzas y diferencias. En otras palabras, la comparación es posible ya que existe una relación de analogía entre las diversas realidades en los contextos estudiados.

Cuando se pone en práctica un estudio comparativo, el investigador trabaja con un evento o característica de estudio (de la cual se derivan los criterios de comparación) y trata de identificar el comportamiento diferencial de dicho evento en varias situaciones, contextos, fenómenos o grupos. En investigación comparativa estos grupos o contextos a compararse forman categorías, las cuales al verificarse en uno y otro contexto, dan pie a decir si las situaciones se repiten (es decir son iguales o similares), o son diferentes (pueden llegar a ser contrarias).

En el diseño metodológico de este trabajo de investigación se planteó la realización de comparaciones entre ambas ciudades. La intención de hacer esto consistió en primer lugar describir las situaciones que presentaban equidades e inequidades de género en contextos escolares en cada país, para luego contrastar las informaciones obtenidas buscando diferencias o similitudes.

Luego de revisar los mapas conceptuales obtenidos en cada una de las técnicas de recolección de información y de categorizar las informaciones obtenidas en cada país, se elaboró un cuadro comparativo sobre las principales categorías de análisis obtenidas a través del proceso de comparación constante. El mismo fue el insumo utilizado para extraer aquellos aspectos que se presentan en Monterrey y en Panamá y que podrían estar promoviendo el sexismo y la equidad de género en el ámbito escolar. El resultado final se presenta la siguiente matriz de resultados que presenta dichas similitudes y diferencias encontradas en ambos contextos.

CUADRO N° 32

Matriz de similitudes y diferencias sobre la equidad y la inequidad de género en las escuelas donde se realizó la investigación en Monterrey y en Panamá.

Categorías generales	Similitudes	Diferencias
Sobre la inequidad	<ul style="list-style-type: none"> • Asisten mayoritariamente madres de familia a las escuelas. • Se utilizan expresiones de lenguaje no inclusivas e incongruentes. • Se presenta una distribución inequitativa de roles y espacios. • Promoción de estereotipos sexistas. • Separación de estudiantes por sexo. • Se presentan discriminaciones. • Acontecen diariamente hechos de violencia escolar. • Se aprecian formas de disciplina autoritaria. • Sobresalen imágenes y nombres masculinos en ejemplos y materiales. • Se presentan textos con mensajes ocultos. • Hay docentes que usan listas separadas. • Hay preferencias de docentes de trabajar con niñas. • Se trata a los/as estudiantes de manera diferente. • Se presentan discursos 	<p>En las escuelas de Monterrey:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se presentan más situaciones de violencia de género, ejemplo: docentes promueven más estereotipos de género en sus estudiantes. • Se observan muchos niños y niñas reproduciendo estereotipos de género. • Se intervienen en el aula menos las situaciones de violencia, algunos docentes no hacen nada cuando se suscitan estas situaciones. • Se utilizan más los ejemplos y prácticas de los libros de textos. • Se visualizaron más expresiones de lenguaje no inclusivo en láminas, frisos, anuncios, en clases. • Se establecen diferencias en la entrega de materiales educativos, por ejemplo: dibujos para niños y para niñas. • Mayor promoción de roles tradicionales para cada sexo, ejemplo, el aseo escolar. • Los niños y niñas se separan en juegos y actividades. • Madres asisten más a la escuela. • No se ve el problema de la violencia de género como algo grave. <p>En las escuelas de Panamá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los hechos de violencia verbal y emocional son mucho más evidentes, ejemplo: mal trato a estudiantes con NEE. • Se presenciaron más situaciones de violencia física y

	<p>tradicionalistas e inequitativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se plantean actividades diferentes para niños o niñas. 	<p>verbal de docentes a estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se separan más a los estudiantes dentro del aula. • Se motiva a los niños y niñas de forma diferente. • Hay docentes reacios a implementar relaciones equitativas.
Sobre la equidad	<ul style="list-style-type: none"> • Se hacen trabajos con grupos mixtos. • Se trata a niños y niñas de forma igualitaria. • Hay aulas que tienen una distribución equitativa de espacios y roles. • Docentes utilizan registros ordenados alfabéticamente. • Se practican formas de motivación igualitaria. • Se pone en práctica ciertas expresiones inclusivas. • Hay buenas relaciones docentes-padres y madres de familia. • Se ofrecen iguales oportunidades de participación. • Los libros presentan imágenes de grupos mixtos. • Se practican actividades educativas que reflejan igualdad y diferencia. • Se establecen acuerdos de roles compartidos. • Promoción de juegos mixtos. • Imágenes en libros de trabajo con equipos mixtos. • Temas educativos de formación para resolver conflictos pacíficamente. 	<p>En las escuelas de Monterrey:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las escuelas promueven valores y actitudes más tolerantes. • Se empieza a utilizar expresiones de lenguaje más inclusivas. • Directivos más preocupados por establecer mayor igualdad. • Se observaron más maestros en grados inferiores. • Niños y niñas corrigen a sus docentes cuando no son inclusivos. <p>En las escuelas de Panamá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe más conciencia en el equipo docente sobre la importancia del uso de la perspectiva de género. • Se mantienen mejores relaciones con los padres y madres de familia. • Se presenciaron más actividades artísticas, culturales y deportivas integradoras. • Las sanciones propuestas van encaminadas a los reglamentos y estatutos. • Se observaron docentes más dinámicos y más constructivistas.

Detrás de las acciones y comportamientos en los que se manifiestan las inequidades de género en el ámbito escolar, se encuentran a la par un conjunto de prácticas, valores, formas de pensar y concebir las relaciones, que se están erigiendo basadas en la equidad. La educación juega un papel central en la transmisión de estos valores y prácticas. A través del aprendizaje e interiorización de una cultura de género, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la convivencia pacífica, el respeto, serán mecanismos cada vez más viables para alcanzar la equidad no solo en la escuela, sino en la sociedad.

Los hallazgos presentados en esta investigación reflejan una dualidad de acciones que interactúan de forma cotidiana en las aulas escolares. Por un lado se presentan inequidades de género, pero por el otro, aparecen situaciones que hacen entrever un ambiente más equitativo

en las escuelas. Cada práctica inequitativa en el aula está causando daño, este daño quizás pueda verse a corto plazo en las prácticas concretas que se producen en las relaciones de género; pero el daño potencial, a largo plazo puede estar sembrándose en la mente y experiencias de cada niño, niña, docente, directivo, etc.

En el plano realista de esta situación, señalamos que ha llegado el momento de empezar a ver más movimientos en el ámbito de la equidad y no lo contrario, es decir, cada vez más se debe caminar hacia la consecución de una escuela más igualitaria y dejar de lado aquellas situaciones que por años han estado presentes que ensombrecen una escuela coeducadora.

5.4. Propuesta teórica emergente

El resultado de todo el análisis de informaciones realizado en este trabajo de investigación, se presenta en un escrito que evidencia la perspectiva teórica que emerge, esto a manera de proposición teórica coherente y conceptual – explicativa de la relación entre el fenómeno del sexismo y la equidad de género en algunas escuelas primarias de Monterrey y Panamá. A continuación se presentan las proposiciones teóricas producto del análisis de esta investigación:

CUADRO N° 33 **Propuesta teórica emergente producto del análisis de informaciones en esta investigación.**

La escuela es un escenario de reproducción de relaciones sociales; en ella se transmiten valores, modelos y pautas de comportamiento que pueden estar basadas en la equidad de género o en inequidades. Estos hechos suelen presentarse a través de diversas relaciones de género que acontecen entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, docentes-padres y madres de familia; esto se da como producto de la socialización que se realiza a través de la dinámica escolar.

Las inequidades de género en la escuela se manifiestan en muchas ocasiones a través del curriculum oculto. En el discurso, los/as docentes y directivos sancionan el sexismo escolar y manifiestan lo negativo y perjudicial que puede llegar a ser este fenómeno, pero en la práctica no se reflejan del todo actividades coeducadoras encaminadas hacia la equidad de género.

Esta situación se manifiesta no solo en las relaciones docente – estudiantes que se suscitan en la dinámica escolar, sino que aparece de manera implícita y explícita en los textos escolares, en los materiales y recursos didácticos utilizados, en las expresiones del lenguaje oral, escrito e iconográfico, en las relaciones de género, en las políticas internas y externas de la administración escolar, en las relaciones con los padres y madres de familia y en el curriculum formal.

Los tipos de violencia, los estereotipos y las discriminaciones que se dan por razón del sexo en niños y niñas de educación primaria, son el resultado de un sistema educativo carente de una visión con perspectiva de género; pero esto no significa que estas prácticas puedan ser desaprendidas, modificadas o eliminadas.

5.5. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones que presenta este trabajo de investigación tienen relación con aquellas propias de la metodología cualitativa. Para su descripción, se detallan aquellas que están relacionadas con el investigador, algunas de tipo conceptuales, referentes al diseño metodológico y a los instrumentos de recolección de información, sobre la confiabilidad de las informaciones obtenidas, el análisis de las informaciones y sobre la generalización de los resultados.

5.5.1. Limitaciones relacionadas con el investigador

A menudo la investigación cualitativa depende del criterio del investigador y en gran medida de su interpretación. Desde el momento en que se plantea el diseño metodológico, la selección de las técnicas, la puesta en práctica de las mismas, el análisis posterior de las informaciones recabadas y la presentación de los resultados, los investigadores cualitativos deben tomar decisiones que en ocasiones pueden considerarse subjetivas, debido a la complejidad de los fenómenos estudiados.

Una limitación que estuvo presente en esta investigación y que está relacionada con la perspectiva del investigador es que al iniciar este trabajo se contaba con una preparación académica específica en estudios de género asociados a concepciones feministas y no enfocada a un abordaje equitativo. Al plantear el problema de investigación, se decidió optar por el segundo enfoque que planteaba una posición basada en los principios de la equidad e inequidad de género que guiara los fundamentos de la misma. Esta formación académica inicial en ocasiones contrastaba con los objetivos de la investigación.

5.5.2. Limitaciones de tipo conceptuales

Existen en ambos países ideas y estereotipos relacionados con el término género; se asocia de forma cotidiana este concepto a estudios propios de la mujer. En ocasiones al explicar los objetivos de la investigación, se asociaba el estudio solo a la situación de las niñas y maestras.

Una limitación relacionada con aspectos conceptuales tuvo que ver con la búsqueda de información documental. En la actualidad existen muchas publicaciones, investigaciones, reportes y libros relacionados con temas de género. Aunque este hecho es una gran ventaja, también trae consigo algunas repercusiones, ya que se hace complicada la búsqueda de información válida y confiable; se requirió de habilidades para discriminar las informaciones seleccionando aquella pertinente que aportaría al trabajo de investigación. Muchas de estas aproximaciones y escritos estaban enfocados solo a estudios de mujeres.

5.5.3. Limitaciones del diseño metodológico

La complejidad del modelo metodológico planteado hizo que el mismo tuviera diversas limitaciones, algunas de ellas se relacionaron con el hecho de plantear una investigación

comparada, los costos que ésta generaría; el deseo de obtener informaciones de dos países trae consigo limitaciones de tipo culturales. La decisión de utilizar diversas fuentes de evidencia y múltiples unidades de análisis hizo que se produjeran gran cantidad de información que requería de tiempo para la transcripción y análisis de las mismas.

Poco antes de iniciar el período de trabajo de campo se presentó en México una situación de contingencia del sector de salud, (pandemia de gripe A, H1N1), esta situación hizo que se retrasara la salida al campo y se estuvieran que establecer nuevas fechas. El tiempo destinado para la recolección de informaciones en Panamá fue muy justo, ya que en este país el ciclo escolar termina en el mes de diciembre.

El tiempo dedicado a la recolección de información también fue una gran limitante, ya que se planteó en el diseño que esta fuera en dos meses en cada ciudad. Como el fenómeno investigado es complejo, se requería de tiempo para establecer relaciones de confianza en los sujetos de investigación. De igual forma, las observaciones recabadas en el diario de campo y las entrevistas, eran transcritas luego de ser obtenidas. Finalmente, como se planteó asistir a las dos escuelas en cada ciudad de manera paralela (en horarios contrarios), el trabajo de recolección y transcripción de las informaciones fue un proceso muy interesante, pero desgastante.

5.5.4. Referentes a los instrumentos de recolección de información

Con el interés de obtener las informaciones lo más confiable y objetivo posible, se elaboraron instrumentos de recolección que ofrecieran la oportunidad de generar mucha información, al principio muy amplia y sin tener categorías preestablecidas, para luego ir seleccionando aquellas que se consideraran relevantes para el estudio.

En la investigación cualitativa generalmente no se seleccionan a los sujetos en base a probabilidades, sino que se les solicita voluntariamente su participación. En ocasiones, los/as docentes no deseaban participar en las entrevistas, ni deseaban que el investigador asistiera al aula a observar.

Las preguntas abiertas que se hicieron a los/as docentes participantes generaron una gran cantidad de informaciones textuales, por lo que ya se tenía previsto la utilización de programas computacionales que ayudaran en la codificación y categorización de las informaciones. Algunos problemas con las preguntas de las entrevistas se generaron por la misma naturaleza del estudio, se les hacían a los/as docentes las mismas preguntas y sus respuestas en ocasiones eran muy diversas y contrastantes.

5.5.5. Limitaciones relacionadas con la confiabilidad de las informaciones obtenidas

La investigación cualitativa presenta una serie de implicaciones relacionadas con temas de fiabilidad. Dado que este tipo de investigaciones depende en gran medida del conocimiento del investigador y su interpretación, es cuestionable que se logre el mismo resultado deseado al aplicarse las diversas técnicas previstas.

Algunas decisiones que se tomaron con la intención de obtener una mayor confiabilidad de las informaciones tuvieron que ver con ser rigurosos al utilizar las mismas preguntas a los/as docentes, utilizar la guía de observación de forma cotidiana mientras se realizaba el trabajo de campo, solicitar siempre autorización a la hora de obtener una fotografía y al iniciar una entrevista, firmar contratos de confidencialidad con los/as docentes y directivos, así como no utilizar las informaciones recabadas en el trabajo de campo en las primeras semanas de iniciado el trabajo de campo, entre otras.

La limitación en todo esto radica en que se tuvo que ser muy estructurado y disciplinado en estos procesos, ya que de la rigurosidad aplicada se garantizaría una mayor confiabilidad en los hallazgos obtenidos.

5.5.6. Limitaciones relacionadas con el análisis de las informaciones

La primera limitación al respecto tuvo que ver con la gran cantidad de información recabada y la necesidad de apoyarse en programas para el análisis cualitativo. La segunda se relaciona con la poca bibliografía referida al análisis de múltiples fuentes de evidencia para la construcción de teorías. Esto fue una gran limitante, ya que en la actualidad pocos investigadores desarrollan análisis cualitativos en el que emplean múltiples técnicas de recopilación de información.

El tiempo dedicado al análisis de las informaciones fue una gran limitante, ya que se requería concentración para visualizar todas las categorías en cada caso.

5.5.7. Limitaciones relacionadas con la generalización de los resultados

Con frecuencia se plantea la poca o nula capacidad de generalización de los resultados de los estudios cualitativos. Dado que la investigación cualitativa es a menudo adaptada a las necesidades de una población o personas, es difícil extrapolar los resultados a poblaciones más amplias o para extraer conclusiones generales o de largo alcance.

Aunque los resultados pueden ser válidos para los estudios de casos realizados en las escuelas primarias, es imposible, concluir ampliamente y afirmar que el sexismo y la equidad de género se presentan en todas las escuelas primarias de México y Panamá, ni que en todas ellas ocurren las mismas situaciones descritas en esta investigación; este no es el objetivo del presente estudio. Sin embargo, siempre se cuestiona la relevancia de investigaciones como estas, las aportaciones que puedan tener al conocimiento y se plantea esta situación como una limitación. Como se mencionó en el tercer capítulo, a partir de estudios cualitativos, se puede llegar a generalizaciones de tipo teórico, en las que se ofrecen aportaciones a la comprensión del fenómeno, más que la aplicabilidad o no de los resultados a otros contextos.

5.6. Futuras investigaciones

Luego de realizar la presente investigación y de obtener los resultados subsecuentes, se presentan algunas aproximaciones o tópicos que podrían estudiarse posteriormente y que complementarían esta investigación. Algunos de ellos se desprenden de situaciones encontradas en este estudio; otras, podrían ser aristas interesantes que aportarían conocimientos actuales en el tema de las relaciones de género en el contexto escolar.

1. El aumento de casos de bullying en escuelas primarias.
2. Consecuencias en los participantes de las agresiones escolares.
3. El rol de los medios de comunicación y de otras instituciones sociales al establecimiento y promoción de roles sexuales.
4. La inclusión educativa y la violencia de género.
5. La formación docente en temas de educación con perspectiva de género.
6. La formación de la masculinidad como un nuevo estilo de ser niños en la educación primaria.

REFERENCIAS

- AESSE (2012). Asociación Europea de Centros de Educación Diferenciada. Recuperado el 18 de diciembre de 2012 de <http://www.easse.org/es/site/singleHome>
- AGORA (2011). La construcción social de la identidad de género. Módulo I. Publicado por: Ciudad Autónoma de Ceuta. Consejería de Educación y Centro Asesor de la Mujer. Cultura y Mujer. España: Recuperado el 24 de noviembre de 2011 de <http://www.ceuta.es/cam/documentos/ViolenciadeGenero.EfectosyRepercusiones.pdf>
- Aguirre, A. (2005). *La ciudad de las damas de Cristina de Pizán, “obra primigenia del feminismo”, cumplió 600 años*. Triple jornada, México: UNAM.
- Albert, M. J. (2006). La violencia machista puede detectarse en las escuelas. Sección Aulas. Noticia publicada en el diario online el País.com el 21 de febrero de 2006. Recuperado el 20 de enero de 2010 de http://elpais.com/diario/2006/02/21/andalucia/1140477750_850215.html
- Albertini, P. (2008). Semblanza de Simone de Beauvoir, a 100 años de su nacimiento. Campus Montecillo. Recuperado el 20 de noviembre de 2008 de <http://elmorsa.blogspot.com/2008/01/los-100-aos-de-simone-de-beauvoir.html>
- Aldasoro, I. (2002). Reflexiones en torno a los usos del lenguaje y el sexismo. Módulo de Igualdad de Oportunidades. Grupo Zurekin Sarean. Recuperado el 10 de junio de 2010 de http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21517/1/35_reflexiones_en_torno_a_los_usos_del_lenguaje.pdf
- Alimonda, H. y Ferguson, J. (2005). *La producción del desierto: las fotos de la campaña del ejército Argentino contra los indios, 1879*. En Fernando Araguayo y Lourdes Roca (orgs.) *Imágenes e Investigación Social*. México: Ed. Instituto Mora.
- Altable, Ch. (2005). *La coeducación como prevención de la violencia: la socialización de niñas y mujeres*. España: Casa de la Mujer.
- Altable, Ch. (1993). *La coeducación sentimental*. Recuperado el 22 de abril de 2011 de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/1_6837/enLinea/11.htm
- Álvarez-Gayou J., J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Teoría fundamentada. p. 90-91, México D.F.: Paidós.
- Álvarez-Gayou, J., J. L. (1997). Percepciones y opiniones sobre la masculinidad: estudio cualitativo en 400 sujetos. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, 3 (2).
- Álvarez, M. y otras. (2004). *Perspectiva de género en educación. Capacitación de género y desarrollo humano*. Cuba: Científico Técnica.
- Álvarez, S. y otros. (2008). *Liderazgo e igualdad en educación*. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. España: Edición Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Educativa.
- Álvarez R., S. (2007). *Identidades y teoría de género. Hembra, mujer, femenina. Emprendedoras en la Red*. Recuperado el 1 de septiembre de 2008 de http://www.emprendedorasenred.com.ar/noticias_detalle.php?id=492
- Amorós, C. (1995). Feminismo y Ética. *Revista de Filosofía Moral y Política*, N° 6. Número monográfico de Isegoría.

- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces. Departamento Sociología Universidad de Granada. España.
- Anzil, F. (2009). Equidad de género. Recuperado el 18 de diciembre de <http://www.econlink.com.ar/equidad-genero>
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1987). *Trabajo, enseñanza y discriminación sexual*. España: Universidad de Valencia.
- Araya, U. S. (2001). La equidad de género en la educación. *Revista la Ventana No 13*. Recuperado el 12 de febrero de 2010 de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana13-8.pdf>
- Araya, S. (2003). *Relaciones sexistas en la educación*. Revista de Educación. 27.
- Araya, S. (2004). *Hacia una educación no sexista*. Actualidades investigativas en educación v 4 n° 2.
- Arce, M. (1995). *El proceso de socialización y los roles en la familia*. Universidad Nacional de Costa Rica, San José.
- Arenas F. G. (1996). *Triunfantes perdedoras Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Universidad de Málaga. España: Instituto de la Mujer.
- Arianes, G. (2009). Campaña por la educación mixta. Comunidad escolar, el periódico digital de información educativa. Madrid. NIPO 660-09-015-2 Año XXVII, n° 845, Recuperado el 11 febrero de 2009 de <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/845/info11.html>
- Arias S., F. (2007). *La violencia se aprende*. Revista Opine: Astrolabio.net. Recuperado el 11 de diciembre de 2010 de <http://www.astrolabio.net/revistas/articulos/EEIypEEVykpdcbrSS.php>
- Ariza, M. y De Oliveira, O. (1999). Género, trabajo y familia: Consideraciones teórico-metodológicas. Instituto de Investigaciones Sociales UNAM y El Colegio de México. Recuperado el 3 de enero de 2011 de <http://www.portal.conapo.gob.mx/publicaciones/Otras/Otras4/10.pdf>
- Artavia, V.; Espinoza, D. y Marín, I. (2010). Guía para el uso incluyente del lenguaje. Instituto nacional de aprendizaje. Asesoría Formación Profesional de la mujer. Recuperado el 2 de noviembre de 2011 de http://www.ina.ac.cr/asesoria_mujer/guia_uso_incluyente_lenguaje.pdf
- Asgeirsdóttir, I. (2007), ¿Qué hace que un texto de estudio sea bueno y cómo nos aseguramos de que todos los estudiantes reciban uno? En: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación-UNESCO. *Primer seminario internacional de textos escolares*. Santiago, p. 19-25.
- Asociación ELOISA (2011). *Lenguaje No Sexista*. Igualdad en la red. España. Recuperado el 4 de julio de 2011 de <http://www.igualdadenred.com/index.php/igualdad/lenguaje.html>
- Ávila, M. (2007). *Políticas Públicas con Visión de Género. Serie Investigaciones*. México: Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León.
- Ávila, R. (2004). La Observación, una palabra para desbaratar y re-significar. Hacia una epistemología de la observación. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales: Cinta de Moemio, N° 21*, ISSN 0717-554X. Facultad de Ciencias Sociales,

- Universidad de Chile. Recuperado el 2 de febrero de 2010 de <http://www.moebio.uchile.cl/21/avila.htm>
- Ávila S.; Salgado J. y Valladares L. (2009). El género en el derecho. Ensayos críticos. Compiladores. Serie Justicia y Derechos Humanos, Neoconstitucionalismo y Sociedad. Recuperado el 13 de marzo de 2010 de http://www.justicia.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/4_Genero_en_el_derecho.pdf
- Ayuso M., J. A. y Núñez F., M. A. (2008). *Aplicación didáctica del juego para la eliminación de estereotipos sexistas*. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 125 - Octubre de 2008. Recuperado el 23 de junio de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd125/aplicacion-didactica-del-juego-para-la-eliminacion-de-estereotipos-sexistas.htm>
- Badinter, E. (1993). *XY: La identidad masculina*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Chile: Universidad de Concepción.
- Ballarín, P. (2005). El mito de la coeducación. En Ramos, J. (Comp.) *El camino hacia una escuela coeducativa. Cuadernos de cooperación educativa*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P. 119-128
- Ballarín, P. y otros. (2006). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. España: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Egandi
- Ballesteros, J. (2007). *Del feminismo al neofeminismo, o de la igualdad de derechos a la igualdad de obligaciones*. Valencia, España: Instituto Navarro para la Igualdad.
- Bamburg, J. D. (2004). *Raising expectations to improve student learning*. Recuperado el 20 de diciembre de 2012 de <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0bam.htm>
- Bandura, A. (1963). *Social learning and personality development*. Texto creado por el Dr. George C. Boeree y traducido por el Dr. Rafael Gautier, Universidad de Shippensburg. Copyright 1998, 2006. Recuperado el 4 de febrero de 2010, de: [http://translate.google.com.mx/translate?hl=es&sl=en&u=http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html&sa=X&oi=translate&resnum=1&ct=result&prev=/search%3Fq%3DBandura,%2BA.%2B\(1963\).%2BSocial%2BLearning%2Band%2BPersonality%2BDevelopment.%26hl%3Des%26client%3Dfirefox-a%26channel%3Ds%26rls%3Dorg.mozilla:es-ES:official%26sa%3DG](http://translate.google.com.mx/translate?hl=es&sl=en&u=http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html&sa=X&oi=translate&resnum=1&ct=result&prev=/search%3Fq%3DBandura,%2BA.%2B(1963).%2BSocial%2BLearning%2Band%2BPersonality%2BDevelopment.%26hl%3Des%26client%3Dfirefox-a%26channel%3Ds%26rls%3Dorg.mozilla:es-ES:official%26sa%3DG)
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, España: Alianza.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Barbieri, M. T. (1991). *Los ámbitos de acción de las mujeres*. Revista Mexicana de Sociología, núm. 1, enero-abril, pp. 203-224. México.
- Barrios, M., D. (2006). *Resignificar lo Masculino*. Vila editores.
- Barrios, M., D. (22 de agosto de 2006). *La nueva masculinidad*. Artículo publicado en el Diario El Siglo de Torreón. Recuperado el 24 de junio de 2011 de <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/231795.la-nueva-masculinidad.html>
- Beauvoir, S. (1948-1949). *El Segundo sexo. Los hechos y los mitos*. Editorial Siglo Veinte. Recuperado el 10 de marzo de 2010 de

- http://www.segobver.gob.mx/genero/docs/Biblioteca/El_segundo_sexo-Simone_de_B.pdf
- Bebel, A. (1879). *La mujer y el socialismo*. Jubileo 50 edición. Recuperado el 20 de septiembre de 2008 de <http://www.marxists.org/archive/bebel/1879/woman-socialism/index.htm>
- Bebel, A. (2004). *Biografías y Vidas*. Recuperado el 5 de noviembre de 2008 de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bebel.htm>
- Bell, D. (1987). *Ser varón. La paradoja de la masculinidad*. Barcelona, España: Tusquest.
- Beltrán S., J. (1994). *La formación de la mujer cristiana*. Traducción y notas, Biblioteca Valenciana.
- Beltrán, J. (2003). *Sobre Género y Educación*. Valencia, España: Tirant.
- Beltrán, M. (1986). *La construcción administrativa de la realidad social*. Madrid.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Decimoséptima reimpresión, febrero de 2001. Traducción de Silvia Zuleta. Revisión técnica de Marcos Giménez Zapiola. Impreso en los Talleres Gráficos Color Efe, Buenos Aires, Argentina. ISBN 950-518-009-8. Amorrortu editores.
- BID (6 de junio de 2007). *Expertos subrayan dimensión del género en crecimiento económico en América Latina y Caribe*. Comunicado de prensa. Recuperado el 1 de febrero de 2010 de <http://www.iadb.org/news/articleDetail.cfm?artid=3886&language=Sp>
- Binetti, C. y Carrillo, F. (2004). *¿Democracia con desigualdad? Una mirada de Europa hacia América Latina*. Cumbre Euro-Latinoamericana de Guadalajara en 2004.
- Biswas, A. (2004). *La tercera ola feminista: Cuando la diversidad, las particularidades y las diferencias son lo que cuenta*. UAM, México. Revista difusión, septiembre de 2004. Recuperado el 20 junio de 2011 de <http://www.uam.mx/difusion/revista/sep2004/biswas.pdf>
- Blanco, A. y otros. (2011). *Yo cuento, tú pintas, ella suma*. Educación para la igualdad y la salud en la escuela primaria. Instituto Asturiano de la Mujer, Consejería de Presidencia, Justicia e Igualdad del Principado de Asturias. ISBN: 978-84-694-4043-8. España: Editorial Pintar-Pintar.
- Blanco, M. (2008). *Relaciones de género: Reconocer y comprender las relaciones entre mujeres y hombres. Módulo I y II. Construir la equidad de género: la tarea de transformar las relaciones entre mujeres y hombres*. Cota Rica: Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional y Asociación Madre Selva.
- Bochetti, A. (1985). *Neofeminismo. La conquista de ser diferentes*. Batlia
- Boix, M. (2005). *La educación de las niñas, una lucha histórica*. Recuperado el 25 de septiembre de 2008 de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article186>
- Bonal X. y Tomé A. (1997). *Construir la escuela coeducativa, la sensibilización del profesorado*. ISBN: 84-89489-24-6. Cuadernos para la Coeducación. España: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bonet, H. (2006). *Les Dones en la Prehistòria*. Introducción, pp. 11-14. Provincia de Valencia, España: Museo de Valencia (Ed.).
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. Universidad de Granada. (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bolos, S. (2003). *Participación y espacio público*. México: Universidad de la Ciudad de México.

- Bonino, M., L. (1991). *Varones y abuso doméstico: Algunas ideas desde el campo de la salud mental y la perspectiva de género*. Asociación Española de Neuropsiquiatría. Madrid, España: Manar.
- Bonino M., L. (2000). *Violencia de género y prevención. El problema de la violencia masculina*. España: Mujeres en red. Recuperado el 6 de febrero de 2010 de <http://www.nodo50.org/mujeresred/violencia-lbonino.html>
- Bourdieu, P. (1979). *La Fotografía. Un arte intermedio*. (Compilador), México D.F.: Ed. Nueva Imagen.
- Bourdieu, P. (2000). *Existir para la mirada masculina: la mujer ejecutiva, la secretaria y su falda*. Entrevista con el sociólogo francés Pierre Bourdieu. Tomado de la revista francesa *Télérama*. Julio-agosto, 1998. Traducción: Carlos Bonfil. Recuperado el 10 de noviembre de 2008 de <http://www.jornada.unam.mx/2000/05/04/ls-bourdieu.html>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Traducido por Joaguín Jordá. Segunda edición, 159 p. Barcelona, España: Anagrama.
- Brizendine, L. (2007). *El cerebro femenino*. Barcelona, España: RBA.
- Brod, H. (1987). *The making of masculinities. The New Mens Studies*. Boston, Allen & Unwin, en Minello M., N. (2002). Los estudios de masculinidad. Notas de investigación. Estudios Sociológicos, XX, 60. El Colegio de México.
- Bryman, A. y Burgess, R. G. (1994). *Developments in qualitative data analysis: An introduction*. (Editores). En: Bryman, Alan; Burgess, Robert G. *Analyzing Qualitative Data*. Roundtledge: Londres.
- Burín, M. y Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge. New York, EU: Soft Cover Publisher.
- Butler, J. (2001). *El Género en disputa: el Feminismo y la Subversión de la Identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2007). *Construcción sexual y performatividad del género*. Recuperado el 12 de abril de 2011 de <http://www.suite101.net/content/judith-butler-construccion-sexual-y-performatividad-del-genero-a36297#ixzz1LcZvHIYo>
- Caballero, J. F. (2006). *La Teoría de la Justicia de John Rawls*. Voces y contextos. IberoForum. Otoño, núm. II, año I.
- Cady Stanton, E. (1848). Declaración de Séneca Falls. Traducción de Alicia Miyares. Recuperado el 28 de junio de 2011 de http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/varios/seneca_falls.pdf
- Calvo, Ch. M. (2008). *Hombres y mujeres. Cerebro y Educación*. Ed. Almuzara. Recuperado el 17 de junio de 2011 de <http://www.igualesperodiferentes.org/>
- Calvo, Ch. M. (27 de agosto de 2012). La educación diferenciada es impulsada en Europa y en EEUU. Artículo de María Calvo Charro, Publicado en el diario ABC. Recuperado el 18 de diciembre de 2012 de <http://foroandaluzfamilia.org/la-educacion-diferenciada-es-impulsada-en-europa-y-en-eeuu.html>
- Calvo, Susinos y García (2009). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. Universidad de Cantabria. Departamento de Educación. Santander, España. Revista de Educación, 354. Enero-Abril 2011, pp. 549-573.

- Camacho, F. (2005). *Ser hombre es suficiente*. Revista trimestral Violeta. Por una cultura de equidad. Nueva Masculinidad. México: Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León.
- Campanario, J. (2001). *Cómo escribir y publicar un artículo. Cómo estudiar y aumentar su impacto*. Madrid, España: Universidad de Alcalá. Recuperado el 4 de febrero de 2010 de <http://www2.uah.es/jmc/webpub/portada.html>
- Cantarero, J. E. (2000). Los libros de texto de primaria: ¿Motor del cambio o freno a la innovación? Universidad de Valencia, España. Revista Temps de Educación. Pág. 317-332. ISSN: 0214-7351. Recuperado el 29 de junio de 2013 de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126093/246964>
- Carambula, P. (2011). *¿Por qué los niños y las niñas aprenden diferente?* Portal Bebé. Recuperado el 4 de julio de 2011 de <http://portalbebes.com/desarrollo/ninos-y-ninas-aprenden-diferente>
- Cárcamo, H. (2005). Entrevista en Investigación social. Recuperado el 12 de febrero de 2009 de <http://produceideas.blogspot.com/2005/11/entrevista-en-investigacion-social.html>
- Carletti, E. J. (2006). Estudian las relaciones entre hombres y mujeres prehistóricas. Noticias de Axxon. Recuperado el 4 de julio de 2011 de <http://axxon.com.ar/not/158/c-1580020.htm>
- Castany, P. (2004). Reseña de el segundo sexo, de Simone de Beauvoir. Recuperado el 12 de febrero de 2009 de <http://www.eldigoras.com/eom03/2004/2/tierra38bcp08.htm>
- Castañeda, A. J. (Agosto de 2011). ¿Qué es la perspectiva de género? Vida Humana Internacional. Recuperado el 28 de junio de 2012 de <http://www.vidahumana.org/feminismo/item/663-%C2%BFqu%C3%A9-es-la-perspectiva-de-g%C3%A9nero>
- Castilla de C., B. (2004). La complementariedad Varón – Mujer. Nuevas hipótesis. Documento del Instituto de Ciencias para la Familia. Universidad de Navarra, Ediciones Rialp S.A. ISBN: 84-321-3505-4. España.
- Castillo, M. (2005). *Método de Estudio de Caso*. México: USN.
- Castro S. A. (2004). *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*. Prensa Escrita: Infancia Hoy. Co-Presidente del Observatorio Internacional de la Violencia Escolar, Argentina. Agencia Internacional de noticias. IV Congreso Iberoamericano de Violencia en la Escuela.
- Cazés, M. D. (2001). *El tiempo en masculinidad. VII Congreso Español de Sociología*. Salamanca: Universidad de Salamanca campus Unamuno.
- Cazés, M. D. (2007). Obras feministas de Francois Poulain de la Barre. En: García, M. (Col.) *Estudio preliminar*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinaria en Ciencias y Humanidades UNAM, 1647-1723.
- CEDAW (1979). Convención de las Naciones Unidas para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Recuperado el 17 de noviembre de 2008 de <http://www.hchr.org.mx/documentos/CEDAW%20Final.pdf>
- Centerwall, B. S. (1989). *Exposure to television as a risk factor for violence*. American Journal of Epidemiology, 129, 643-652.
- CEO (2007). *Teoría fundada: arte o ciencia*. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de estudios de opinión. Ciudad Universitaria Bloque 9-252. Recuperado el 21 de enero de 2011 de <http://ceo.udea.edu.co>

- CEPAL (2000). Objetivos de Desarrollo del Milenio en América Latina y el Caribe. Recuperado el 7 de diciembre de 2008 de <http://www.eclac.org/mdg/>
- CEPAL (2009). Estadísticas Sociales. Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe.
- CEPAL (2010). Igualdad de género: participación, autonomía y empoderamiento de las mujeres del nuevo informe de las Naciones Unidas sobre la región: América Latina y el Caribe avanza hacia los Objetivos del Milenio. Capítulo V. Recuperado el 10 julio de 2011 de http://www.cepal.org/oig/noticias/noticias/9/40069/2010_622_ODM_ESPANOL_CapV.pdf
- CEPAL (2012). *Cambio estructural para la igualdad: Una visión integrada del desarrollo*, documento presentado por la CEPAL a los Estados miembros, en ocasión del trigésimo cuarto período de sesiones de la Comisión (San Salvador, agosto de 2012). 330 p.p.
- Cervantes P. E. I. (2006). La nueva masculinidad en la posmodernidad. 1er Encuentro Académico de la DES de Ciencias de la Salud. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Coordinación de innovación educativa. Recuperado el 18 de junio de 2011 de <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/masculinidad.htm>
- Charmaz, K., (2005). Grounded theory in the 21st Century. En: The Sage handbook of qualitative reserach (Denzin N K y Lincoln Y S). SAGE, Thousand Oaks, CA, pp. 507-535.
- Chazine, J. M. y Fage L. H. (2009). Borneo, La mémoire des grottes. Traducción al español: Borneo, *La memoria de las cuevas*. 176 páginas, ISBN 978-2-84975-147-3. Ediciones de la FAGE.
- Chiarotti, N. (1995). Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, México 1975. Recuperado el 2 de noviembre de 2008 de <http://base.d-ph.info/es/fiches/premierdph/fiche-premierdph-2359.html>
- CIJ (2007). Centros de Integración Juvenil. A.C. ONG. Secretaría de Salud, México. Recuperado el 23 de noviembre de 2008 de <http://www.cij.gob.mx/Paginas/MenuIzquierdo/ConoceSobre/Genero/quegenero.asp>
- CNDH (2012). La CNDH continúa trabajando para eliminar bullying. Comunicado de Prensa CGCP/195/12. México D. F., a 29 de julio de 2012. Recuperado el 15 de noviembre de 2012 de: http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Comunicados/2012/COM_2012_195.pdf
- Codina, A. (16 de marzo de 2005). *Los líderes: ¿nacen o se hacen?* Artículo Publicado con el tema de liderazgo Recuperado el 11 de enero de 2011 de http://www.degerencia.com/articulo/los_lideres_nacen_o_se_hacen
- Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Andalucía: Ediciones Alfar.
- Collier, J. (1973). *Law and Social Change in Zancantan*.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009). Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer: Convención de Belém Do Pará, 1994. Recuperado el 10 de marzo de 2009 de <http://www.cidh.org/women/convencion.htm>
- Compte L., P. y Oreiro A., J. L. (2000). *Hacia una nueva identidad masculina*. Barcelona, España: Excmo.
- CONAPRED (2009). *Diez Recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje*. Segunda edición, núm. 1, México: Textos del caracol.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2009). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 13 de octubre de 2008 de <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Cook, R. (2010). *Gender Stereotyping Transnational Legal Perspectives*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p. 12.
- Coria Q., M. (2009). Estereotipo de género en el ámbito escolar. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 10 de junio de 2011 de http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.unidades-upn-ip/files/pdf/maria_refugio_coria_quintero.pdf
- Cortés y otras. (2001). ¿Equidad en la Escuela Primaria Mexicana?, Una visión desde la perspectiva de género. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.
- Cremades, M. A. (1991). *Materiales para coeducar*. Madrid: Mare Nostrum.
- Cruz, C. (1998). *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*. España: EMAKUNDE, Instituto Vasco de la mujer.
- Cura, R. O. (2011). La filosofía educativa de Juan Luis Vives. Tesis de Licenciatura. Universidad Católica. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado el 12 de julio de 2012 de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/filosofia-educativa-juan-luis-vives.pdf>
- De Barbieri, T. (1992). *Sobre la categoría de género: Una introducción teórico metodológica*. Santiago de Chile: Isis Internacional.
- De Gortari, E. E. (1979). *El método de las ciencias, nociones elementales*. México: Editorial Grijalbo, p. 17.
- De la Peña, E. (2007). Fórmula para la igualdad N° 2. *Del sexismo a la igualdad, la escuela coeducadora*. Proyecto NEMESIS. Alpegraf S. L. Recuperado el 04 de mayo de 2010 de <http://www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/pdf/CUAD2horiz.pdf>
- Del Castillo, M. y Magaña C. (2011). *Padres y Maestros*. Instituto de Técnicas Educativas Actualidad Docente- CECE 5. Recuperado el 2 de junio de 2011 de <http://www.educar.org/articulos/padresymaestros.asp>
- Deledicque, L.; Félix M. y Moser J. (2005). *Recuperación de empresas por sus trabajadores y autogestión obrera. Un estudio de caso de una empresa en Argentina*. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa* 51:51-76. Recuperado el 18 de junio de 2011 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17405103>
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En la educación encierra un tesoro. Comp. (pp. 89-103). México, UNESCO.
- De Miguel, A. y Romero, R. (2003) *Flora Tristán: feminismo y socialismo*. Madrid, España: Los libros de la catarata.
- Denzin, N. y Lincon, Y. (1994). *Introduction. Entering the field of Qualitative Research*, en *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, EU: Sage publications.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act*. New York. EU: McGraw-Hill.
- Deslauriers, J. (1991). La Historia de vida. En: *Recherche qualitative*. Traducción Eduardo López Estrada. Montreal, Canadá: Mc Graw-Hill.
- Deutscher, I. (1973). *What we say, what we do: Sentiments and Acts*. Glenview, III.: Scott, Foresman Co.
- Devís, J. y otros. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*,

- publicación monográfica cuatrimestral editada por la OEI. N° 39, Educación del cuerpo. Septiembre - Diciembre 2005.*
- DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Díaz B., F. y Hernández, G. (2002). Constructivismo y evaluación psicoeducativa, en: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill, 2ª edición.
- Dobal, S. (2001). Ciência e exotismo: os índios na fotografia brasileira do século XIX, en: *Cadernos de Antropologia e Imagem*, Rio de Janeiro, Brasil: 12 (1): 67-85.
- Donaldson, P. J. (2001). *Perspectivas Internacionales en Planificación Familiar. Uso de la Fotografía para fortalecer los trabajos de investigación sobre planificación familiar*. Punto de Vista. Número especial de 2001.
- Dowdall, G. y Golden, J. (1989). *Photographs as data: an analysis of images from a mental hospital*, *Qualitative Sociology*, 12(2):183-213.
- Dubois, P. (1994). *El acto fotográfico*. Primera edición en 1986 y segunda edición en 1994. Barcelona, España: Paidós.
- Duque, J. (2008). *El diario de campo*. Portal Educativo, Edu.co. Recuperado el 10 de febrero de 2010 de <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Docentes/maestrosinvestigadores/Lists/Entradas%20de%20blog/Post.aspx?ID=22>
- Dunnigan L. (1975). *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires du Québec*. Québec, Canadá: Conseil du Statut de la Femme, 184 p.
- EDUTEKA (2012). Herramientas para elaborar mapas conceptuales. Organización EDUTEKA. Recuperado el 15 de julio de 2012 de <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=4&idSubX=91>
- Eisenhardt, K. M. (1989a). *Building Theories from Case Study Research*. *Academy of Management Review*, Vol. 1989, No. 4, pp. 532-550. Recuperado el 11 de febrero de 2010 de <http://pages.cpsc.ucalgary.ca/~sillito/cpsc-601.23/readings/eisenhardt-1989.pdf>
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe superficie y fondo*. UNICEF. Recuperado el 24 de julio de 2011 de: http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- E-Mujeres (2013). Un nuevo concepto de masculinidad. Recuperado el 27 de junio de 2013 de: http://www.emujeres.gob.mx/acerca_de_e_mujeres#.Uc2wmTuvG4J
- Engels, F. (1884). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Traducida por la Editorial Progreso, Moscú, según la 4ª edición del libro. Recuperado el 20 de julio de 2011 de http://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf
- Engels, F. y Marx, K. (1846). *La ideología alemana*. Libro digitalizado por Julio Rodríguez, 2011. Recuperado el 24 de julio de 2011 de <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1846/ideoalemana/index.htm>
- Espinar, R. E. (2003). *Violencia de género y procesos empobrecimiento. Estudio de la violencia contra las mujeres por parte de su pareja o expareja sentimental*. España: Universidad de Alicante.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación, publicación*

- monográfica cuatrimestral editada por la OEI. N° 30, Educación y conocimiento: una nueva mirada. Septiembre - Diciembre 2002.*
- Felmer, S. (2007). Desigualdad en la educación de varones y mujeres en el nivel inicial. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Recuperado el 20 de junio de 2010 de http://www.alipso.com/monografias2/desigualdad_en_la_educacion_de_varones_y_mujeres_en_el_Nivel_Inicial/index.php
- Fernández, J. M. (1993). Características socioculturales del currículum oculto en educación física, p. 230-254.
- Fernández C., R. y Duarte C., A. (2006). Preceptos de la ideología patriarcal asignados al género femenino y masculino, y su refractación en ocho cuentos utilizados en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica del Sistema Educativo Costarricense en el año 2005. Costa Rica: Revista Educación 30(2), 145-162, ISSN: 0379-7082. Recuperado el 4 de abril de 2012 de <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44030210.pdf>
- FETE-UGT (2007). Educando en igualdad. Guía para el profesorado. Con la colaboración del Instituto de la Mujer. Recuperado el 23 de julio de 2010 de http://www.educandoenigualdad.com/IMG/pdf/profesor_castellano_1.pdf
- FMP (2010). *El lenguaje como medio de comunicación*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Fleming, I. (2007). *Mujer y Educación en Costa Rica*. Informe sobre equidad de género en el ámbito educativo en Costa Rica.
- Flores, A. (2004). *El feminismo en la ciencia. Reflexiones feministas en ciencias*. México: Cuadernos del CUEG.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación N° 38*, publicación monográfica cuatrimestral editada por la OEI, 2005.
- Fontenla, M. (2008). *¿Qué es el patriarcado?* Periódico feminista: Mujeres en la red. Artículo ha sido publicado en el Diccionario de estudios de género y feminismos; Editorial Biblos. Recuperado el 30 marzo de 2009 de <http://www.nodo50.org/mujeresred/spip.php?article1396>
- Franco, M. G. (2004). ¿Cómo hacer investigación cualitativa con el apoyo tecnológico? *Red escolar México*, (3), agosto, 1-4.
- Franco G., C. (2008). Pensamiento pedagógico de Juan Luis Vives. Una introducción. GIBRALFARO Revista Digital de Creación Literaria y Humanidades. Año VII. Número 56 Julio-Agosto de 2008. Recuperado el 23 de junio de 2011 de http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1471.htm
- Franklin, C. W. (1984). *Changing definition of masculinity*. New York-London. Plenum Presa.
- Frappant, J. C. (2008). *La violencia contra las mujeres de la prehistoria a la sociedad occidental*. Marzo 24, Atenea TV, Tu canal audiovisual. Recuperado el 10 junio de 2010 de <http://ateneatv.wordpress.com/2008/03/24/la-violencia-contra-las-mujeres-de-la-prehistoria-a-la-sociedad-occidental/>
- Friedan, B. (1981). *La segunda fase*. Estudios sobre feminismo y la condición de la mujer. Traducción, 1983. Barcelona, España.
- Friedan, B. (2000). Entrevista por Isabel Martínez Lozano, *Revista: MeridIAM/ n°17 – 2000*. Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado el 7 de febrero de 2010 de http://www.nodo50.org/mujeresred/betty_friedan.html

- Fritz, H. y otros. (2009). *Manual de lenguaje inclusivo*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud, INJUV. Recuperado el 2 de julio de 2011 de http://www.injuv.gob.cl/pdf/man_leng_inclusivo.pdf
- Furman, W.; Brown, B. B., y Feiring, C. (1999). *The development of romantic relationships in adolescence*. Cambridge: University Press. Published by the press syndicate of the University. Recuperado el 24 de junio de 2010 de <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/98032339.pdf>
- GAO (1990). *Case Study Evaluation*. Program Evaluation and Methodology Division. United States General Accounting Office. United States. Recuperado el 3 de junio de 2011 de http://www.gao.gov/special.pubs/10_1_9.pdf
- García C., A. (2008). *La Disciplina Escolar*.- Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. 134 p. ISBN: En trámite. Recuperado el 4 de marzo de 2011 de <http://edit.um.es/library/docs/books/disciplina-escolar.pdf>
- García, C. (2001). *Educación no sexista*. Madrid. CEAPA. Recuperado el 20 de junio de 2010 de <http://www.interbook.net/colectivo/ceapa/nosex.htm#arriba>.
- García y Sanmartín (1993). *La observación participante*. Recuperado el 20 de marzo de 2009 de <http://investigacioncualitativa.cl/2008/01/etnografa.html>
- García M., A. (2002). *El español, una lengua no sexista*. Estudios de Lingüística del Español (ELiEs). Volumen 16, ISSN: 1139-8736, España. Recuperado el 5 de julio de 2011 de http://ddd.uab.cat/pub/elies/elies_a2002v16/Garcia.html
- Garfunkel, M. (29 de febrero de 2012). *¿Cómo se define la justicia?* Asociación Pensamiento Penal. Publicado en Tiempo Argentino Editorial. Recuperado el 15 de junio de 2012 de <http://www.pensamientopenal.org.ar/como-se-define-la-justicia-por-matias-garfunkel/>
- Ghedín, W. H. (2010). *Tipos que huyen: los hombres prometen, pero no cumplen. Las mujeres esperan y desesperan*. 160 páginas. Lea Ediciones.
- Gibson, S. y Dembo, M. H. (1984). *Teacher efficacy: a construct validation*, Journal of Educational Psychology, 76(4), 569–582.
- Giddens, A. (1989). *Sociología*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Gildemeister, E. (2004). *Familia y escuela*. Volumen IV, número 121, México, agosto de 2004. Recuperado el 9 de junio de 2011 de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/gildemeister2.html>
- Jiménez, G. (2008). *Cultura, identidad, memoria. Hacia una sociología de la cultura visual*, México D.F.
- Giroux, H. (1983). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gizaparak S.C. (____). *Estudio sobre coeducación en la infancia realizado entre niños de 6 a 14 años de Bilbao*. España: Asociación Provincial de Amas de Casa y Consumidores de Bizkaia Etxeko-Andre.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company, Capítulo 5: *El método de comparación constante de análisis cualitativo*, pp- 101-115. Traducción de Floreal Fomi, edición y revisión y ampliación de Ma. José Llanos Pozzi, Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 25 de marzo de 2012 de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.10.%20Glaser%20y%20Strauss.%20El%20metodo....pdf>
- Goetz, A. M. (2007). *Justicia de género, ciudadanía y derechos*. Conceptos fundamentales, debates centrales y nuevas direcciones para la

- investigación. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. Justicia de género, ciudadanía y desarrollo. *Editado por Maitrayee Mukhopadhyay y Navsharan Singh*. Mayol Ediciones/IDRC 2008. ISBN 978-958-8307-21-3. 290 pág. Recuperado el 11 agosto de 2010 de http://www.idrc.ca/agua/ev-111764-201-1-DO_TOPIC.html#ch02fn1
- Gólcher, I. 2002. *Guía metodológica para el uso del Maletín Didáctico Itinerante Red de Escuelas Educar en Igualdad*. Panamá: Ministerio de Educación. Oficina de Asuntos de la Mujer.
- Gómez, Ma. T.; Mir, V. y Serrats, Ma. G. (2004). Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase. Madrid, España: Narcea S. A. de Ediciones. Recuperado el 16 de enero de 2013 de <http://books.google.com.mx/books?id=B8YnB4XsHdAC&pg=PA32&lpg=PA32&q=consecuencias+de+gritar+en+el+aula+de+clases&source=bl&ots=30EIIUoVcb&sig=xlFIhtz94wRT9794SInAi0PnotU&hl=es&sa=X&ei=1MSKT9ikIHK02AXWnvBR&ved=0CCUQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false>
- González P., C. (2005). *Christine de Pizan (1364 - 1430)*. Escritoras y Pensadoras Europeas. I+D del Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el 25 de mayo de 2009 de <http://www.escriitorasypensadoras.com/downloadpdf.php/25>
- Goode, W. y Hatt, P. (1991). *Métodos de investigación Social*. México: Trillas.
- Granados, V. (2006). *Breve historia del feminismo*. México: sepiensa.org. Recuperado el 22 junio de 2010 de http://sepiensa.org.mx/contenidos/2006/hist_femini/hist_femini_1.htm
- Grele, R. J. (1991). *La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué*. Historia y Fuente Oral, 5, 111-129.
- Grupo de Igualdad de Zurekin Sarean. (2002). Reflexiones en torno a los usos del lenguaje y el sexismo. Recuperado el 21 de junio de 2010 de http://www.zurekinsarean.org/Zurekin_Sarean/Castellano/Servicios/Igualdad/guias/Reflexiones_en_torno_a_los_usos_del_lenguaje.pdf
- Guasch, O. (1997). *Observación Participante*. Cuadernos metodológicos N° 20, Madrid: CIS.
- Gubbins, V. y otras. (2006). *Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones familiares de pobreza*. Recuperado el 2 de julio de 2011 de <http://psicologia.uahurtado.cl/vgubbins/wp-content/uploads/2008/04/factores-asociados-a-rendimiento-escolar.pdf>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). San José, Costa Rica: Colección Ider. Recuperado el 20 de junio de 2011 de <http://es.scribd.com/doc/30721956/12/IV-El-dilema-de-la-eleccion-del-Metodo>
- Gutiérrez, et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Halpern; Eliot; Bigler; Fabes; Hanish; Hyde; Liben; Martin. (2011). *The Pseudoscience of Single-Sex Schooling*. Science, 2011 333(6050):1706-1707.
- Heredia, M. (marzo de 2009). La igualdad de género desde la escuela. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 1, N° 1. Recuperado el 18 de noviembre de 2012 de http://www.eumed.net/rev/ced/01/igualdad_genero_escuela.htm
- Hernández, A. (2008). *¿Masculinidad o masculinidades?*. Recuperado el 7 de enero de 2009 de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/hernandez8.htm>

- Hernández, F. (2008). *¿Para qué estudiar a los hombres? Hombres, feminismo y estudios sobre masculinidades*. Colombia: Universidad Nacional.
- Hernández, I. (2008). Factores educativos que promueven la igualdad de oportunidades en los alumnos/ as del tercer ciclo de los centros escolares públicos del Municipio de San Miguel. Unidad de Investigación. El Salvador: Universidad de Oriente.
- Hiernaux, J. P. (1995). Analyse structurale de contenus et modèles culturels. Application à des matériaux volumineux, VV.AA., *Pratiques et méthodes de la recherche en sciences sociales*, Armand Colin, Paris.
- Hoff, C. S. (1994). *¿Quién se robó el Feminismo?* Estados Unidos: Alfaguara
- Hoff, C. S. (2006). *La guerra contra los chicos. Cómo un feminismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes*. *RIS*, 65 (47), mayo- agosto, 221-240.
- Hoy, W. K. y Woolfolk, A. (1990). *Socialization of student teachers*. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Huaya Q., P. (2011). Metodología del trabajo Universitario. Universidad de Ayacucho Federico Froebel. Recuperado el 18 de junio de 2012 de <http://es.scribd.com/doc/51788865/40/CLASIFICACION-DE-LAS-FICHAS>
- Human Right Wath (2001). Reporte del mundo para el 2001. Recuperado el 24 de julio de 2011 de <http://www.hrw.org/legacy/wr2k1/>
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. México: F.C.E., 3a. ed.
- Ibarra, E. (2011). A 154 años de su nacimiento. Clara Zetkin. Organización Aporrea. Recuperado el 23 de noviembre de 2012 de www.aporrea.org/ideologia/a126221.html
- INADI (2011). Guía didáctica para docentes: somos iguales y diferentes, Guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias. Primera Edición. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Buenos Aires – Argentina. Recuperado el 29 de enero de 2012 de http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2012/05/GUIA-DOCENTE_c-cambio_IMPRENTA-FINAL.pdf
- INAMU (2006). Instituto Nacional de las Mujeres, Costa Rica. *Sección: Participación social y política de las mujeres*. Recuperado el 24 de enero de 2010 de http://www.inamu.go.cr/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=24&Itemid=960
- INMujeres N. L. (2007). *La Violencia de Género en el Ámbito Escolar*. Manual de Instrucción. Monterrey, México: Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León.
- INMujeres N. L. (2009). Gobierno del Estado de Nuevo León. Administración 2003-2009. Recuperado el 25 de octubre de 2009 de <http://www.nl.gob.mx/>
- Insulza, J. M. (20 de marzo de 2012). Desigualdad e inseguridad, las principales preocupaciones: OEA. Nota periodística de La Jornada, pag. 25. Recuperado el 25 de junio de 2012 de <http://www.jornada.unam.mx/2012/03/20/economia/025n1eco>
- International Womens Health (2008). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, China, 1995. Recuperado el 11 febrero de 2009 de http://www.iwhc.org/index.php?option=com_content&task=view&id=3180&Itemid=254
- Jaggar, A. (1999). *Feminism in Philosophy, Feminism in ethics: Moral justification*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 225.
- Jarrett, O. S. (2003). *El recreo en la escuela primaria: ¿Que indica la investigación?* Recess in Elementary School: What Does the Research Say? ERIC Digest.

- Recuperado el 20 de junio de 2011 de <http://www.ericdigests.org/2003-2/recreo.html>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Qualitative Social, Research*, 6 (2), mayo, 1-23.
- Kelsen, H. (1960). *Teoría pura del Derecho*. México: UNAM
- Kimmel, M. (1986). Toward Men-s Studies. Introduction: *American Behavioral Scientist*, 29 (5), Mayo-Junio, 518-529.
- Klassen, R. M.; Bong, M.; Usher, E. L.; Chong, W. H.; Huan, V. S.; Wong, I. Y. F. y Georgiou, T. (2009). *Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries*. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Kreimer, J. (1989). El surgimiento de la nueva masculinidad. Planeta.
- Kreimer, J. C. (____). La nueva masculinidad. Entrevista con Juan Carlos Kreimer. Recuperado el 3 de enero de 2012 de <http://www.concienciasinfronteras.com/PAGINAS/CONCIENCIA/masculin.html>
- Lagarde, M. (1996). *El género, fragmento literal: La perspectiva de género, en género y feminismo*. Desarrollo humano y democracia, pp. 13-38. España: Horas y horas.
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: horas y Horas.
- Lagarde, M. (2004). *Identidad Femenina*. México: UNAM.
- Lamas, M. (2007). *Equidad de género en la UNAM*. Recuperado el 17 de octubre de 2008 de http://www.pueg.unam.mx/documentos/Foro_equidad/Equidad_Marta_Lamas.pdf
- Lameiras, M.; Rodríguez, Y. y Calado, M. (2002). Evaluación de los estereotipos de género en docentes no universitarios/as. Secretaría General de Políticas de Igualdad, Instituto de la Mujer, Universidad de Vigo, España. Recuperado el 24 de junio de 2010 de http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/619.pdf
- Landero, R. (2003). *Familia, poder, violencia y género*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): Démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. La teoría fundamentada, enfoque analítico y comparación con otros enfoques relacionados. En J. Poupard; J. P. Deslauriers; L. H. Groulx; A. Laperrière; R. Mayer y A. P. Pires (Dirs.). *La investigación cualitativa: cuestiones epistemológicas y metodológicas*, pp. 309-340. Boucherville, Canadá: G. Morin.
- Lara, V. R. (2010). Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653. N° 51/4 – 10/02/10 de 2010. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado el 12 de diciembre de 2012 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3054Lara.pdf>
- Levinson, D.; Darrow, C.; Klein, E.; Levinson, M. y Mckee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. En español: *Las Estaciones de la vida de un hombre*. New York, Ballantine Books.
- Lévi-Strauss, C. (1972). *Antropología Estructural*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Light, D.; Keller, S. y Calhoun, C. (1991). *Sociología*. Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Limón M., M. (2009). *Ahora qué sigue?*. Discurso pronunciado el 1° de julio de 2009 por el Director General de la CONALITEG. *Revista de Educación y Cultura AZ*, Revalorando el libro de texto gratuito, febrero, 2010, N° 30.

- Lynch G., P. (2006). *Liderazgo para la gestión de escuelas efectivas*. Clima Organizacional. Ediciones Facultad de Educación, Universidad de Concepción.
- Lobo, A. L. (2010). Reflexiones teórico-metodológicas sobre el uso de la fotografía en la investigación social. *Identidades de clase de media*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Recuperado el 12 de mayo de <http://www.antropologiavisual.cl/lobo.htm#2>
- López, C. y Gutiérrez, M. (2008). ¿Separar por sexos es pedagógico? Madrid, España: Revista electrónica La Vanguardia. Vida. Consultado el 12 de diciembre de 2012 de <http://www.lavanguardia.com/ciudadanos/noticias/20090416/53684154996/separar-por-sexos-es-pedagogico.html#ixzz2GxZJS8bh>
- López D., S. (2010). ¿Qué son los estereotipos de género? Boletín mensual de la Coordinación General del Programa de Equidad de Género. Género y Justicia No. 17 noviembre de 2010. Recuperado el 2 de junio de 2011 de http://www.equidad.scjn.gob.mx/IMG/pdf/GYJ-CCREDITOS_NOVIEMBRE.pdf
- López, M. A. y Alonso, H. Y. (2002). *Equidad de género: ¿Sueño o realidad?* Cuba: Universidad de Cienfuegos.
- López, M., J. J. (2006). El código civil de Napoleón y los derechos humanos. *Revista de derecho privado, nueva época*, año V, núm. 13-14, enero-agosto de 2006, pp. 81-91. Recuperado el 13 de abril de 2011 de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derpriv/cont/13/dtr/dtr5.pdf>
- López-Portillo, E. (2009). ¿Lenguaje Sexista? Se Piensa, Revista digital. Recuperado el 4 de julio de 2011 de http://sepiensa.org.mx/sepiensa2009/docentes/conocer_alumnos/etapas_desarrollo/d_lenguajSexista/lengSexista_1.htm
- López V., A. y otros. (1999). *La transmisión de estereotipos sexistas en la escuela obligatoria*.
- Lopo, M. (2005). *Sexismo y coeducación: la discriminación genérica en los manuales de lengua francesa*. España: Revista Encuentro.
- Lorenzo, M. L. (2004). *Conflictos, Tutoría y construcción democrática de las normas*. Colección *Aprender a Ser*. Educación en valores. Pag. 21-26. DESCLÉE. Bilbao.
- Lozoya, J. A. (1999). *Cómo se construye la identidad masculina*. Jornadas de mujer y salud jerez. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de http://www.hombresigualdad.com/jornadas_mujersalud.htm
- Lucas, U. (1998). *Accounting for the world and the world of accounting: phenomenographic research in accounting education*. Recuperado el 1 de agosto de 2010 de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000688.htm>
- Malinowski, B. (1972). *Los Argonautas del pacífico occidental*. Barcelona, España: Altaya.
- Marchesi, A. (2000). ¿Equidad en la educación? Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación N° 23*, publicación monográfica cuatrimestral editada por la OEI, Mayo – Agosto, 2000.
- Márquez, J.; Díaz J. y Cazzato, S. (2007). *La disciplina escolar: Aportes de las teorías Psicológicas*. Revista de Artes y Humanidades UNICA. Año 8 N° 18 / Enero-Abril 2007, pp. 126 – 148. Universidad Católica Cecilio Acosta. ISSN: 1317-102X
- Martínez P., C. (2003). *El papel de la mujer en la evolución humana*. Madrid, España: Biblioteca Nueva, 2003. 554 pp.

- Martínez, A. y Tamagno, L. (2006). *La naturalización de la violencia. Un análisis de fotografías antropométricas de principios del siglo XX*. Cuadernos de Antropología Social N° 24, ISSN: 0327-3776. © FFyL – UBA. Menzel P, Material World: A Global Family Portrait, San Francisco, CA, EEUU: Sierra Club Books, 1994.
- Martínez C., P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y gestión, N° 20. ISSN 1657-6276. Recuperado el 15 de abril de 2011 de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf
- Maxwel, J. A. (1998). *Designing a qualitative study* en Bickman, L y Rog D. J. (eds): Handbook of applied social research methods, Sage Publications, thousand Oaks, pp. 69-100.
- Mayer, R. y Ouellet, F. (1991). *Métodologie de recherche pour les intervenants sociaux Boucherville*. Québec: Gaëtan Mori. Traducción del Dr. Ricardo A. Hill.
- MDN. (2011). Manual de lenguaje inclusivo. Ministerio de Defensa Nacional. Comisión Especializada de Género, Dirección de Recursos Humanos del Congreso. Uruguay. Recuperado el 24 de noviembre de 2011 de http://www.mdn.gub.uy/public/2063/nuevo_manual_lenguaje_inclusivo_pdf_4ed8d46c6e.pdf
- Medina, A.; Concepción, M. y Guerrero, S. (2002). *Manual de lenguaje administrativo no sexista*. Asociación de Estudios Históricos Sobre la Mujer. Universidad de Málaga, en colaboración con el Área de la Mujer y el Ayuntamiento de Málaga. Dep. Legal: MA - 1602 –I.S.B.N. 84-600-9829-X. AltaGrafics. Recuperado el 3 de julio de 2011 de http://www.nodo50.org/mujeresred/manual_lenguaje_admtvo_no_sexista.pdf
- Medina, J. L.; Clèries, X.; Nolla, M. (2007). *El desaprendizaje: propuesta para profesionales de la salud críticos*. Educ. méd. Vol.10, n.4, pp. 15-22. ISSN 1575-1813. Universidad de Barcelona, Instituto de Estudios de la Salud, Fundación Doctor Robert. Recuperado el 21 de abril de 2011 de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132007000500004&script=sci_arttext
- MEDUCA (2002). *Eje Transversal Educación y Perspectiva de Género. Guía Didáctica para el Personal Docente (Preescolar a 6º Grado de Educación Básica General)*. Panamá. Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa. Programa de Promoción de la Igualdad de Oportunidades en Panamá, PROIGUALDAD-PAN/B7- 3010/95/100.
- Mejía B., W. (2010). ¿Qué es un buen texto escolar? Artículo de educación publicado en la Revista el educador.com de Colombia. Edición N° 9. Recuperado el 13 de enero de 2013 de http://www.eleducador.com/images/stories/documentos_descarga/Revistas_eleducador/6527_RevistaEleducador9_Ba.pdf
- Menéndez B., I. (3 de agosto de 2006). *Violencia en las Escuelas*. Artículo publicado en la sección de artículos de psicopedagogía. Recuperado el 13 de mayo de 2011 de www.psicopedagogia.com. <http://www.psicopedagogia.com/violencia-escuela>
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mischel, W. (1981). *Introduction to Personality*. 3d ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Michel, A. (1987). *Para identificar el sexismo en los libros infantiles y manuales escolares. Fuera moldes. Hacia la superación del sexismo en los libros infantiles y escolares.* España: LaSal.
- Michel, A. (1996). *Sexismo en los libros infantiles y los manuales escolares.*
- Michel, A. (2001). *Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares.* Universidad de los Andes, Mérida, enero-marzo, año/vol. 5, número 012. Venezuela: Educere. Universidad de los Andes, Mérida, pp. 67-77.
- Mineka, S. (1992). Evolutionary memories, emotional processing and the emotional disorders. *The Psychology of Learning and Motivation*, 28, 164-205.
- Mineka, S.; Keir, R. y Price, V. (1980). El miedo de las serpientes en el medio silvestre y de laboratorio criados en monos rhesus (*Macaca mulatta*). *El aprendizaje y el comportamiento animal*, 8-653-663.
- Minello M., N. (2002). Los estudios de masculinidad. Notas de investigación. *Estudios Sociológicos XX*, 60. El Colegio de México. Recuperado el 2 de junio de 2011 de http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/5TG1DDGIM5C_XVGY67J7KYJHKKLD5I5.pdf
- Minici, A.; Rivadeneira, C. y Dahab, J. (2009). Distorsiones cognitivas, su relación con los paradigmas de condicionamiento clásico y operante. CETECIC. Recuperado el 15 de septiembre de 2008 de <http://www.cognitivoconductual.org/articulos/distorsiones.htm>
- Montaño, S. (2007). *Estadísticas para la equidad de género. Magnitudes y tendencias para América Latina. Unidad Mujer y Desarrollo.* México: CEPAL.
- Montecino, S. y Rebolledo, L. (____). Conceptos de género y desarrollo. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, Serie apuntes docentes 1. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado el 18 de junio de 2010 de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/concepege.pdf>
- Montecino, S. (1996). *De la mujer al género: implicancias académicas y teóricas.* EXCERPTA N°2, abril.
- Montoya, N. (2011). Equidad de género, en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños y niñas de quinto, sexto y séptimo año de educación básica del centro educativo comunitario 14 de abril, Parroquia Matriz, Cantón Guamate, Provincia de Chimborazo, período 2010 – 2011. Trabajo de Tesis. Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela.* Págs. 44-47. España: Icaria.
- Moreno; Sicilia; Martínez y Alonso, (abril de 2008). *Revista internacional de ciencias del deporte.* Volumen IV, año IV, páginas 42-64. ISSN: 1885-3137, N° 11.
- Morgan, M. (1999). Resumen preparado para el Curso de Modelos de Intervención y Atención. Fuente: OPS. *Mujeres maltraídas, guía para la Intervención en crisis.* María C. Claramunt. Recuperado el 10 de febrero de 2009 de http://www.mariaeugeniarodriguezpalop.es/wpadmin/capitulos_libros/articulo_feminismo5.pdf
- Morse, J. M.; Barrett M.; Mayan M.; Olson K. y Spiers J. (2002). *Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research.* *International Journal of Qualitative Methods I*; (2), Article 2.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1). Universitat

- Illes Balears, España. Recuperado el 6 de febrero de 2011 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>
- Muñoz J., J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Universidad Autónoma de Barcelona. Noviembre de 2005. Versión 3.03.
- Muñoz S., A. (2007). *Los métodos cuantitativo y cualitativo en la evaluación de impactos en proyectos de inversión social*. Edición electrónica gratuita. Tesis doctoral accesible a texto completo. Recuperado el 27 de octubre de 2010 de <http://www.eumed.net/tesis/2007/ams/>
- Muhr, T. (2000). Increasing the Reusability of Qualitative Data with XML. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(3). Recuperado el 15 de abril de 2010 de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-00/3-00muhr-e.htm>
- Mukhopadhyay, M. y Singh, N. (2007). Justicia de género, ciudadanía y desarrollo. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC). Recuperado el 14 de junio de 2011 de <http://generomexico.colmex.mx/textos/JusticadeGeneroCiudadniayDesarrollo-08.pdf>
- Nash, M. (2004). *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Navarro, R. (2004). *Mujeres Mexicanas que sufren y aman demasiado*. México: Pax.
- O'Leary, D. (1998). *La ideología de género, sus peligros y alcances*. Comisión ad - hoc de la mujer. Perú: Comisión Episcopal de Apostolado Laica.
- OMS (2006). Estadísticas de la Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 9 de Febrero de 2008 de <http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/126.pdf>
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado el 4 de febrero de 2010 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml#a26>
- ONU (1989). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado el 5 de febrero de 2010 de http://www.cimacnoticias.com/especiales/amndi/instrumentos_inter/1_convencion_de_rechos_nino.pdf
- ONU (1990). Octavo Congreso sobre la Prevención del delito y el tratamiento del delincuente que practica la violencia contra la mujer. Recuperado el 11 de septiembre de 2008 de <http://www.uncjin.org/Documents/congr10/15s.pdf>
- ONU (1993). Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos, Viena. Recuperado el 3 de marzo de 2009 de <http://www.unic.org.ar/prensa%20hojasinfo/archivos/11congreso-afiches3.pdf>
- ONU (1995). Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer, Pekín, China, 1995. Recuperado el 13 de enero de 2010 de <http://www.un.org/spanish/conferences/mujer.htm>
- ONU (2000). Declaración del Milenio. Recuperado el 24 de enero de 2010 de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- ONU (1995). Cumbre Mundial de Desarrollo, Copenhague. Recuperado el 5 de mayo de 2009 de <http://www.un.org/spanish/esa/socdev/>
- ONU (2005). Sobre la Mujer, Igualdad, Desarrollo y Paz en Naibori, 1985. Recuperado el 17 de enero de 2009 de <http://www.un.org/es/development/devagenda/gender.shtml>

- ONU (2006). La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas. Secretaría Regional de la Organización de Naciones Unidas. Master Litho S.A
- ONU (2009). Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948. Recuperado el 13 de septiembre de 2008 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU (2012). Estado de las Ciudades del Mundo 2012/13: La prosperidad de las ciudades.
- Ortega, R. (2000). *A global, ecological and cultural model for dealing with problems of violence in european compulsory schools*. Paper presentado en 6th Meeting of TMR Programme Nature and Prevention of Bullying and social exclusion. Cruz quebrada – Dafundo, Lisboa.
- Ortí A., (1989). *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural, la entrevista abierta y la discusión de grupo*, en García Ferrando, M.; Ibáñez, J.; y Alvira, F. (comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*, Madrid: Alianza Editorial.
- Ortiz-Hernández, L. (7 de mayo de 2009). *Niños femeninos. La homofobia está en las aulas*. NOTIESE, Agencia Especializada en Noticias de Salud, Sexualidad y Sida. Reportaje publicado en el Suplemento Letra S del periódico La Jornada, México. Recuperado el 5 de julio de 2011 de http://www.notiese.org/notiese.php?ctn_id=2876
- Ortíz, M. (2009). Interacción en el salón de clases. Aproximación a la temática de psicología de la educación. Centro Regional de Profesores del Centro. Florida. Recuperado el 28 de junio de 2010 de <http://www.cerpcentro.org/spip.php?article552>
- Osses, S.; Sánchez, I.; Ibáñez, F. (2006). *Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. Ensayos, Estudios Pedagógicos Valdivia XXXII, N°1, 119-133, Chile. *Versión On-line* ISSN 0718-0705.
- Pacheco, C. (2004). *Prácticas Sexistas en el Aula*. Ministerio de Educación. Paraguay: UNICEF.
- Paes, R.; Ferreira, F.; Molinas, J. y Saavedra, J. (2008). *Midiendo la desigualdad de oportunidades en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial. Edición de Conferencia: octubre 2008.
- Pérez, P., K. (2005). *Principio de igualdad: alcances y perspectivas*. ISBN 970-32-2416-4. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Recuperado el 20 de mayo de 2010 de <http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?l=1589>
- Perrenaud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Peña, M. (1997). *La agenda del siglo XXI: Hacia un desarrollo humano*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado el 28 de diciembre de 2012 de http://www.ing.unal.edu.co/admfac/iei/comunicados/docs/educacion_agenda_siglo_XXI.pdf
- Piaget, J. (1978). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ed. Morata.
- Piña, L. (2007). *La construcción de las identidades de género, a partir de la imagografía y la semiótica en los libros de historia gratuitos en México*. Recuperado el 20 de junio de 2010 de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at10/PRE1178655682.pdf>

- Pizarro, H. (2006). Porque soy hombre. Una nueva visión de la masculinidad. Recuperado el 12 de mayo de 2011 de <http://www.ujed.mx/ovsyg/documentos/Biblio- PorqueSoyHombre.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo (2008). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Mensaje del Presidente Felipe Calderón Hinojosa. Recuperado el 24 de octubre de 2008 de <http://pnd.presidencia.gob.mx/>
- Pintos de Cea-Naharro, M. (2007). *Religiones monoteístas y teología feminista*. (ADIM) España. Recuperado el 10 febrero de 2010 de [http://nevada.ual.es:81/cursosdeotonno/ponencias/RELIGIONES MONOTEISTAS Y TEOLOGIA FEMINISTA.pdf](http://nevada.ual.es:81/cursosdeotonno/ponencias/RELIGIONES_MONOTEISTAS_Y_TEOLOGIA_FEMINISTA.pdf)
- PNUD (1995). Informe sobre desarrollo humano 1995: La revolución hacia la igualdad en la condición de los sexos. Recuperado el 13 de junio de 2010 de <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1995/capitulos/espanol/>
- PNUD (2005). Informe sobre desarrollo humano. Cooperación internacional ante una encrucijada, ayuda al desarrollo. Comercio y seguridad en un mundo desigual. Publicado para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Ediciones Mundi-Prensa 2005. Recuperado el 20 de junio de 2011 de <http://es.scribd.com/doc/131713794/Informe-Sobre-Desarrollo-Humano>
- Polo, N. (2001). Estudio descriptivo sobre la prevalencia de estereotipos de género masculino y femenino en una muestra de estudiantes de sexto año ciencias del Instituto Comercial. Panamá. Universidad de Panamá.
- Pont, B.; Nusche, D.; y Moorman, H. (2008). Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica. OCDC, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado el 15 de noviembre de 2011 de <http://www.oecd.org/dataoecd/32/54/44374937.pdf>
- Poulain, F. (1673). *De la educación de las damas*. España: Cátedra.
- Proveyer C., C. (2005). *Selección de lecturas de Sociología y política Social de Género*. Cuba: Félix Varela.
- Puleo, A. (2000): *Filosofía, género y pensamiento crítico*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Puleo, A. H.; Condorcet, J.; De Gouges, O. y De Marguenat, A. (1993). *La Ilustración olvidada: la polémica de los sexos en el siglo XVIII*. México: Anthropos.
- Quesada Ch., Y. (2009). Análisis de los materiales educativos más utilizados por el personal docente editados por la editoriales privadas y el uso de los módulos para aplicar la visión de género a los programas de estudio del MEP como forma de implementación de las políticas educativas con perspectiva de género. Tesis de Maestría. Universidad Alberto Hurtado.
- Quiroz, M. E. (2003). *Hacia una didáctica de la investigación*. Ediciones Castillo, p 23.
- Ramírez, J. M. (2007). *Construyendo relaciones equitativas desde la masculinidad*. Especial de América Latina Genera. El Salvador. Recuperado el 1 de julio de 2011 de http://www.americalatina genera.org/es/index.php?option=com_content&view=article&id=1087&Itemid=272
- Ramírez, L. (2002). *El estudio de caso y sus herramientas de investigación aplicada*. DBA-930. Seminaire d'applications techniques, Sherbrooke, enero 2002.

- Rapetti, A. (6 de julio de 2010). La nueva masculinidad. Artículo publicado en el diario La Nación. Recuperado el 30 de noviembre de 2011 de <http://www.lanacion.com.ar/1281841-la-nueva-masculinidad>
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Belknap Harvard.
- Recio G., C. y López L., M. (2008). *Masculinidad y feminidad: división errónea de la persona. Aportaciones desde la didáctica de la lengua*. España: Universidad de Murcia.
- Rel-UITA (30 de junio de 2006). *La prehistoria fue más igualitaria*. Una muestra y un libro reivindican el papel de la mujer en el paleolítico. España: Diario El País.es. Recuperado el 10 diciembre de 2010 de http://www.rel-uita.org/mujer/prehistoria_igualitaria.htm
- Reinoso C., I. (2009). El sexismo en la educación. Sede Universitaria Municipal Hermanos Saíz Montes de Oca, Consolación de Sur. Cuba. Recuperado el 12 de junio de 2010 de <http://www.gestiopolis.com/economia/sexismo-en-la-educacion.htm>
- Reyes, P. y Hernández, A. (2008). El estudio de caso en el contexto de la crisis de la modernidad, *Cinta Moebio* 32:70-89. Recuperado el 10 de marzo de 2011 de www.moebio.uchile.cl/32/reyes.html
- Ribeiro, M. (2002). *Ideología de género y transformación de los papeles conyugales en Monterrey, México*. En: M. Ribeiro, G. Rondeau y S. Hernández (Eds.), *La familia en América del Norte: Evolución, problemática y política*. México: Trillas.
- Rico, N. (1996). *Violencia de Género: Un problema de Derechos Humanos. Serie Mujer y Desarrollo*. México: CEPAL.
- Rivera, A., R. y Ceciliano N., Y. (2003). *Cultura, masculinidad y paternidad: las representaciones de los hombres en Costa Rica*. FLACSO, 2da. Edición, San José, Costa Rica, 298 p.; 21 x 14cm. ISBN 9977-68-132-5. Recuperado el 20 de diciembre de 2012 de <http://www.eclac.org/mexico/publicaciones/sinsigla/xml/9/22699/Masculinidad,%20UNFPA%20FLACSO%20CEPAL%20CASC%202.pdf>
- Robson, C. (2002). *Real world research*. 2nd edition, UK: Blackwell.
- Robson, W. (1997). *Strategic management & information systems*. Second edition. England: Person Education Limited.
- Rodríguez-Jara, H. (2009). *Liderazgo, un nuevo enfoque*. Artículo publicado sobre el tema de liderazgo. Recuperado el 2 de mayo de 2011 de http://www.degerencia.com/articulo/liderazgo_un_nuevo_enfoque
- Rodríguez de Bujalance, R. (____). El hombre del siglo XXI. La nueva masculinidad. Recuperado el 4 de enero de 2012 de <http://www.mundobelleza.com/Bellinterior/HombresigloXXI/masculinidad403.htm>
- Rodríguez Z., J. (2005). Definición y concepto de la no discriminación. *El Cotidiano*, noviembre-diciembre, año/vol. 21, número 134. Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco, D. F., México pp. 23-29.
- Rodríguez, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. Colección Estudios, núm. 2. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. ISBN 970-9833-41-3. México, D.F. Recuperado el 19 de diciembre de 2012 de [http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0002\(1\).pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0002(1).pdf)
- Rodríguez P.; Rey, J. y Trimiño, C. (2007). *La lucha por los derechos de las mujeres en el siglo XIX*. Escenarios, teorías, movimientos y acciones relevantes en el ámbito angloamericano. 3 (2), 1153-1220.

- Rojas M., L. (2007). *Las semillas de la violencia*. España: Editorial Booket.
- Rojas S., R. (1989). *Investigación social teoría y praxis*. México: Editorial Plaza y Valdez. p. 178.
- Ross, D. M. (1996). *Childhood bullying and teasing: what school personnel, other professionals, and parents can do*. Alexandria, VA: American Counseling Association. ED 402 527.
- Rotter J. (1980) *Trust and Gullibility*. Psychological today. 5:35, 42, 102.
- Rousseau, J. J. (1762). El Emilio o de la Educación. Traducción de Ricardo Viñas. Recuperado el 13 de enero de 2010 de <http://escritoriocentros.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf>
- Ruiz, L. y Vallejo, C. (1999). *¿Qué queda del sexismo en los libros de texto?* Revista Complutense de Educación, volumen 10-125-145. España.
- Ruíz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao España: Ed. Universidad de Deusto.
- Salkind, N. J.; Escalona, R. L. y Valdés S., V. (1998). *Métodos de investigación*. Edición: 3, ilustrada. Publicado por Pearson Educación, Recuperado el 1 de junio de 2009 de http://books.google.com.mx/books?id=3uIW0vVD63wC&pg=PA214&lpg=PA214&dq=anonimato+en+entrevistas&source=bl&ots=aFJDbf-P9N&sig=E2QInTacb0apbytrRo2xdxxD7iI&hl=es&ei=RX83SpnLLI-MNZSIxYwN&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10#PPR1,M1
- Sanabria, J. (2002). *El diario pedagógico*. Colegios virtuales.com. Recuperado el 1 de febrero de 2010 de <http://win.colegiosvirtuales.com/ast/perfiles.asp?s=perfiles.directivos.general.reflexiones&a=6933751>
- Sánchez, A. (2009). La Coeducación. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*, N° 16, marzo de 2009.
- Sánchez, I. y otras. (2011). *Yo cuento, tú pintas, ella suma. Educación para la igualdad y la salud en primaria*. Coordinadora. ISBN 978-84-694-4043-8 Gobierno del Principado de Asturias. Instituto Asturiano de la Mujer.
- Sánchez, J. L. y Rizos M., R. (2001). *Coeducación. Temas transversales de curriculum*. México: Vial.
- Sánchez, P. (2008). Prevención de la violencia contra la mujer. Estudio de las actitudes sexistas en la Región de Murcia en el alumnado no universitario. Investigación concedida por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación y avalada por el Instituto de la Mujer de la Comunidad Autónoma de Murcia, España. Recuperado el 12 de junio de 2010 de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01820090004234.pdf>
- Sánchez, P. (2010). ¿Trasmite el profesorado el sexismo? Educación en valores. Recuperado el 13 de junio de 2010 de <http://pisaal.blogia.com/temas/educacion-en-valores.php>
- Sánchez R., M. (28 de junio de 2007). *El lugar de la mujer en la prehistoria*. Entrevista realizada por el Periódico Mundo Neandertal. Recuperado el 20 noviembre de 2010 de <http://neanderthalis.blogspot.com/2007/06/el-lugar-de-la-mujer-en-la-prehistoria.html>
- Sandoval C., C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Programa de especialización en Teoría, métodos y técnicas de investigación social. Instituto colombiano para el

- fomento de la educación superior. Módulos de investigación social. ISBN: 958-9329-09-8
- Santa-Cruz, M. I. (1994). *Aportes para una crítica de la teoría de género*. En Mujeres y Filosofía. Teoría filosófica de género, (Comp.), CEAL.
- Santos, G. M. (2006). Cambio cultural en la escuela que aprende. Perspectiva de género en la organización escolar. España: Universidad de Málaga. Recuperado el 18 de junio de 2010 de <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/santosguerra.pdf>
- Santos, G., M. (2008). Desde la discriminación hacia la justicia: El camino de la coeducación. Ramos, J. (coord.). *El camino hacia una escuela coeducativa*. España: Movimiento cooperativo de la escuela popular. 17-30.
- Sasiain V. y Añino V. (2006). *Coeducación, prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas*. Madrid: CEAPA.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research* (pp. 49-68). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sax, L. (2005). *Why Gender Matters and Boys Adrift*. En español: El género importa, educación diferenciada. ISBN: 0-385-51073-X.
- Scarpato, M. (2007). Este 8 de Marzo: Alcemos nuestra voz para que todas las niñas vayan a la escuela y permanezcan fuera del trabajo infantil. Recuperado el 15 de septiembre de 2008 de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?mot47>
- SCT (2008). Perspectiva de género: ¿Tú piensas igual? Dirección General de Recursos Humanos, Dirección de Capacitación y Desarrollo, Gobierno Federal, México.
- SEDESOL (2007). *Programa sectorial de desarrollo social 2007-2012*. México: Secretaría de Desarrollo Social.
- Selltiz, C. y Jahoda, M. (1970). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: RIALP.
- Sen, A. (1995). *Nuevo Examen de la Desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (2002). *La desigualdad de género*. La misoginia como problema de salud pública, Letras libres, abril.
- SEP (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*. Secretaría de Educación Pública de México (SEP) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). 1ra. edición. ISBN: 978-607-95351-1-7. Recuperado el 15 de julio de 2011 de http://www.sep.gob.mx/work/appsite/basica/informe_violenciak.pdf
- SEP (2010). Primera encuesta nacional exclusión, tolerancia y violencia en escuelas públicas en México. Secretaría de Educación Pública de México.
- SEVI (2004). Encuentro sobre perspectiva de género: síntesis de sus raíces, alcances y consecuencias. Pontificia Universidad Católica Argentina. Programa de Evangelización de la Cultura y el Instituto de Bioética. Buenos Aires, Argentina: 7/11/04. Recuperado el 29 de marzo de 2012 de <http://www.aciprensa.com/Familia/genero.htm>
- Serret B., E. (2008). *Qué es y para qué sirve la perspectiva de género*. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género en educación superior. Oaxaca, México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña. ISBN: 968-5799-04-0.
- Sierra, F. (1998). *Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social*. Texto publicado en técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. Galindo, J. Coordinador. México: Editorial Pearson, págs., 277-345.
- SINC (2011). La educación diferenciada por sexos aumenta los estereotipos de género y el sexismo. Servicio de información y noticias científicas. Ciencias Sociales:

- Psicología. 22 de septiembre de 2011. Recuperado el 28 de diciembre de 2012 de <http://www.agenciasinc.es/Noticias/La-educacion-diferenciada-por-sexos-aumentan-los-estereotipos-de-genero-y-el-sexismo>
- Soler, B. (14 de enero de 2011). *La prehistoria no es solo cosa de hombres*. El diario montañés. Noticias de cultura. Recuperado el 10 abril de 2011 de <http://www.eldiariomontanes.es/v/20110114/cultura/sotileza/prehistoria-solo-cosa-hombres-20110114.html>
- Soler, B. y Alcántara, J. (2006). *Las mujeres en la prehistoria, guía didáctica*. Museo de prehistoria de Valencia. Coordinadores. Recuperado el 11 abril de 2011 de http://www.museuprehistoriavalencia.es/resources/files/Didactica/Guia_Dones_Castellano.pdf
- Sosa, S. (2006). El estudio de casos como estrategia de investigación. Recuperado el 10 de febrero de 2009 de <http://www.eumed.net/tesis/2006/ssc/2c.htm>
- Stimson, G. (2003). *Rapid Assessment and Response Technical Guide TG-RAR*. Chapter 9.6. Observation. World Health Organization: Department of Child and Adolescent Health and Development, and Department of HIV/AIDS, Geneva. Technical Guide. Recuperado el 25 de enero de 2010 de http://www.who.int/docstore/hiv/Core/Chapter_9.6.html
- Stoller, R. (1968). *Sex and Gender*, New York, Science House, p.187.
- Stuart M., J. (1869). La esclavitud femenina. Recuperado el 29 junio de 2010 de <http://www.kclibertaria.comyr.com/lpdf/1109.pdf>
- Stuart M., J. (2004). El utilitarismo. Primera edición cibernética, mayo del 2004. Recuperado el 15 de julio de 2011 de http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/utilitarismo/indice.html
- Suárez, H. J. (2009). *La fotografía como fuente de sentidos*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992). *Pautas de Observación para el Análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la Igualdad: la coeducación, hoy. España: *Revista Iberoamericana de Educación*. (6), 49 -78.
- Subirats, M. (2007). La coeducación hoy: 10 ideas base. *Boletín Igualdad de Género y educación. Educación en valores*. Recuperado el 15 de enero de 2010 de <http://www.ciudaddemujeres.com/ciudades/Albacete/?p=1141>
- Taylor M., H. (1851). *La liberación de las mujeres*. Traducción de Elena Gallego Abaroa, 2005. Mujeres economistas 1816-1898, Madrid: Delta.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- Tedeschi C., S. (2013). La Mística de la feminidad. Blog de Coaching Evolutivo. Recuperado el 20 de marzo de 2013 de <https://suevolucion.wordpress.com/2013/03/11/la-mistica-de-la-feminidad/>
- Thompson, K. (1993). *Ser Hombre*. Barcelona: Kairós.
- Tomé, A. (2002). *Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa*. En: González, A. y Lomas, C. (Coords.). *Mujer y Educación*. Barcelona: Graó. 169-182.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Ed. Morata.
- Trejo U., W. (31 de agosto de 2006). *Abordaje de la violencia contra niños, niñas y adolescentes*. Derechos Humanos. Publicado por la fundación ciencias de la

- documentación. Recuperado el 2 de abril de 2011 de <http://www.documentalistas.org/index.php>
- Tristán, F. (2003). *Pionera, revolucionaria y aventurera del siglo XIX*. México: Maeva.
- Tschannen-Moram, M. y Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy. Capturing and elusive concept. *Teaching and teacher education*, 17, 783-805. Recuperado el 7 de julio de 2011 de http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf
- UNESCO (2010). *Llegar a los marginados*. Resumen del informe y *Panorámica Regional: América Latina y el Caribe*. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo.
- UNESCO (2005). *La educación como derecho humano*. Textos de Marta Urrutxi. Impresión: Graficolor
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Foro Mundial sobre la Educación: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. (Dakar-Senegal, 26-28 de abril de 2000), con los seis marcos de acción regionales.
- UNICEF (2007). *Todas las niñas y los niños, en todas partes. Una estrategia en favor de la educación básica y la igualdad entre los géneros*. Estrategia Educativa de UNICEF. Recuperado el 10 de febrero de 2010 de www.unicef.org/about/execboard/files/07-10_education_strategy.pdf
- UNICEF (2009). *Estado mundial de la infancia*. Edición Especial, Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. Noviembre de 2009. Impresión: Brodock Press.
- Urruzola, M. (2003). *Prevención de la violencia sexista desde la escuela*. España: Horas y horas.
- Valadez, F. I. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Informe de Estudio. Colección Salud Materno Infantil, Serie procesos Educativos. ISBN: 968-9216-09-0. México: Impresión Mar-Eva. Recuperado el 10 de abril de 2012 de http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf
- Valero G., A. (2005). *Usos y perspectivas sociológicas de la entrevista como técnica de investigación social*. Universidad Alfonso X, El sabio. Facultad de estudios sociales. Recuperado el 10 junio de 2009 de http://www.uax.es/publicaciones/archivos/SABSOC05_005.pdf
- Varcárcel, A. (1991). *Sexo y filosofía*. Barcelona: Anthropos.
- Vargas, J. y otros. (2002). *La igualdad de las diferencias en las jornadas de trabajo: Las mujeres gitanas de Barcelona en el siglo XXI*. IX Conferencia de Sociología de la Educación: Las reformas educativas en la España actual, Palma de Mallorca, España. Recuperado el 29 de enero de 2010 de <http://74.125.47.132/search?q=cache:CGFJsJ2Y5dUJ:www.ase.es/comunica02/1.2.rtf+igualdad+respetando+la+diferencia&hl=es&ct=clnk&cd=12&gl=mx&client=firefox-a>
- Vargas, T. (12 de marzo de 2010). La desigualdad de género en el aula. Artículo publicado en Hoy Digital. Recuperado el 24 de abril de 2010 de <http://www.hoy.com.do/opiniones/2010/3/12/317458/La-desigualdad-de-genero-en-el-aula>

- Varguillas, C. (2006). *El uso de Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido*. UPEL. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. Revista de Educación Laurus, Año 12, Número Extraordinario. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. pp. 73-87.
- Vásquez, Ma. G. (2004). *Algunas reflexiones sobre Cristina de Pizán y su obra: La Ciudad de las Damas*. Recuperado el 10 de abril de 2009 de http://agendadelasmujeres.com.ar/pdf/reflexiones_cristina_de_pizan.pdf
- Vega G., A. M^a. (2003). Cuestiones de género en la mundialización. Universidad de La Rioja, España. Recuperado el 25 de marzo de 2011 de <http://www.unirioja.es/dptos/dd/redur/numero1/vega.pdf>
- Velázquez D., M. (2010). *La Violencia Emocional*. ONG Autores Católicos. Recuperado el 29 de enero de 2011 de <http://www.autorescatolicos.org/mariavelazquezdorantes23.htm>
- Villarreal L., O. y Landeta R., J. (2007). El estudio de casos como metodología de investigación científica en economía de la empresa y dirección estratégica. Universidad del País Vasco. Recuperado el 4 de octubre de 2011 de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2517663.pdf>
- Vives, J. L. (1523). *Instrucción de la mujer cristiana*. Traducción de Juan Justiniano en 1793, España: Imprenta de Don Benito Cano.
- Wagner, J. A. (1979). *Guiones de sesiones fotográficas*. pág. 149.
- Weber, M. (1905). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Recuperado el 20 de mayo de 2008 de http://www.biografiasyvidas.com/biografia/w/weber_max.htm
- Wollstonecraft, M. (1791). Vindicación de los derechos de la mujer. Recuperado el 10 febrero de 2009 de [http://64.233.167.104/search?q=cache:aodui_rvc4MJ:www.educastur.princast.es/cp/r/aviles/asesorias/socioling/WOLLSTONECRAFT.doc+Wollstonecraft,+Mary.+\(1791\)+Vindicaci%C3%B3n+de+los+derechos+de+la+mujer.&hl=es&ct=clnk&cd=4&gl=mx&client=firefox-a](http://64.233.167.104/search?q=cache:aodui_rvc4MJ:www.educastur.princast.es/cp/r/aviles/asesorias/socioling/WOLLSTONECRAFT.doc+Wollstonecraft,+Mary.+(1791)+Vindicaci%C3%B3n+de+los+derechos+de+la+mujer.&hl=es&ct=clnk&cd=4&gl=mx&client=firefox-a)
- Wolters, C. A., y Daugherty, S. G. (2007). Goals structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181-193. Recuperado el 14 de Julio de 2011 de http://people.uncw.edu/caropresoe/EDN523/523_Spr_07/Goals_Teacher_SelfEfficacy.pdf
- Yacuzzi, E. (2006). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Universidad del CEMA. Recuperado el 2 de febrero de 2010 de: <http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. 2 edition, Sage.
- Zapata, L. (2004). Los determinantes de la generación y la transferencia del conocimiento en pequeñas y medianas empresas de tecnologías de la información de Barcelona. *Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona*. Recuperado el 3 de julio de 2011 de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/3955/lezclde1.pdf?sequence=1>
- Zúñiga A., Y. (2005). *Democracia paritaria: de la teoría a la práctica*. Revista de derecho Valdivia. Investigaciones. Vol. XVIII - N° 2 - Diciembre 2005 Páginas 131-154. Versión On-line ISSN 0718-0950. Recuperado el 23 de junio de 2011 de http://www.scielo.cl/scielo.php?Pid=S0718-09502005000200006&script=sci_arttext

Zúñiga W., A. (2008). Relaciones entre la fotografía y la investigación. Recuperado el 29 de enero de 2010 de: www.scribd.com/doc/4631868/Investigacion-y-Fotografia

ANEXOS

ANEXO N° 1

Pautas de Observación para la detección del sexismo escolar y la equidad de género.

A través de la Técnica de Observación, se busca prestar atención de hechos, personas, reglas, valores, motivaciones y realidades sociales presentes en el contexto real; en este caso, en los centros de educación primaria. El objetivo de esta pauta es facilitar al investigador la observación en el campo. Se sugieren algunos ejes principales y dentro de ellos, algunos aspectos en los que se concentrará la atención a la hora de realizar la observación en las aulas escolares.

Los aspectos en los que se enfocará la atención y que interesan para la recolección de información en las escuelas primarias seleccionadas son las siguientes:

Ejes	Aspectos
1. Expresiones del lenguaje	Uso de palabras genéricas o inclusivas. Modulación al nombrar a niños y niñas. Uso de prejuicios sexistas.
2. Dinámica Escolar dentro del aula	Actividades realizadas. Participación. Criterios para establecer roles. Motivación escolar. Sanciones.
3. Espacio Físico	Mobiliario escolar. Distribución del espacio escolar.
4. Láminas, frisos/murales y materiales concretos	Contenidos. Imágenes. Mensajes que envían.
5. Actividades fuera del aula de clases	Participación en actividades. Organización de grupos. Actividades realizadas en el recreo. Relaciones de poder.

1. Expresiones del lenguaje

Algunos de los aspectos en los que se focalizará la observación de las expresiones del lenguaje escolar son los siguientes:

- ¿A quiénes se nombra con mayor frecuencia?
- ¿Cómo se nombra al estudiante?
- ¿A quién se nombra siempre primero?
- ¿Se nombra de la misma forma a las niñas y a los niños?
- ¿Cómo es la modulación de la voz del/la docente al referirse a niños o niñas?

- ¿Se mencionan ejemplos de personajes masculinos o femeninos en las clases?
- ¿Cómo está estructurada la lista de asistencia?

2. Dinámica dentro del aula escolar

Los aspectos que serán observados sobre la dinámica dentro del aula escolar son:

- ¿Cómo se forman los estudiantes a la hora de entrada, salida, recreo, etc.?
- ¿Cómo se desarrollan las actividades dentro del aula de clases?
- ¿Cómo son motivados los/as estudiantes cuando realizan las actividades?
- ¿Cómo se da la participación en clases?
- ¿A quiénes se les asignan los roles de liderazgo y protagonismo dentro del aula?
- ¿A quiénes se les dirigen preguntas en clases?
- ¿A quiénes se les asignan las tareas de limpieza del aula?
- ¿Cómo el/la docente maneja aspectos como los premios y sanciones dentro del aula?
- ¿A quiénes se les aplican correctivos, llamados de atención, acciones disciplinarias, etc., con mayor frecuencia y por qué situaciones?
- ¿Cómo el/la docente maneja la mediación y la solución de conflictos entre los/as estudiantes?
- ¿A quiénes se les otorga mayores premios, felicitaciones y/o motivaciones?

3. El espacio físico

En el aspecto de espacio físico se focalizará la observación en:

- ¿Cómo está colocado el mobiliario escolar?
- ¿Quiénes están sentados siempre al lado del/la docente?
- ¿Quiénes están sentados siempre en las sillas de enfrente?, ¿por qué?
- ¿Separa el/la docente a los niños de las niñas, o viceversa?
- ¿Dónde están colocados los libros de textos escolares?
- ¿El escritorio del/la docente dónde está colocado?

4. Láminas, frisos/murales y materiales concretos

Los aspectos en los que se focalizará la observación de láminas, frisos/murales y materiales concretos dentro y fuera del aula escolar tenemos:

- ¿Cómo son las imágenes de las láminas que el/la docente presenta en el aula de clases?
- ¿Qué mensajes proporcionan las imágenes que presentan las láminas?
- ¿De qué tamaño presentan a hombres y mujeres en las láminas?
- ¿Qué acciones realizan las personas que están presentes en las láminas?
- ¿Cuáles son los contenidos que ofrecen los frisos/murales que están en el salón, en pasillos y en lugares estratégicos de la escuela?, ¿Qué mensajes muestran éstos frisos/murales?
- ¿Cómo son los otros materiales didácticos que están presentes en el aula escolar?

6. Actividades fuera del aula de clases

Algunos aspectos en los que se focalizará la observación de las actividades fuera del aula de clases son:

- ¿Cómo se selecciona a los niños y niñas que realizan los honores a la bandera?
- ¿Qué roles desarrollan las niñas y los niños en las actividades de honores a la bandera?
- A la hora del recreo escolar: ¿Cómo se reúnen los niños y las niñas?
- ¿Qué actividades se observan en el recreo escolar?
- Los deportes que practican en el patio o cancha escolar: ¿Son realizados por grupos de niños, grupos de niñas o grupos mixtos?
- ¿Quiénes organizan estos deportes o juegos?
- ¿Qué actividades artístico/recreativas se desarrollan en la escuela y cómo son distribuidos los roles?
- ¿Quiénes son los responsables de realizar algunas actividades como: protocolo, anfitriones, de dirección, de maestra/o de ceremonia en actos, etc.?
- ¿Cómo es la participación de niños y niñas en actividades como: bandas escolares, grupos teatrales, reinados, grupos de talentos, entre otras?
- ¿Quiénes entregan a los niños y niñas en la mañana en la hora de entrada a la escuela?
- ¿Quiénes vienen a buscar a los niños y niñas a la hora de salida de la escuela?

ANEXO N° 2

Guía de entrevista semiestructurada

El presente es un instrumento para la recolección de información, el mismo tiene como propósito obtener algunas percepciones de docentes y directivos de educación primaria en aspectos como la equidad de género y el sexismo escolar.

Para la realización de esta entrevista se iniciará con una pregunta generadora, a través de la misma se pretende que el/la docente y directivo exponga sus puntos de vista, pensamientos, percepciones y experiencias al respecto.

La pregunta que se le hará al/la docente y directivo es la siguiente:

- **Podría comentar ¿Cómo es un día regular de clases en su aula, o en su jornada laboral?, enfocándose en aspectos como el comportamiento de los niños y las niñas en las diversas actividades escolares.**

De esta forma se pretende que el/la docente y directivo responda esta pregunta de la manera más profunda y amplia posible. De no hacerlo así se detallan algunas preguntas que conducirán la entrevista hacia el logro del objetivo propuesto.

Preguntas para guiar la entrevista
1. ¿Cómo docente, cómo prefiere sus grupos, refiriéndose a cantidades?
2. ¿Según su opinión, cómo son las niñas que atiende usted como docente?
3. ¿Según su opinión, cómo son los niños que atiende usted como docente?
4. ¿Qué criterios tiene usted para establecer los roles dentro del aula?
5. ¿Cuál criterio tiene usted para la organización de las filas de sus estudiantes a la hora de entrada, salida, recreos, etc.?
6. ¿Cómo aplica usted la motivación escolar?
7. ¿Cómo aplica usted la disciplina escolar, o las sanciones?
8. ¿Según usted, quiénes mantienen el liderazgo en su aula de clases y por qué?
9. Según su forma de pensar, ¿cómo deben ser los juegos de los niños y las niñas?
10. ¿En qué son iguales y diferentes los niños y niñas?
11. ¿Según su opinión, cómo deben ser las niñas y los niños?
12. ¿Según su punto de vista, quiénes aprenden mejor, las niñas o los niños?
13. ¿Qué actividades promueve usted para educar en igualdad?
14. ¿Qué actividades se realizan en la escuela para educar en igualdad?

ANEXO N° 3

Convenio de confidencialidad



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
 FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
 VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN TRABAJO
 SOCIAL Y POLÍTICAS COMPARADAS DE BIENESTAR SOCIAL.

PROTOCOLO DE ÉTICA ESTÁNDAR ^{*a}

Hola, mi nombre es: José M. Duarte C., soy estudiante/investigador en un proyecto titulado: **Las relaciones de género en algunas escuelas de educación primaria públicas del Área Metropolitana de Monterrey y en la Ciudad de Panamá.**

Este proyecto está siendo desarrollado por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Le queremos extender respetuosamente las gracias por su disposición para participar en este proyecto de investigación. Su participación es muy apreciada. Justo antes de empezar la entrevista, me gustaría reasegurarle que como participante en este proyecto usted tiene varios derechos muy definidos.

- Su participación en esta entrevista es completamente voluntaria.
- Usted es libre de negarse a responder cualquier pregunta en cualquier momento.
- Usted es libre de retirarse de la entrevista en cuando lo desee.
- Esta entrevista será mantenida estrictamente confidencial.
- Extractos de esta entrevista pueden formar parte del informe final de la investigación y/o un libro, pero bajo ninguna circunstancia su nombre o características de identificación serán incluidas en el informe.

Yo soy el principal investigador de este proyecto, usted podrá contactarme a este número de teléfono 8117154453 si Ud. tiene cualquiera pregunta, o bien a mi dirección de correo electrónico: duartecruz2911@hotmail.com

Le agradecería que usted firmara esta forma para mostrar que le he leído su contenido.

Nombre del/la entrevistado/a			
Firma			
Fecha		Hora	

Por favor, señale si usted requiere o desea un informe de los resultados de este proyecto de investigación. (Marque una de las dos respuestas)

SÍ NO

Observaciones:

El presente Protocolo de Ética Estándar deberá ser leído por el investigador antes del comienzo de la primera entrevista. Una copia de esta forma debería ser dejada al sujeto de investigación, y una copia debería ser firmada por el entrevistado y guardada por el entrevistador/a.

*a Este protocolo de ética fue adaptado por McCracken, Grant (1991).

ANEXO N° 4

Definición del concepto de equidad de género y de inequidad de género.

EQUIDAD DE GÉNERO

1. Por equidad de género se entiende el proceso de ser justo con las mujeres y los hombres en la sociedad. La equidad es el proceso que conduce a la igualdad (GWA).
2. Es el trato imparcial dado a hombres y mujeres, según sus necesidades respectivas; se refiere al principio conforme el cual ambos sexos acceden con justicia y en términos igualitarios al uso, control y beneficios de los bienes, servicios, recursos y oportunidades de la sociedad, así como en la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida social, económica, política cultural y familiar (INPPARES, FIDA).
3. Dar a cada quien lo que le pertenece, reconociendo las condiciones o características específicas de cada persona o grupo humano (sexo, género, clase, religión, etnia y edad). Reconocer la diversidad sin que ésta signifique razón para la discriminación. Es un instrumento para acercarse a mirar la realidad, poniendo en cuestión las relaciones de poder que se establecen entre varones y mujeres y en las relaciones sociales en general (CDHDF).

INEQUIDAD DE GÉNERO

1. Entendemos como situación de inequidad de género a aquellos episodios en los que se asume que existen diferencias naturales entre chicos y chicas; es decir en aquellas situaciones en que existe una justificación para otorgar un trato diferente por razones de género. Estas situaciones constituyen el punto de análisis adecuado para establecer las causas de la discriminación por género en cualquier contexto. Las situaciones de inequidad generalmente se asocian con las de desigualdad, entendiendo por situación de desigualdad aquellas en las que hombres y mujeres no tienen las mismas oportunidades de desarrollo por ser considerados diferentes de manera natural. En resumen una situación de desigualdad, se sustenta en una de inequidad, y puede originar la discriminación por género (Tarazona, 2006).
2. Inequidad es falta de equidad. El concepto de inequidad se refiere así a la insuficiencia de justicia distributiva en el concepto aristotélico de igualdad entre iguales, y en el concepto de John Rawls a la desigualdad de oportunidades de acceso proporcional a determinados servicios o prestaciones (Beca, 2005).
3. Las inequidades de género se producen al discriminar a una persona por considerarla inferior a otra, indistintamente que sea hombre o mujer. Esta discriminación es identificada como un tipo de violencia, ya que la misma puede tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual, emocional o psicológico; además puede desarrollarse como cualquier tipo de amenaza, coacción o privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada (ONU).

ANEXO N° 5

Documento de vaciado de la información



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
 DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 DOCTORADO EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y POLÍTICAS
 COMPARADAS DE BIENESTAR SOCIAL
ESTRATEGIA DE VALIDACIÓN DE FOTOGRAFÍAS

**Indicaciones Generales:**

1. Lee la definición de equidad e inequidad adjunto en el presente documento.
2. Observa detenidamente cada imagen en el CD.
3. Clasifica las fotografías colocando una cruz (X) en el recuadro de cada una que considere ejemplifica equidad, inequidad de género o ninguna de las dos.

N° de Fotografía	Ejemplifica Equidad de género	Ejemplifica Inequidad de género	Ninguna de las dos
DSC08398			
DSC07165			
DSC06275			
DSC06296			
DSC06375			
DSC08403			
DSC07470			
DSC07940			
DSC06548			
DSC07335			
DSC08828			
DSC08818			
DSC06798			
DSC06383			
DSC07183			
DSC08808			
DSC06540			
DSC08135			
DSC08843			
DSC06327			
DSC07440			
DSC08504			
DSC06938			
DSC07688			
DSC07652			
DSC07346			
DSC06556			
DSC06806			
DSC08939			
DSC07195			

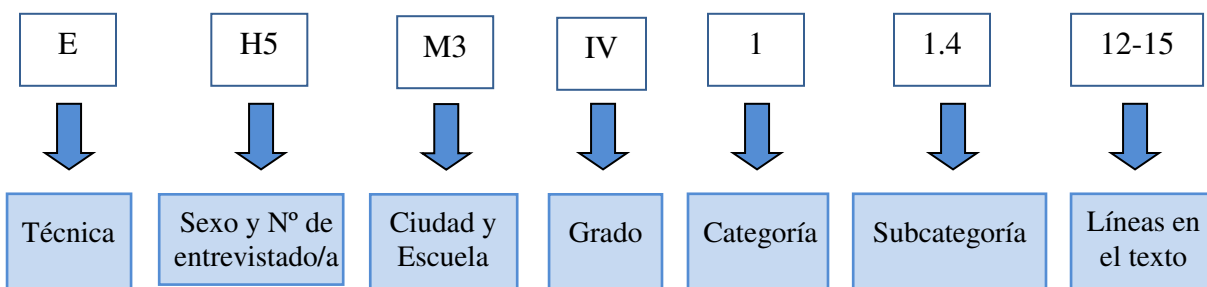
N° de Fotografía	Ejemplifica Equidad de género	Ejemplifica Inequidad de género	Ninguna de las dos
DSC07624			
DSC08006			
DSC06819			
DSC06637			
DSC08526			
DSC08907			
DSC08364			
DSC08908			
DSC07564			
DSC07219			
DSC08476			
DSC07277			
DSC07541			
DSC08307			
DSC07286			
DSC07153			
DSC07212			
DSC08190			
DSC06603			
DSC08874			
DSC06679			
DSC06492			
DSC07102			
DSC08795			
DSC08839			
DSC07790			
DSC08345			
DSC06882			
DSC06866			
DSC07384			

Fecha: _____

Firma: _____

ANEXO N° 6

Ejemplo de codificaciones que se utilizó en la investigación.



Listado de códigos que se utilizaron en la investigación:

- Técnica:** Para identificar la técnica utilizada, si es entrevista, aparecerá la letra E; en el caso de ser observación, aparecerá la letra O; y en el caso que sea una fotografía, aparecerá la letra F.
- Sexo:** H si el entrevistado es hombre y M si es mujer, esto en el caso que sea una observación o entrevista.
- N° de entrevistado/a:** Este número es el asignado en orden sucesivo desde la primera entrevista hasta la última, (1, 2, 3..., 28), en caso de ser una entrevista.
- Ciudad:** Para identificar si la entrevista, observación o la fotografía se obtuvo en Monterrey se utilizará la letra M; si es en Panamá se utilizará la letra P.
- Escuela:** A cada escuela se le asignó una letra, igual en orden de sucesión, la letra A corresponde a la primera escuela del turno matutino, la letra B a la escuela del turno vespertino, ambas en el Área Metropolitana de Monterrey; la letra C corresponde a la escuela de Panamá del turno matutino, y la letra D, a la del turno vespertino en esta misma ciudad.
- Grado que atiende:** Para identificar el grado que el/la docente atiende se identificará con números romanos, esto de manera sucesiva (I, II, III, IV, V y VI grado).
- Categoría:** Corresponde al número asignado a la categoría que se desea revisar, se le designará con números arábigos de manera continua (1, 2, 3...).
- Subcategoría:** Corresponde al número asignado a la subcategoría que se desea revisar, se le designará con números arábigos y esta dependerá de la categoría a la cual pertenece la misma, ejemplo: (1.1., 1.4., 3,5, etc.).
- Líneas en el texto:** Corresponde al número de línea donde aparece el texto que se desea analizar. Se escribirá un guion para dividir los números, en el caso que el discurso sobrepase una línea en el texto.

ANEXO N° 7

Hallazgos encontrados en los libros de textos de Español de 2° usados en México y Panamá, año 2010.

PAIS	INDICADORES	HALLAZGOS QUE EVIDENCIAN INEQUIDADES DE GENERO	HALLAZGOS QUE EVIDENCIAN EQUITAD DE GENERO
México	Ilustraciones	Algunas de las imágenes del texto presentan profesiones u oficios con roles estereotipados, se observan imágenes de mujeres realizando oficios domésticos, como maestras; a los hombres los presentan como médicos, policías, jueces, reyes. Se observan imágenes de niños fuertes, deportistas, y las niñas visitan al médico, leen un cuento, pasean por el parque. En la portada del libro se observa una imagen de aproximadamente 12 hombres bañándose en un río, ninguna mujer.	El texto presenta una imagen de un grupo mixto, tres imágenes de parejas de niños y niñas que realizan actividades juntos, entre ellas: realizando oficios domésticos, jugando y haciendo una entrevista.
	Expresiones	Se emplea un lenguaje no inclusivo, es decir, las indicaciones en su mayoría están redactadas en género masculino, se utilizó el concepto de hombre para referirse a los seres humanos.	En dos ocasiones que se mencionan a niños y niñas para que realicen una actividad.
	Contenidos	El texto presenta mensajes ocultos como: las madres llevan a sus hijos/as a la escuela, al médico, al parque; los niños son inteligentes y audaces, las niñas son débiles y enfermizas; un rey se preocupa porque su hija se quiere casar solo con un hombre valiente; un juez es la persona más sabia del pueblo. En el libro se mencionan (15) nombres femeninos y (33) nombres masculinos.	El texto presenta una actividad inclusiva titulada: "Diferentes pero iguales", donde los/as estudiantes deben responder preguntas sobre la igualdad entre niños y niñas. Además presenta una actividad de distribución de roles domésticos para niños y niñas en el hogar.
Panamá	Ilustraciones	Algunas de las imágenes del texto presentan profesiones u oficios con roles estereotipados, se observan imágenes de mujeres realizando oficios domésticos, cuidando a sus hijos/as, comprando viveres; a los hombres los presentan como policías, médicos, deportistas, agricultores. Se observan imágenes de	El texto presenta dos imágenes de equipos mixtos realizando actividades recreativas. En otra aparecen personas realizando diversas ocupaciones. Se aprecia un padre que comparte actividades lúdicas y educativas con sus hijos/as; y una madre le enseña a su hijo e hija a realizar oficios domésticos.
	Expresiones	En el libro se observa en varias ocasiones el concepto de hombre para referirse a seres humanos, esto en lecturas, actividades y en títulos, ejemplo: "El hombre de la luna", "Dios traerá a los hombres la paz", "El hombre ha olvidado la verdadera sabiduría", "para alimentarse, los hombres cultivan los campos".	En una lectura se menciona el concepto seres humanos para referirse a personas. En la lectura "El país azul", se observa un lenguaje inclusivo al hablar de niños y niñas.
	Contenidos	Algunas lecturas reflejan mensajes ocultos de violencia, intolerancia, mentiras, engaño, envidia. Una de ellas dice: "para poder conseguir esposo la cucarachita debe arreglarse y esperar a que la cortejen". Las madres son las encargadas de peinar a sus hijas, llevarlos/as a la escuela. Los oficios son aprendidos por generaciones: "Roberto utiliza el tractor, su abuelo le enseñó a manejarlo". Algunos estereotipos de cómo debe ser un hombre: alto, fuerte, deportista, trabajador, conquistador, puede ser mal portado; las mujeres deben ser finas, bonitas, deben arreglarse bien.	Se presenta una actividad que resalta la importancia de la comunicación para la resolución pacífica de conflictos. En otra lectura se enfatiza la importancia de las diferencias que existen entre las personas, ya que todos/as somos iguales.

ANEXO N° 8

Hallazgos encontrados en los libros de textos de Ciencias Sociales – Historia y Geografía de 3° usados en México y Panamá, año 2010.

PAIS	INDICADORES	HALLAZGOS QUE EVIDENCIAN INEQUIDADES DE GENERO	HALLAZGOS QUE EVIDENCIAN EQUIDAD DE GENERO
México	Ilustraciones	El texto presenta imágenes de hombres (en medios de comunicación, trabajando en una finca, alimentando animales domésticos, cazando animales; y a mujeres lavando ropa, en actividades domésticas y como maestras. En el libro se presentan más imágenes de personajes masculinos que femeninos. Se presentan imágenes sobre el ciclo de vida familiar, donde aparece la mujer en el hogar y el hombre en actividades en el espacio público.	El libro presenta imágenes de niños y niñas realizando diversas actividades en el aula (realización de un proyecto, cantando el Himno del Estado, celebrando la culminación de ciclo escolar, etc.).
	Expresiones	El lenguaje que maneja el texto está redactado en masculino (niño, abuelo, padres, maestros, compañeros, etc.); se desarrollan temas como: Los derechos de los ciudadanos, los derechos del niño, el hombre y los animales domésticos. Los personajes políticos que se mencionan para investigar son todos masculinos.	En la contraportada dice: "Nombre del alumno (a)". En la presentación del libro dice: "este libro tiene como propósito que las niñas y los niños...."
	Contenidos	Se contabilizaron 114 nombres de personajes masculinos y 2 femeninos. Entre los masculinos se destacan personajes históricos de la revolución, de la independencia, historiadores, médicos, docentes, ingenieros, escritores, licenciados y próceres. De las mujeres se presenta a una que curaba heridas, surtía las municiones e incitaba a la lucha; la otra mujer se destacaba porque se vestía y se armaba como capitán para defender la patria.	
	Ilustraciones	Algunas imágenes que este libro presenta indica que los hombres son los encargados de labores agrícolas, (cosechar, talar árboles, ordeñar, sembrar, arar la tierra, vender verduras); a las mujeres se les ve cuidando a sus hijos/as y de maestras. Además se observan a hombres en cargos políticos, próceres de la independencia y como personajes históricos destacados. Existen más imágenes masculinas que femeninas en el libro, en algunas de ellas se presentan a los niños como los principales y siempre van primero que las niñas.	El libro presenta imágenes de grupos mixtos realizando diversas actividades dentro del aula y en el hogar. Algunas ilustraciones mixtas van acompañadas por instrucciones para ambos sexos.
Panamá	Expresiones	En el libro aparecen expresiones como: "todos participan en la junta, los hombres construyen la casa, las mujeres hacen la comida". El lenguaje que maneja el libro no es inclusivo, las indicaciones, títulos, actividades, se expresan en masculino para los niños y para las niñas.	El texto usa el concepto seres humanos; algunas indicaciones están redactadas para realizadas niñas y niños en 1ra persona de singular (leo, copio, escribo, etc.).
		En una actividad la madre le dice a su hija debe recoger los juguetes que su hermano tiró, por ser niña. Los hombres se dedican a actividades fuera del hogar, las mujeres realizan labores dentro del mismo o en profesiones que son extensión de su labor como madres.	Se desarrollan lecturas, actividades y ejemplos que tratan temáticas como: los derechos de los niños y niñas, la necesidad de compartir con otros, la convivencia en sociedad.
	Contenidos	Los hombres son los protagonistas de la historia patria. En el texto aparecen 37 nombres de personajes masculinos y solo 2 femeninos. Entre los masculinos se destacan: descubridores, conquistadores, presidentes, políticos, de las fuerzas armadas, de la revolución, próceres de la independencia, etc. De las mujeres una de ellas se menciona como la que costó la primera bandera, (era la esposa del presidente de la república) y la otra como mártir de la independencia.	

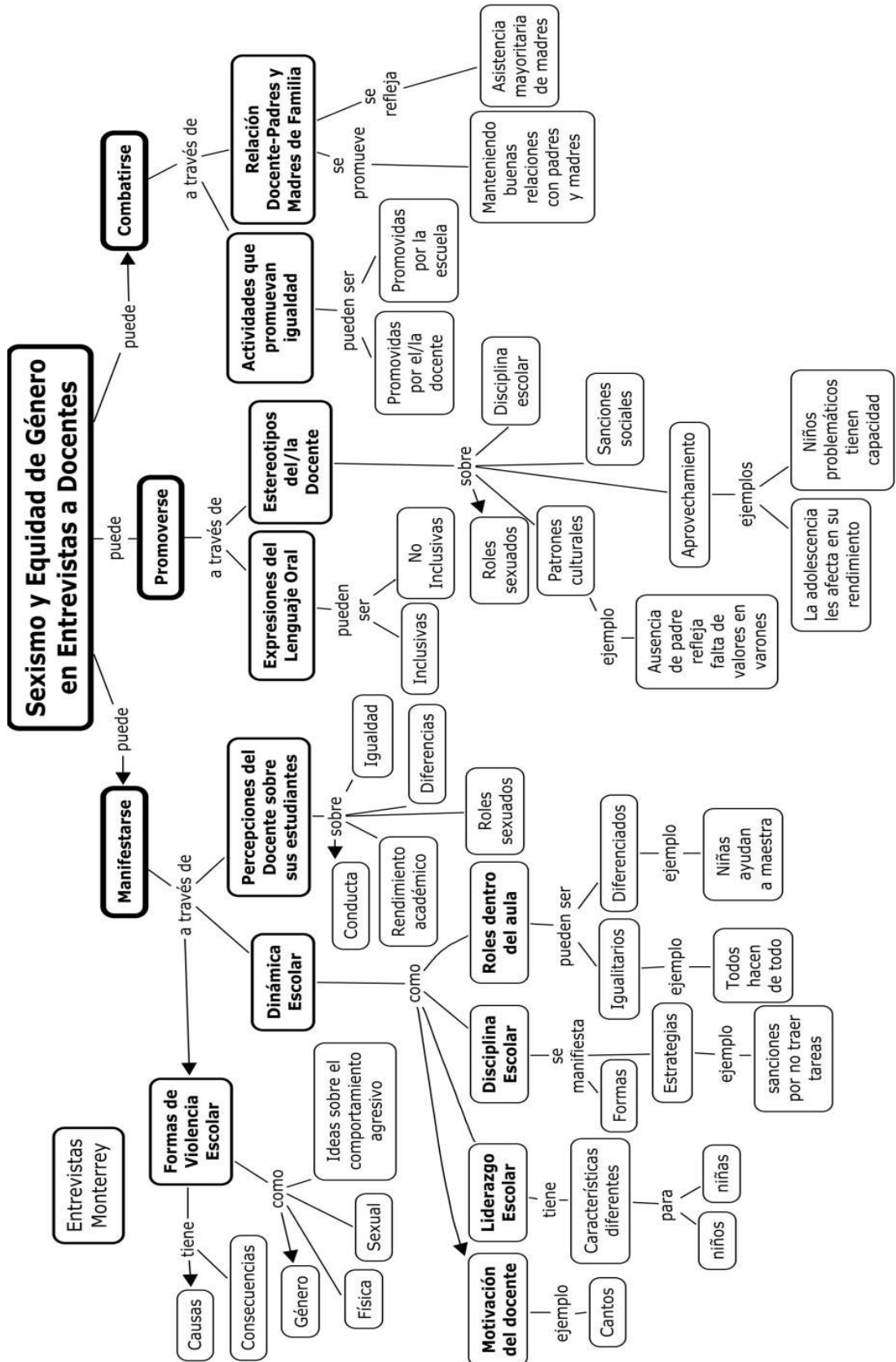
ANEXO N° 9

Hallazgos encontrados en los libros de textos de Ciencias Naturales de 6° usados en México y Panamá, año 2010.

PAIS	INDICADORES	HALLAZGOS QUE EVIDENCIAN INEQUIDADES DE GENERO	HALLAZGOS QUE EVIDENCIAN EQUITAD DE GENERO
México	Ilustraciones	El texto presenta imágenes donde aparecen roles tradicionales femeninos y masculinos. Ejemplo: hombres fuertes de cacería y en labores agrícolas, mujeres cocinando y en labores del hogar. En todos los experimentos que son grupales aparecen imágenes individuales, ya sea de un niño o una niña.	Los experimentos presentan la imagen de una niña o de un niño de forma secuencial. Aparecen imágenes que indican las actividades, en las mismas se observan niños y niñas. En 2 ocasiones aparecen equipos mixtos de trabajo.
	Expresiones	Se utiliza de forma recurrente el concepto de hombre para definir a un colectivo de personas. Ejemplo: El origen del hombre, los hombres prehistóricos, los hombres científicos, etc. Se usa un lenguaje genérico, ya que se menciona solo a los maestros, compañeros, los alumnos, niños, científicos, biólogos, astrónomos, geólogos, etc.	Se nombra de forma recurrente a niños y niñas, a los seres vivos, a la especie humana, maestros y maestras, etc.
	Contenidos	Se presenta una dicotomía al señalar que fueron las mujeres las que iniciaron la agricultura en el medio oriente, pero aparecen imágenes de hombres practicandola. Se habla en un apartado que los jóvenes están en riesgo de consumir sustancias nocivas, y aparece la imagen de un hombre. En varios contenidos se indica que los científicos son hombres, ya que se presenta la imagen de alguno de ellos y se habla de sus aportaciones a la ciencia. Se contabilizaron siete de ellos, todos hombres. Se señala al homo sapiens, al hombre del cro-magnon y al neanderthal como el hombre inteligente, el hombre capaz de aprender; esto acompañado de imágenes de hombres. Se menciona de brevemente a una australopithecus, pero no se habla casi nada de ella.	En un apartado se señala que no hay dos niños o dos niñas iguales, ni papas ni mamás idénticos, somos diferentes. Otro texto señala que los hombres y mujeres llegaron a América aproximadamente... Se desarrollan contenidos como: los seres vivos y sus cambios en el tiempo, el camino hacia la humanidad, el cuerpo humano funciona como un todo, etc.
Panamá	Ilustraciones	Algunas imágenes que aparecen en el libro indican roles estereotipados para mujeres y para hombres. Ellos realizan trabajos como: obrero, pescador, soldador, médico, agricultor, deportista y científico; las mujeres son maestras, amas de casa y cocineras. Se presentan más imágenes masculinas que femeninas en el libro, y cuando las imágenes son mixtas, los niños aparecen primero que las niñas o la imagen del niño es más grande. En una sola imagen se observan niñas haciendo deporte (nado sincronizado). Solo aparece una imagen de un maestro que es docente de agricultura, todas las demás imágenes de docentes que aparecen en el libro son femeninas.	En el libro se observan varias imágenes de grupos mixtos en diversos trabajos y actividades en el aula (haciendo experimentos, observando láminas, participando de las clases, hablando sobre un tema específico, etc.). En estas imágenes se observa que se les da participación a niñas y niños.
	Expresiones	El libro presenta un lenguaje en masculino al mencionar en las actividades solo a los hombres. En algunas indicaciones dice: conversa con tu compañero o compañera y en la imagen aparecen hombres. En varias ocasiones mencionan la palabra hombre para referirse a un colectivo de personas.	Se usa el concepto de seres humanos en títulos y actividades, así como el concepto niño; compañeros y compañeras; maestra o maestro...; etc.
	Contenidos	Dentro de los contenidos aparecen textos acompañados de imágenes que señalan lo contrario a lo presentado, ejemplo: Trabajar en un experimento en parejas, aparece la imagen de un niño solo. Se señala en un contenido y actividad que: "El hombre a través de la actividad agrícola debe hacer uso adecuado del suelo".	El texto en su mayoría se refiere como seres humanos y seres vivos, solo en una lectura se menciona el concepto de hombres como persona genérica, para hacer referencia a ambos sexos.

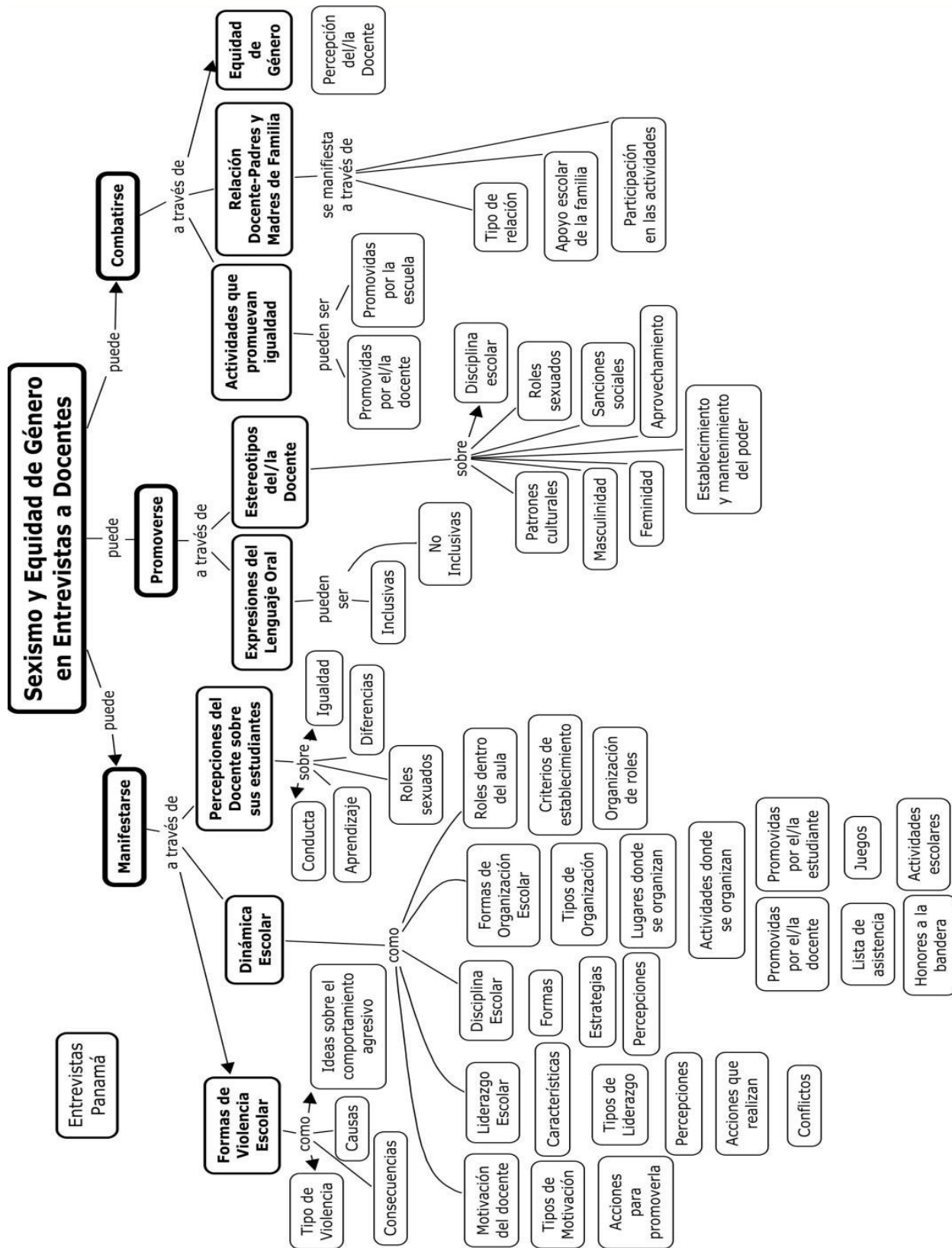
ANEXO N° 10

Mapa conceptual sobre el sexismo y la equidad de género obtenido por las entrevistas realizadas a docentes y directivos en Monterrey.



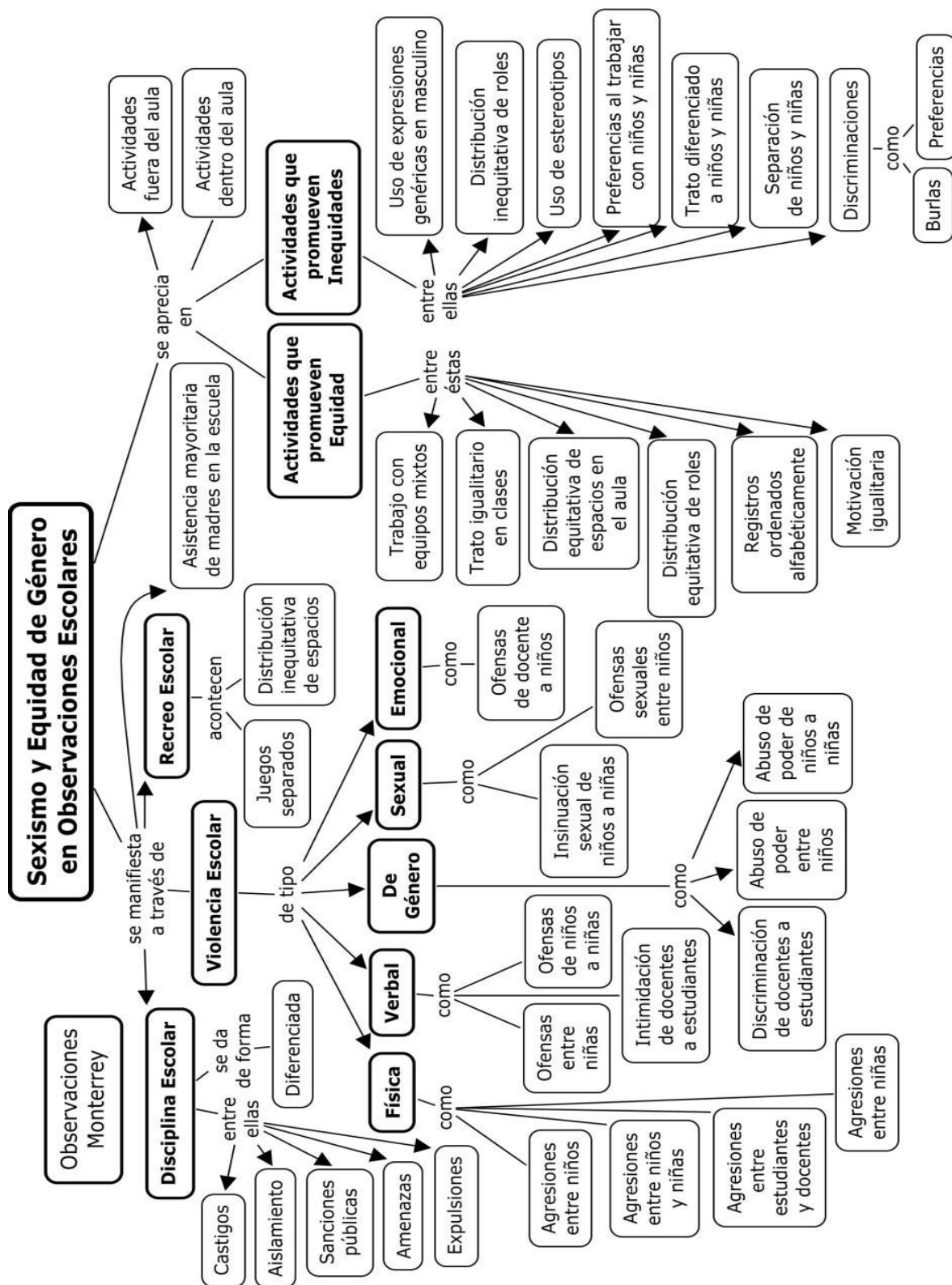
ANEXO N° 11

Mapa conceptual sobre el sexismo y la equidad de género obtenido por las entrevistas realizadas a docentes y directivos en Panamá.



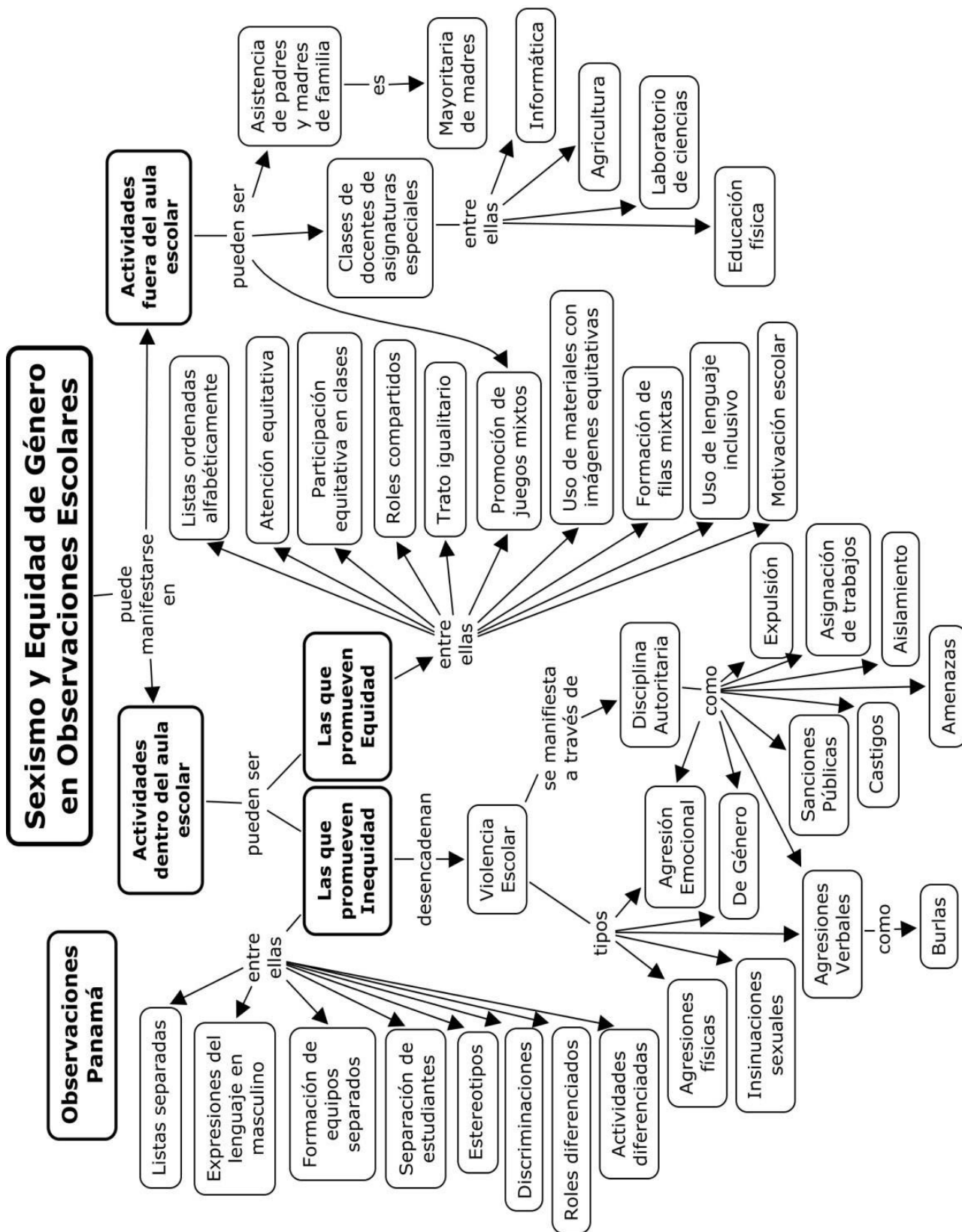
ANEXO N° 12

Mapa conceptual sobre el sexismo y la equidad de género obtenido por las observaciones realizadas en las escuelas de Monterrey.



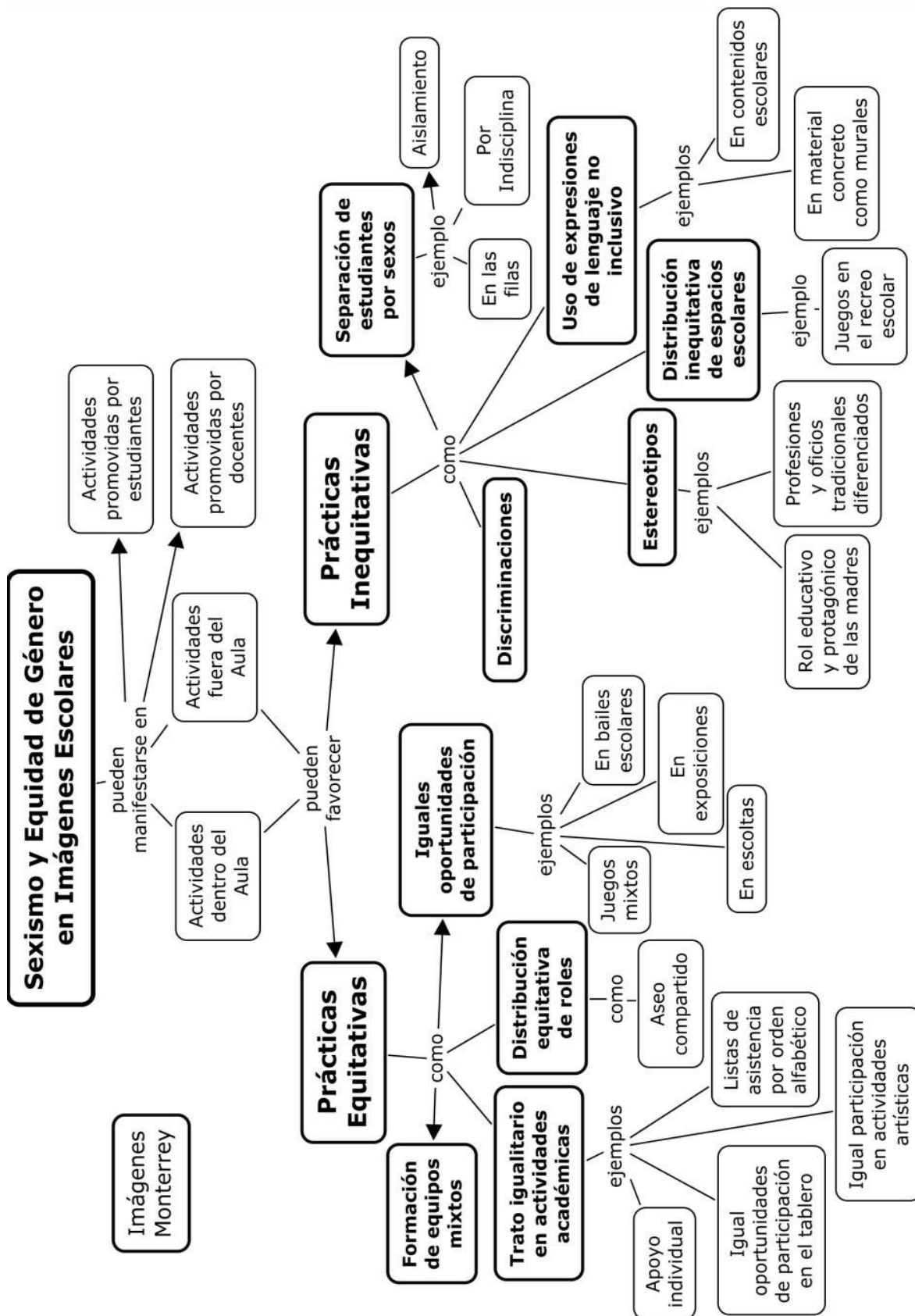
ANEXO N° 13

Mapa conceptual sobre el sexismo y la equidad de género obtenido por las observaciones realizadas en las escuelas de Panamá.



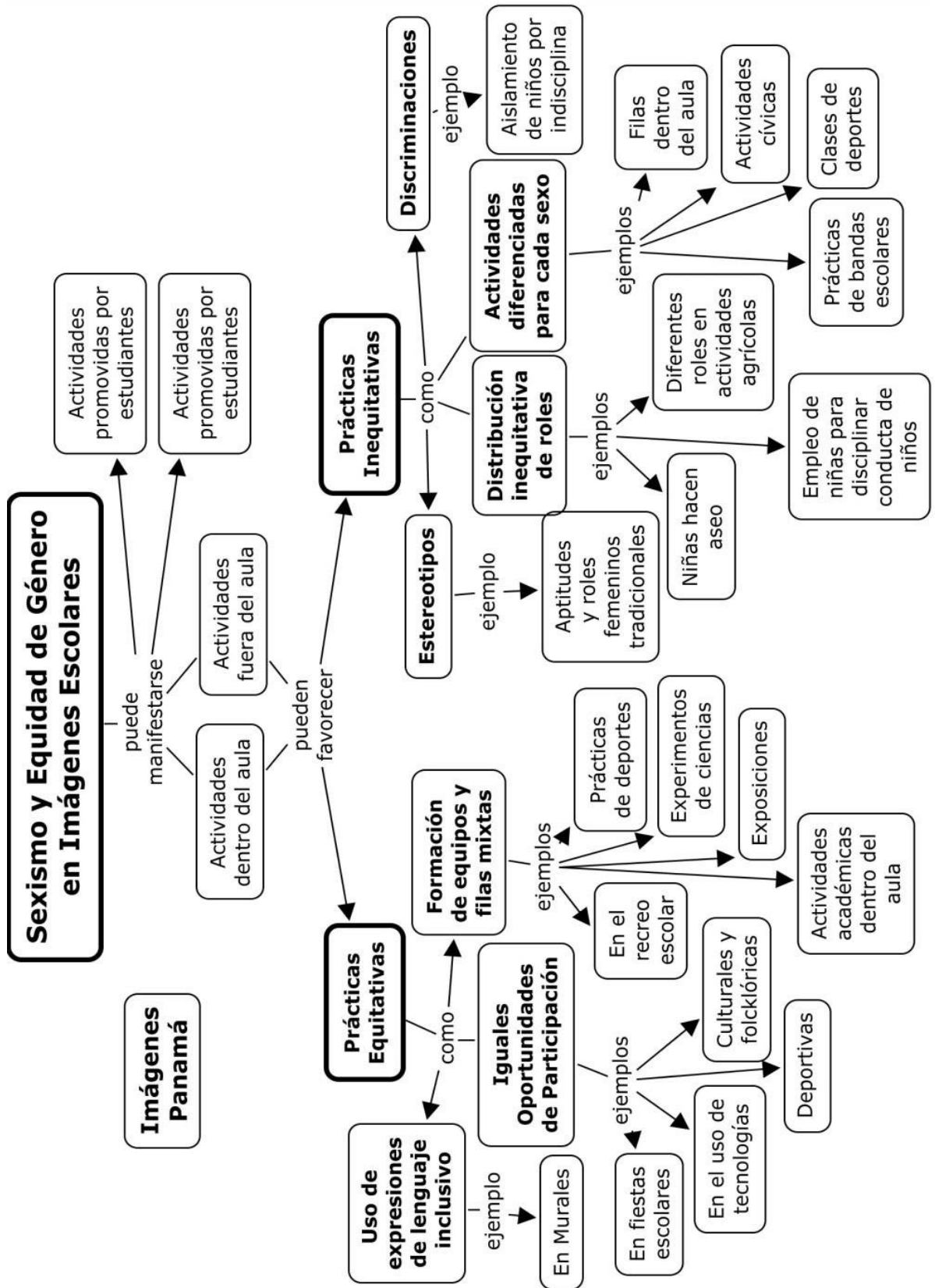
ANEXO N° 14

Mapa conceptual sobre el sexismo y la equidad de género obtenido por el material fotográfico obtenido en las escuelas de Monterrey.



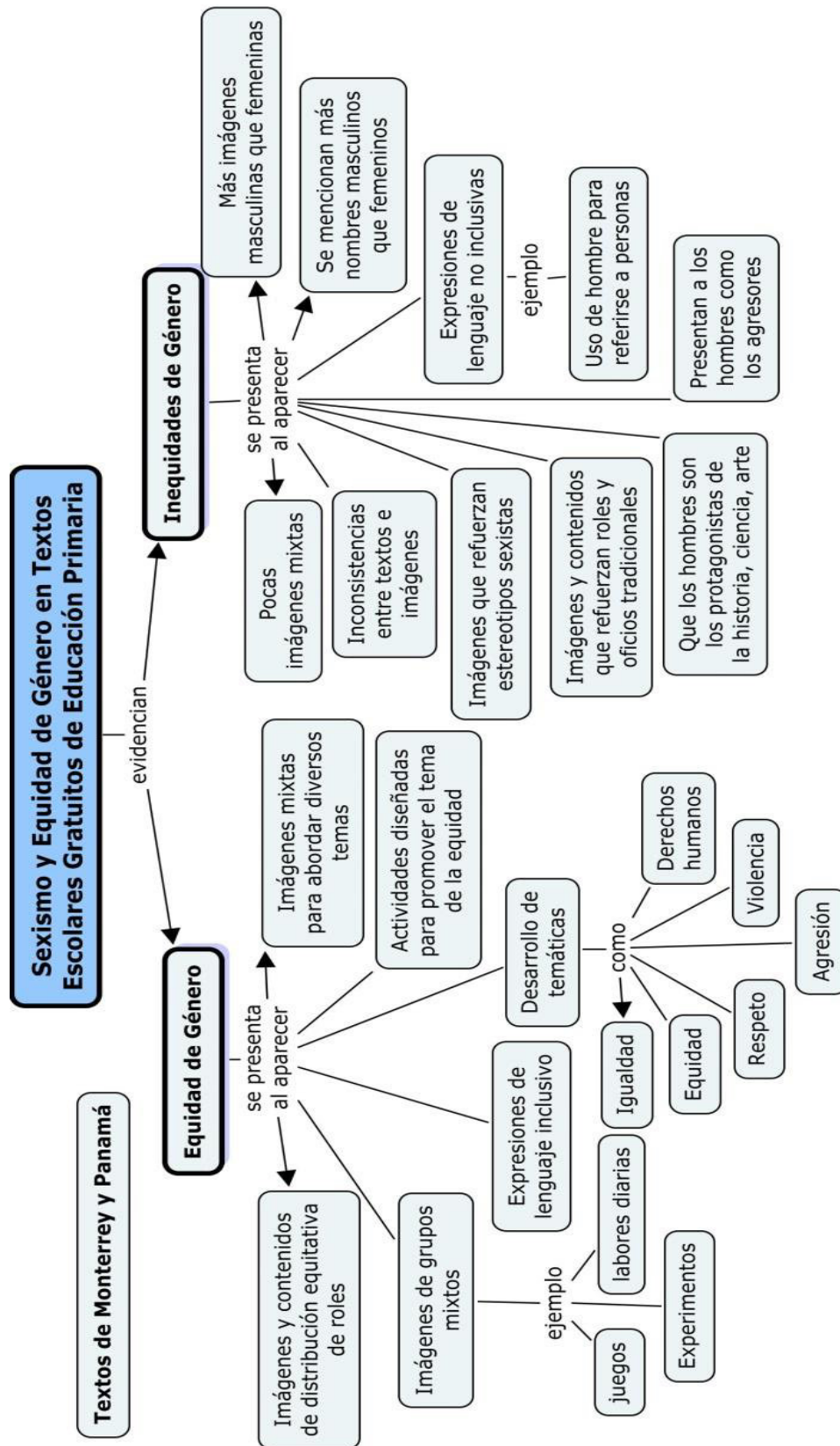
ANEXO N° 15

Mapa conceptual sobre el sexismo y la equidad de género obtenido por el material fotográfico obtenido en las escuelas de Panamá.



ANEXO N° 16

Mapa conceptual sobre el sexismo y la equidad de género obtenido por el análisis de textos escolares utilizados en escuelas de Monterrey y Panamá.



ANEXO N° 17

Principales categorías obtenidas a través del proceso de comparación constante.

Ciudad	Categorías generales	Técnicas	Principales categorías obtenidas a través del proceso de comparación constante
Monterrey	Sobre la inequidad	Observación	Asisten mayoritariamente madres, uso de expresiones en masculino, distribución inequitativa de roles y espacios, uso de estereotipos, preferencias de docentes de trabajar con niñas, trato diferenciado, separación de estudiantes, discriminaciones, hechos de violencia escolar, disciplina autoritaria y diferenciada, listas separadas, juegos separados.
		Entrevistas	Formas de violencia escolar, estereotipos del docente, expresiones no inclusivas, establecimiento de roles sexados tradicionalmente, disciplina autoritaria.
		Análisis de fotografías	Discriminaciones, separación de estudiantes por sexos, expresiones de lenguaje no inclusivo, distribución inequitativa en espacios escolares, estereotipos.
		Análisis de textos	Profesiones estereotipadas y roles tradicionales, violencia escolar, pocas imágenes laminas, sobresalen imágenes y nombres masculinas, expresiones no inclusivas, textos con mensajes ocultos, otros estereotipos, incongruencias en el lenguaje.
	Sobre la equidad	Observación	Trabajo con grupos mixtos, trato igualitario en clases, distribución equitativa de espacios y roles, registros ordenados alfabéticamente, motivación igualitaria.
		Entrevistas	Expresiones inclusivas, buenas relaciones docentes-padres y madres de familia, motivación para todos/as.
		Análisis de fotografías	Formación en equipos mixtos, trato igualitario en actividades académicas, distribución equitativa, iguales oportunidades de participación.
		Análisis de textos	Imágenes de grupos mixtos, uso de expresiones de lenguaje inclusivo, actividades educativas que reflejan igualdad y diferencia, roles bien distribuidos.
Panamá	Sobre la inequidad	Observación	Listas separadas, expresiones del lenguaje en masculino, formación de equipos separados, separación de estudiantes, estereotipos, discriminaciones, roles diferenciados, actividades diferentes, violencia escolar, madres de familia asisten más, disciplina autoritaria.
		Entrevistas	Expresiones de lenguaje no inclusivo, estereotipos, discriminaciones, madres asisten más a la escuela, separación de estudiantes, disciplina autoritaria.
		Análisis de fotografías	Estereotipos, discriminaciones, distribución inequitativa de roles, actividades diferenciadas.
		Análisis de textos	Profesiones y oficios estereotipados, más imágenes de hombres, expresiones no inclusivas, mensajes ocultos en lecturas, discurso y roles tradicionalistas, solo se mencionan hombres en la historia.
	Sobre la equidad	Observación	Listas ordenadas alfabéticamente, atención equitativa, participación equitativa en clases, roles compartidos, trato igualitario, promoción de juegos mixtos, materiales con imágenes equitativas, formación de filas mixtas, uso de lenguaje inclusivo, igual motivación escolar para niños y niñas.
		Entrevistas	Actividades integradoras, listas ordenadas alfabéticamente, actividades promovidas por la escuela, buenas relaciones con padres y madres de familia, igual motivación, sanciones siguiendo procedimientos, roles compartidos.
		Análisis de fotografías	Expresiones de lenguaje inclusivo, iguales oportunidades de participación, formación de equipos y filas mixtas, imágenes de equipos mixtos, temas sobre resolución de conflictos y aceptar las diferencias.
		Análisis de textos	Imágenes de trabajo con equipos mixtos, congruencia en el uso de lenguaje, expresiones inclusivas, temas educativos de formación para resolver conflictos pacíficamente, grupos mixtos.