

39/Xoch
Arch
2003

T
293

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITAN
UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

UNA MIRADA AL AULA:
LA PRÁCTICA DOCENTE DE LAS MAESTRAS DE ESCUELA
PRIMARIA

TESIS
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ESTUDIOS DE LA MUJER

P R E S E N T A

LUCILA PARGA ROMERO

ASESORA
MTRA. KATYA BUTRÓN YAÑEZ
LECTORAS
DRA. ELI BARTRA MURIA
DRA. BELINDA ARTEAGA CASTILLO

MÉXICO, ENERO DE 2003.

84275

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. Las voces en género y educación. Una aproximación teórica.

1.1. De la reproducción a la resistencia.....	17
1.2. La escuela y la reproducción de los géneros.....	21
1.3. La transmisión del sexismo en la escuela.....	25

CAPÍTULO 2. La búsqueda metodológica

2.1. ¿Cuál es el camino ?.....	37
2.2. La práctica docente.....	43
2.3. El género una categoría de análisis.....	49
2.4. El currículum otra categoría de análisis.....	55

CAPÍTULO 3. La reconstrucción de la práctica docente

3.1. El contacto con la realidad.....	63
3.2. La dimensión temporal y contextual.....	66
3.3. ¿ Por qué soy maestra ?.....	69
3.4. Como se ven las maestras.....	74
3.4. Lo que acontece en la práctica docente cotidiana.....	86
3.5. ¿ Qué hacer ?.....	92

CONCLUSIONES

¿ Punto final o punto de partida ?.....	95
---	----

ANEXOS

Anexo 1. Pautas de observación.....	103
-------------------------------------	-----

Anexo 2. Guía de entrevista.....	104
----------------------------------	-----

Anexo 3. Registro de entrevista.....	105
--------------------------------------	-----

Anexo 4. Registro de observación.....	111
---------------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA.....	126
--------------------------	------------

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro No. 1

Datos personales.....76

Cuadro No. 2

Formación profesional.....79

Cuadro No. 3

Práctica docente.....83

Cuadro No. 4

Las observaciones.....87

INTRODUCCIÓN

En esta investigación analizo la práctica docente que tiene como actores sociales a las maestras en una escuela pública de educación primaria en el Distrito Federal. Mi intención es tratar de explicar desde la perspectiva de género, cómo algunas maestras reproducen y/o transforman su práctica docente en el aula. Es decir, analizo las características que definen a las mujeres, así como sus semejanzas y diferencias. La perspectiva de género estudia las posibilidades vitales de las mujeres y de los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen. (Lagarde, 1996, p.15)

Mi interés radica en reconocer los estereotipos de género en las diferentes formas y contenidos que constituyen la estructura de la práctica docente, para poder dar cuenta de cómo las maestras construyen y reconstruyen los comportamientos que consideran apropiados para una niña y un niño al interior de la relación cotidiana en el aula. En un primer momento, quise recuperar la experiencia de maestras, maestros, alumnas y alumnos Sin embargo, por razones de tiempo y debido a la complejidad de la práctica docente, decidí replantear la pregunta y con ello delimitar mi objeto de estudio a *cómo las maestras reproducen estereotipos de género en el salón de clases*, a partir del *currículum oculto*- los mensajes implícitos y explícitos- , así como, *las posibles contradicciones* que pueden estar introduciendo a partir de sus prácticas.

Mis motivaciones hacia la temática han surgido de mi experiencia docente en escuelas, centros de formación de maestros y -hoy- en la Universidad Pedagógica

Nacional, donde se hace visible la presencia de las mujeres en la educación. Estas experiencias me permitieron observar en múltiples ocasiones que, más allá de las oportunidades de acceso, *existe trato diferenciado entre alumnas y alumnos*; este hecho se traduce en una de mis preocupaciones docentes y se desdobra en la necesidad de conocer los procesos mediante los cuales se reproducen los estereotipos y las relaciones de género en la práctica docente desde la escuela primaria. Asimismo, al pasar de los años diversas situaciones han atravesado mi vida, en este sentido, hoy pregunto por las maestras de primaria y su práctica docente, pero ¿qué tan alejada estoy yo de ellas? ¿Cuánto compartimos?

Por otra parte, estudiar la práctica docente me generó desde un primer momento una actitud de búsqueda constante. La pregunta inicial de trabajo *¿cómo se reproduce y/o transforman los estereotipos de género en el interior del aula?* implicaba también preguntarme ¿en cuáles situaciones de tensión o de contradicción es posible generar alternativas? Así surgió esta investigación durante la cual antes que respuestas comenzaron a aparecer otros interrogantes que me permitieron ir acercándome cada vez más a la vida cotidiana en el aula.

Asumo pues, esta investigación a partir de mi interés en abordar la práctica docente en la escuela primaria porque ésta constituye la columna vertebral del Sistema Educativo Mexicano en virtud de que está controlada por el Estado, es obligatoria, laica y gratuita, y su función es lograr “el desarrollo integral del ser humano, contribuyendo a la formación intelectual y social de los individuos” (Art.3º. Constitucional). Es importante mencionar que la escuela primaria tiene una amplia cobertura, abarca un ciclo de vida

que va de los 6 a los 12 años, el calendario escolar abarca 200 días al año y las maestras/os con el alumnado permanecen en la escuela cuatro horas y media al día.

Esto me llevó a la búsqueda y reconocimiento de información para poder dar cuenta del problema.

Entre 1970 y 1995 el porcentaje de niñas y niños entre 6 y 14 años que asistió a la escuela se incrementó significativamente: pasó de 63.3% a 91.4% en las mujeres y de 65.6% a 92.9% en los hombres. La población potencial en edad escolar básica fue de 193 millones de personas, de los cuales 49.3% correspondió a mujeres y 50.7% a hombres (INEGI, 1997).

En otro sentido, las estadísticas muestran que, durante la infancia, las niñas presentan más aptitud y dominio de la lectura y la escritura. Así, en 1997 se observaron pequeñas diferencias por sexo a favor de las niñas: **85.4%** de la población femenina de 6 a 14 años sabía leer y escribir, en tanto que el porcentaje de varones ascendió a **84.4%**; asimismo, la eficiencia terminal en primaria fue de **82.5%** para niños y **83.3%** para niñas, según datos de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (SEP, 1997).

Sin embargo, la continuidad de estudios del nivel primario al secundario representa un momento crítico del ciclo escolar básico para las mujeres con respecto a los hombres, sobre todo cuando los padres consideran que aquéllas han adquirido los elementos básicos de instrucción para asumir las tareas domésticas o comenzar a trabajar: de los 49 millones de niños que se matriculan en secundaria, 51.6% son hombres y 48.4% mujeres (INEGI, 2000). Asimismo, en el espacio de capacitación para el trabajo -ciclo que se ubica en el tránsito de primaria a secundaria- se concentra una alta proporción de mujeres

69.9%: esto significa que numerosas niñas no continúan sus estudios secundarios y se encaminan al mundo del trabajo. Estos datos se reafirman con el diagnóstico que la SEP entregó al equipo de transición hacia el actual gobierno federal, en el cual indica que el 2.38% de las niñas abandona las aulas porque su familia no las apoya para continuar sus estudios o porque las ocupan en las tareas de hogar.

De los datos anteriores se colige que, no obstante el avance de la política educativa en relación a la equidad y a la cobertura, *el proceso educativo de las mujeres está estrechamente ligado a la discriminación de género*, adoptada ésta como norma cultural tanto en los procesos y contenidos educativos como en la oferta de oportunidades profesionales.

A la determinación de género habría que agregar que las diferencias por clase social, etnia y área geográfica acentúan las desigualdades. Si hoy la igualdad de acceso a los sistemas educativos parece ser una realidad para las niñas y los niños, la inequidad con respecto a las mujeres subsiste cuando examinamos los aspectos cualitativos de la educación.

Uno de tales aspectos cualitativos es la orientación vocacional para definir el proyecto de vida de las mujeres; en la prestación de dicho servicio se observan sesgos discriminatorios que tienen que ver con los estereotipos de género, los cuales van determinando cual va a ser el papel profesional dentro de una carrera e incluso la profesión que van a elegir tanto mujeres como hombres. De tal manera que los estereotipos de género se encuentran en los procesos y contenidos educativos. El problema, entonces, se revierte; ya no se trata de cuántas mujeres estudian sino de qué y cómo estudian; es decir, de cómo son abordados los contenidos escolares desde una

mirada de género¹. Hasta ahora, según datos del INEGI en diferentes casos hombres y mujeres tienen orientación vocacional distinta: son mujeres el 65% de quienes estudian carreras en áreas de Educación y Humanidades; en Ciencias de la Salud ese porcentaje es de 60%; en Ciencias Sociales y Administrativas, de 55% y en Ingeniería y Tecnología es apenas de 27% (INEGI, 2000). Entonces -en el análisis de las oportunidades de acceso de las mujeres al sistema de educación formal-, es preciso trascender los datos cuantitativos, pues ellos en sí mismos no dan cuenta de lo que pasa en las aulas.

Más allá de pretender el desarrollo integral, la escuela -como institución normativa- contribuye de manera sistemática a acentuar las desigualdades sociales, la discriminación de género, raza y etnia, en tanto que el desarrollo de pautas de conducta representa también formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que sirven para introducir, reproducir, legitimar o cambiar formas particulares de la vida social y cultural. "En el contenido de la experiencia escolar subyacen las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustenta el proceso escolar" (Rockwell, 1995, p. 13). En este sentido, la forma como las(os) profesoras(es) apoyan, estimulan o ignoran las demandas de atención de las alumnas y alumnos los prepara para adaptarse a la sociedad. En la institución se cristalizan, así, diversas formas de control tanto internas como externas, y es a partir de la lógica de la propia institución como se definen y construyen los roles que

¹ Las opciones que más eligen las mujeres son aquellas relacionadas con las áreas asistenciales, estando socialmente más reconocidas y valoradas las que eligen los hombres. En el estudio realizado por Gavira (1994), la conclusión más clara que obtuvo es que el género condicionaba los intereses profesionales. Así, las mujeres presentaban una mayor valoración de los estudios y profesiones de derecho, salud, ciencias humanas y sociales. Los hombres por su parte mostraban mayor preferencia por la física y la química. Por tanto, a pesar de que "todas las personas tengan acceso a la educación", el hecho de que existan "profesiones para mujeres" y "profesiones para hombres" pone en cuestión la universalidad y la igualdad dentro del sistema educativo.

deben cumplir cada uno de los sujetos involucrados, en tanto que existe un comportamiento instituido.

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

Es pertinente mencionar que en 1920, las estadísticas registran que 70% del profesorado de escuelas primarias en todo el país esta constituido por mujeres (Cano,1989). Asimismo para 1986, de un total de 44 746 maestros, 11 474 son hombres lo que representa el 25.65% y 33 272 son mujeres, es decir el 74.36% (Sandoval,1992). En el 2000 de un total de 49 507, 35 846 son maestras el 72.40 % y 13 661 son hombres esto significa el 27.59% (INEGI,2000). No obstante que se muestra un incremento en hombres, ésto no significa que haya una tendencia hacia la masculinización, en virtud de que más del 50 % son mujeres, en tanto que los puestos directivos como sindicales son ocupados en su mayoría por hombres, y esto repercute tanto en su propia situación dentro de la escuela como en la reproducción del sesgo discriminatorio basado en el género dentro del proceso educativo. Sin embargo, el hecho de que sean las mujeres quienes mayoritariamente tienen en sus manos el quehacer docente puede representar la fuerza potencial para que ellas impulsen la modificación o cambio de los estereotipos.

Por otra parte, el espacio áulico se encuentra situado y fechado por el sistema educativo, y éste asimismo por un sistema social; por consiguiente, la práctica docente no se puede desvincular del contexto histórico-social y cultural donde se encuentra inmersa. Sin embargo, en el interior de cada aula se abre la posibilidad de ir reconstruyendo -de manera distinta y día a día- el proceso de conocimiento dentro del trabajo cotidiano, en virtud de que el proceso no es mecánico ni lineal.

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

En este sentido, la práctica docente es un elemento fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde entre las(os) docentes y las alumnas(os) se establece una relación de poder que es a la vez pedagógica, social, de comunicación y de transmisión de conocimientos y saberes, que además pueden cumplir un papel muy importante en la reproducción y/o transformación de los prejuicios y estereotipos de género o, por el contrario, abre la posibilidad de tensión y contradicción, en tanto que pueden contribuir a la superación y eliminación de éstos, o por lo menos a su puesta en duda, a su cuestionamiento.

Es así como – en el interior de cada escuela y en particular en cada aula- priva una práctica docente específica, que pasa por el entramado de significados y

representaciones de todos los sujetos involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es decir, se entreteje una socialización diferencial para alumnas y alumnos a partir de la distribución de actividades y del espacio: el uso del lenguaje y los contenidos curriculares, la evaluación, el trato, y las expectativas de los docentes hacia sus alumnas y alumnos se traducen en prácticas escolares que pueden transmitir a los niños y a las niñas una visión jerarquizada de los sexos, es decir, una práctica de cambio o continuidad, cargada de significados y percepciones, dentro de límites definidos por las acciones del profesorado, el alumnado, las autoridades, los padres y madres de familia, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos. Se trata, pues, de una relación compleja y en ocasiones contradictoria, donde los rasgos de clase social y la política educativa gravitan sobre el resultado final; y es aquí donde se teje la trama social, que merece una mayor consideración académica.

En síntesis, me pregunto *¿cómo las maestras de escuela primaria reproducen y/o transforman estereotipos de género?* Esta inquietud me lleva a delimitar el interrogante, y poner la mirada en ese espacio micro -el aula-, en ese acontecer cotidiano de la experiencia pedagógica, -hoy- atravesado por el *currículum oculto* y por las relaciones de poder.

Ahora bien, en esta trama social sobresalen las formas de relación entre los géneros, así como las condiciones de vida de las mujeres mexicanas han sufrido transformaciones en los últimos años. La paulatina incorporación femenina a los espacios públicos (laboral, político y educativo) está posibilitando una redistribución de los espacios

de poder² (materiales y simbólicos) de los que por siglos estuvieron marginadas. Así, por ejemplo la matrícula en educación básica representa una diferencia mínima a favor de las niñas, la participación de las mujeres en el ámbito político ha aumentado considerablemente en los últimos cincuenta años, tomando en consideración también el derecho al voto. Sin embargo, es obvio que aún queda mucho por hacer, porque la sombra del androcentrismo continúa ocultando y obstaculizando el desarrollo y las aportaciones de las mujeres

En el caso de las políticas públicas en materia de género y educación, tanto la Ley General de Educación (SEP, 1993), el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (1996), como el Programa Nacional de la Mujer 1995-2000 (1995) establecen algunas orientaciones en relación al tema.

La Ley General de Educación (1993) en el capítulo 1º asienta la igualdad de oportunidades para la población. En su artículo 2º. establece : "todo individuo tiene derecho a recibir educación y por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional" (p.49). Pero ¿significa esto que la igualdad ya se ha conseguido? ¿Es acaso la igualdad lo que se busca?

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, establece los propósitos de equidad, calidad y pertinencia de la educación, busca garantizar la Unidad Nacional mediante el ejercicio de la rectoría del gobierno federal, dicta líneas de políticas a través de un estilo descriptivo y argumentativo en un contexto de globalización donde plantea

² El número de funcionarias públicas de nivel medio y superior, da un total de 14,298 mujeres, es decir un porcentaje de 30% de presencia femenina en los puestos (CONMUJER,2000). Si bien es cierto que esto representa un avance, habría que reconocer que dichos puestos se encuentran en los niveles más bajos.

que es fundamental respetar la diversidad regional y buscar la equidad entre los géneros a partir de la igualdad de oportunidades dentro del marco de la identificación con la nación.

En esta misma línea, el Programa de la Mujer 1995-2000 constituye, sin lugar a dudas, un avance importante en el establecimiento de políticas públicas en lo concerniente a la educación y el género.

Las acciones en género y educación del Programa Nacional de la Mujer son:

1. Garantizar la igualdad de oportunidades de educación para hombres y mujeres en todos los niveles y modalidades del sistema escolar.
2. Mejorar la calidad de la educación, velando porque los contenidos y materiales educativos promuevan la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres.
3. Fortalecer los programas de educación compensatoria que contribuyan a ampliar el acceso y permanencia de las mujeres en la escuela.
4. Alentar la puesta en marcha de programas de orientación vocacional y escolar con una perspectiva de género, con el fin de incentivar a las niñas, adolescentes y jóvenes a seguir con sus estudios y ampliar tanto sus horizontes como sus criterios de selección de carreras.
5. Incorporar la perspectiva de género en los cursos de formación y actualización de profesores y orientadores vocacionales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, incluidas estrategias de capacitación al magisterio para evitar prácticas sexistas que reproducen actitudes y formas de interacción discriminatorias para las niñas.
6. Fomentar la participación de las adolescentes y jóvenes en las actividades académicas, científicas y tecnológicas, así como deportivas y de creación artística y cultural, fortaleciendo los espacios para su desarrollo (por medio de concursos, muestras, exposiciones y conferencias entre otros). (PRONAM 1995-2000).

El documento señala que la primera línea programática es la educación y plantea:

El sistema educativo debe avanzar en la tarea de incorporar a sus actividades de planeación y normatividad los correspondientes mecanismos que favorezcan el acceso y permanencia de la mujer de todos los niveles del sistema escolar, la superación de los rezagos educativos, la reducción de la deserción y el ausentismo, así como la eliminación de contenidos curriculares que propicien la reproducción de prácticas sexistas e imágenes estereotipadas de la mujer. De igual manera, debe estar abocado a fortalecer en los profesores y maestros la conciencia y convicción que su contribución es crucial para superar las desigualdades de género (Programa Nacional de la Mujer 95-2000, p. 96,34).

Hoy en día el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE 2001-2006) menciona dentro de la Política de compensación educativa en el objetivo 2:

Diversificar y flexibilizar la oferta de los servicios de educación básica obligatoria para alcanzar su cobertura universal.

Líneas de acción:

- Impulsar la extensión de la cobertura de los servicios educativos dirigidos a los grupos vulnerables, atendiendo a la equidad de género.
- Alentar el desarrollo de programas y estrategias en las entidades federativas, orientados a identificar a los niños y niñas en edad escolar que no reciben educación preescolar, primaria o secundaria para incorporarlos a estos servicios.
- Alentar el desarrollo de acciones para la atención diferenciada en el aula y en la escuela que consideren las necesidades de aprendizaje de todos los niños y niñas en la educación básica". (PND 2001-2006, p. 131)

Asimismo, en el Programa Nacional para la igualdad de oportunidades y no discriminación contra las mujeres (Proequidad) en el rubro de educación señala:

La educación debe buscar el cambio y la transformación permanente de las realidades en las que vivimos, esto quiere decir, que todos los centros educativos y fuera de ellos, con una firme voluntad política, debemos educar en el sentido más amplio de la palabra con un sentido de justicia y equidad.

En la vida cotidiana de las escuelas y, particularmente en las aulas es donde se establecen relaciones que promueven y transmiten valores, reglas, normas y formas de comportarse al prescribir y reforzar de manera estigmatizada los estereotipos de género. Por ello para elevar la calidad y la pertinencia de la educación y responder a las necesidades de aprendizaje de las personas, se debe considerar, desde una posición abierta, todos aquellos factores internos y externos a las escuelas que son producto de una estructura social que excluye y discrimina a las niñas y a las mujeres (Proequidad 2001-2006, p. 54).

En este sentido, la SEP debe establecer las reformas y programas pertinentes para materializar en las instituciones educativas dichos cambios que han de contribuir a modificar la perspectiva del conocimiento.

Concretar las disposiciones que norman la política educativa en el país, pasa entre otras cosas, por ofrecer programas para formadores de docentes y profesionales de la educación en las áreas de diseño curricular, cultura escolar, aspectos psicopedagógicos de la enseñanza que incorporen como punto problemático las relaciones entre los géneros.

Si bien es cierto que la incorporación de las niñas en los espacios educativos no representa ya un problema de equidad ni cobertura, en cuanto al tipo de educación que reciben en la escuela prevalecen formas de discriminación que condicionan su futuro laboral y profesional; en tanto que repercute en la relación que establecen en su posicionamiento como sujetos y como grupo social.

Es posible observar, entonces, que las instituciones educativas como formadoras de seres humanos y como difusoras de las culturas se encuentran inmersas en los procesos políticos y sociales que vive el país, en esa medida no escapan al avance del conocimiento y a los movimientos sociales que forman parte de la historia y que han contribuido a modificar la perspectiva del conocimiento, participan de la comprensión de aquella realidad que les da sentido, contribuyen a hacer y reconocer como válidas sus formas de organizar los saberes, su graduación lógica y secuencia, así como la prioridad sobre otros conocimientos no incluidos en la estructura formal.

Por tanto, es impostergable realizar esta investigación que dé cuenta de aquello que pasa en el aula, es decir de la participación de las maestras, que no es una relación de sujetos aislados, sino una interacción múltiple que le permite ratificar o rectificar constantemente sus propios conocimientos, así como también pautas de conducta e interpretaciones de la realidad.

La práctica docente enfrenta problemas de diversa índole y uno de ellos específicamente son las relaciones de género que establecen las maestras como principales actrices del proceso educativo a partir de todas aquellas prácticas que tienen lugar dentro de la experiencia pedagógica, pero no figuran explícitamente en la propuesta curricular. Es necesario dar cuenta de que existe un problema, que a partir del cuestionamiento, la reflexión y el análisis de su propia práctica, conlleve a la búsqueda de diferentes orientaciones teóricas que posibiliten los cambios en el interior del aula.

De tal manera que, el problema de la práctica docente de las maestras constituye un elemento prioritario dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y si bien es cierto que no es el único, sí merece hacer un alto en el camino por ser ésta un espacio donde se

conjugan y materializan una serie de elementos que reproducen o reconstruyen las relaciones de género .

Esto, nos debe llevar a establecer acciones que conduzcan al ejercicio de la autonomía y la libertad con un sentido de participación y responsabilidad, que permita calidad de vida para todas, ya que es sólo bajo la lógica de un pensamiento crítico reflexivo y democrático desde el propio espacio de trabajo como podemos realizar los cambios necesarios.

Hoy, la compleja diferenciación social entre hombres y mujeres instituye, ratifica o modifica determinadas orientaciones del quehacer social. Es preciso transitar hacia una vida digna democrática, con una política de justicia social e inclusión, de reconocimiento del género femenino, que nos permita ser sujetos de nuestra propia existencia.

Por otra parte, el desarrollo del trabajo lo organicé en tres capítulos. En el primero abordo la problemática teórica de la investigación. Reviso los debates generados alrededor del género y la educación, hablo sobre las discusiones acerca de la transmisión del sexismo en la escuela y discuto en particular aquellas que hacen referencia a la reproducción de roles en el aula desde la perspectiva de género.

En el segundo capítulo expongo la propuesta metodológica de este estudio presento algunos referentes teóricos que fundamentan mi opción por la etnografía, que me sirve de guía del trabajo empírico realizado. Con esta metodología, describo y contrasto los procesos que tienen lugar en el aula. Asimismo, reviso las categorías de análisis que utilizo en la investigación: la práctica docente, el género y el currículum. Además, comento las técnicas de investigación : observación de la práctica docente y entrevistas a seis maestras.

Por último, en el tercer capítulo, describo y analizo la práctica docente de las maestras, identifico y reconstruyo el proceso de constitución de sus saberes. Abordo en particular la interacción de las maestras con el alumnado en el aula. Finalmente, bosquejo una propuesta de formación para las maestras desde la perspectiva de género.

Para cerrar esta investigación sintetizo los puntos que me parecen más remarcables en el estudio y para ello hago algunas reflexiones sobre la importancia de la práctica docente y la identificación de roles sexistas y el proceso de reflexión colectiva de las maestras, necesario en la reconstrucción de la práctica. Mi intención ha sido construir un recorrido que posibilite aprender de la práctica docente y revalorizar lo que sucede cada día en las aulas; así como abrir líneas de investigación a partir de esta experiencia.

Finalmente, quiero hacer mención de que llevé a cabo esta investigación con el apoyo de la UPN, el CONACYT y la UAM. De la UPN, recibí todo tipo de facilidades laborales y la experiencia profesional que he venido adquiriendo a lo largo de los últimos años como académica, del CONACYT, obtuve una beca que coadyuvó a la realización y conclusión de la investigación y la UAM me proporcionó los elementos académicos que fueron necesarios para el desarrollo de este trabajo.

Agradezco a Katya Butrón, quien como asesora me acompañó en el proceso, sus comentarios y sugerencias me permitieron crecer en esta experiencia.

Durante el proceso de construcción de la investigación estuvo presente Ángeles Sánchez Bringas, quien con su aguda mirada, me apoyó en los diferentes caminos transitados.

De Eli Bartra, recibí una lectura minuciosa corrigiendo ideas y estilo. A Belinda Arteaga le agradezco la lectura del trabajo así como sus observaciones y solidaridad

académica. Con Monserrat Minchaca, pude discutir diferentes ideas que me permitieron enriquecer el trabajo.

Mi agradecimiento a todas y a cada una de las docentes del cuerpo académico de la Maestría en Estudios de la Mujer por haber compartido sus conocimientos y experiencias.

Reconozco de manera particular a Héctor Reyes Lara, por compartir conmigo sus experiencias teórico-metodológicas en el campo educativo y su colaboración en la búsqueda de materiales bibliográficos.

Finalmente, este trabajo fue posible gracias a la directora de la escuela primaria y a las seis maestras que participaron en las entrevistas y observaciones, con quienes compartí experiencias de la práctica docente.



CAPÍTULO 1

Las voces en género y educación Una aproximación teórica

En este apartado abordo algunos elementos teóricos que pueden servir de hilo conductor para el análisis y la comprensión de la reproducción de roles sexistas en el aula desde la perspectiva de género.

Presento en un primer momento, los debates de la Teoría de la Reproducción y la Resistencia como aportaciones fundamentales para la interpretación sociológica de los sistemas de enseñanza.

Posteriormente reviso la génesis de los estudios de género y educación, así como algunos trabajos que dan cuenta de la reproducción y resistencia de los estereotipos de género en la escuela.

Finalmente expongo los estudios que abordan la discusión acerca de las formas de transmisión del sexismo en la escuela. Consideraré la heterogeneidad de las experiencias educativas para poder observar el fenómeno en su conjunto y vincularlas con esta investigación.

1.1. De la reproducción a la resistencia

A partir de la década de los sesenta, los cambios sociales y los movimientos de izquierda, tanto a nivel social como académico, generaron las condiciones para que diversas escuelas en la década de los 70 trataran de explicar la relación entre educación y

sociedad bajo el supuesto de las diferencias sociales jerárquicas que la institución escolar de una forma u otra contribuye a reproducir.

Bajo esta lógica se desarrollaron las teorías de la reproducción que si bien es cierto que no son homogéneas, lo que si es común a todas ellas, es que su teoría parte de oposición al planteamiento funcionalista de la educación de la igualdad de oportunidades (Collins, la teoría credencialista, 1989; Bourdieu y Passeron, educación y reproducción cultural, 1970; Bowles y Gintis, la teoría de la correspondencia, 1976; Althusser, el aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante, 1985; Baudelot y Establet, la teoría de la doble red, 1987; Bernstein, clases, códigos y control, 1985) .

En este sentido, se constituyen en teorías que develan las apariencias desenmascaran las definiciones de la función integradora de la educación y construcción social del conocimiento educativo. Ponen en tela de juicio los procesos de transmisión educativa y evidencian las funciones de selección escolar. Asimismo, es necesario destacar el énfasis puesto en las relaciones de poder que subyacen en la definición del conocimiento socialmente válido y las reflexiones acerca de la necesidad de la autonomía relativa de la institución escolar como imprescindible para ejercer eficazmente la función de reproducción. Las teorías de la reproducción generan la base para el desarrollo de los estudios de género y educación, no obstante que ellas mismas los omiten. Se basan en la variable clase social, para explicar la función social de escuela y la reproducción de las desigualdades de clase.

Las teorías de la reproducción identifican la contradicción fundamental de las relaciones de producción en la propia expansión del modo de producción capitalista, e

decir, como una contradicción inherente a la producción de mercancías, y plantean sólo en algunos casos, la proyección de esta contradicción en la escuela.

Al ignorar otro tipo de desigualdades, las teorías de la reproducción descuidan el papel de la escuela en la división sexual del trabajo y la reproducción cultural de los géneros, así como la interpretación del currículum escolar.

Por otra parte, las principales formulaciones de las teorías de la resistencia, parten de una comprensión marxista de la educación como espacio de lucha y conflicto político e ideológico, reflejo del conflicto entre grupos sociales, las teorías de la resistencia incluyen la posibilidad de cambio educativo (y social) a partir de las contestaciones que los grupos subordinados pueden ejercer sobre las estructuras de dominación.

Los teóricos de la resistencia Willis, 1977; Apple, 1979; Giroux, 1981, entre otros son críticos respecto al reduccionismo de la teoría de la reproducción. Su crítica se dirige fundamentalmente al carácter unidireccional en la transmisión e inculcación de la ideología dominante. Centran su atención en la lucha y oposición que genera elementos de posibilidad y cambio educativo. Willis y Giroux, profundizan en el nivel de autonomía relativa de la cultura, como espacio, donde interaccionan la creatividad de los actores sociales y las penetraciones de los determinantes estructurantes (las condiciones de vida del grupo social) y en la relación entre la conciencia y las prácticas de los agentes como base para la distinción entre prácticas educativas reproductoras o transformadoras.

Giroux dice: la resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico, que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales, particularmente la experiencia de los grupos

subordinados"... "la resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como su interés guía". (Giroux, 1992, p. 144-145)

Giroux, amplía las posibilidades de lucha más allá de las condiciones materiales de existencia. Porque "es posible que la posición de clase, raza, género o etnia suponga algún tipo de influencia, pero no predetermina irrevocablemente la ideología que uno adopta, la forma en que se interpreta un texto determinado o cómo se responde determinadas formas de opresión" (Giroux, 1992, p. 146). Subraya esto en su análisis del papel de los profesores como intelectuales transformativos, es decir, en la capacidad potencial de transformación de un grupo .

Giroux, otorga cierta autonomía a las variables de intención y efecto de resistencia. Puede existir intencionalidad de resistencia sin que se traduzca en efecto contrahegemónicos, y la posibilidad de identificar actos contrahegemónicos sin que existan una intención explícita y definida. Es decir, es posible que un determinado cambio de prácticas esté precedido de un nivel de conciencia explícito por parte de los actores que lo llevan a cabo, pero puede ser también que este cambio sea producto de unas determinadas condiciones que permitan su emergencia, sin que los actores protagonistas del mismo tengan conciencia de ello. Por tanto, no toda acción espontánea puede ser considerada como un acto de resistencia. Al contrario, las acciones de resistencia sólo pueden ser clasificadas como tales en un contexto en el que existan determinadas condiciones que puedan dotar de contenido contrahegemónico a las actitudes y prácticas de los actores.

Resumiendo, las teorías de la resistencia, al otorgar una autonomía relativa al nivel cultural, permite una aproximación más dialéctica al estudio de la realidad escolar y a las contradicciones incorporadas en los procesos de reproducción de clase, género y etnia.³

Si bien es cierto, que tanto las teorías de la reproducción y la resistencia, centran su análisis en la variable clase social; y sólo en algunos casos incorporan el análisis de género como objeto de estudio en la igualdad o desigualdad de oportunidades educativas, ambas teorías permitieron sacar a la luz la problemática social, que posteriormente llevara al análisis de la escuela en la reproducción de las relaciones de género.

1.2. La escuela y la reproducción de los géneros

El desarrollo de los estudios sobre género y educación, se dan en el marco de una denuncia política y académica, que se desarrolla en el contexto de la lucha feminista. Los trabajos sobre cómo la sociedad construye la masculinidad y la femineidad, y de su funcionamiento para reproducir un orden patriarcal de relaciones sociales, son puntos centrales en estas investigaciones.

Es importante destacar, que la masculinidad y femineidad son términos que van más allá de las diferencias de sexo, remiten al pensamiento binario, donde lo masculino existe sólo en contraste con lo femenino. La masculinidad como la racionalidad y el universalismo; lo femenino como lo emotivo y privado. Es decir, envuelve la dicotomía entre lo público y lo privado. Son procesos y relaciones por medio de los cuales los

³ Una síntesis de las principales aportaciones de las teorías de la reproducción y la resistencia, puede verse en F. Enguita, *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel Referencia, 1999.

hombres y las mujeres llevan vidas imbuidas en el género. La femineidad y masculinidad son modelos sociales impregnados por valores míticos. Para el caso de la femineidad las mujeres son serviciales, dependientes, pasivas, débiles, dulces. En el caso de la masculinidad los hombres son libres, independientes, creadores.

Los trabajos que aquí presento han reformulado la teoría de la reproducción y la resistencia, incorporando la categoría de género para su análisis. Las aportaciones de Madeleine Arnot, Kathleen Weiler y Sandra Acker, son algunas de las más representativas. Arnot (1981), y Acker (1983), coinciden en señalar que la orientación que ha caracterizado a la sociología de la desigualdad sexual en la escuela, se ha distinguido más por describir cómo opera la transmisión cultural de los géneros o la aceptación de las posiciones de subordinación por parte de las mujeres dentro del sistema educativo, que por explicar e por qué; es decir, la relación entre la reproducción de las relaciones de género y la división social y sexual del trabajo. Ambas autoras se acercan a una explicación sociológica y menos descriptiva de la reproducción de los géneros, es decir sus análisis están encuadrados en los contextos más amplios de la organización social y educativa insertando políticas y prácticas sociales en el marco del análisis feminista.⁴

Madeleine Arnot, realiza su análisis sobre producción en el año de 1980, donde desarrolla su crítica a la parcialidad de las teorías de la reproducción social y cultural de sistema educativo. Señala cómo el análisis de Althusser y de Bowles y Gintis, omiten por completo la conexión entre las relaciones sociales en la escuela y la reproducción de la división sexual del trabajo. La centralidad de la relación entre educación y producción deja de lado el ámbito de relaciones entre la institución familiar y el sistema educativo, as

⁴ Ver Sandra Acker, *Género y educación*, Madrid, Narcea, 1995.

como el análisis de la transmisión de la ideología patriarcal a través de la escuela y la funcionalidad de esta ideología. Según Arnot, el análisis de la reproducción de las relaciones sociales capitalistas no puede ignorar la forma en que interseccionan las relaciones de clase y las relaciones de género.

Arnot, desarrolla las bases de una teoría sobre los códigos de género. Los modelos de transmisión escolar, se diferencian en el grado de definición y separación entre lo masculino y lo femenino, respecto a las posibilidades de transgresión de cada género por parte del alumnado.

En el caso de las resistencias de género los estudios como los de McRobbie (1978), Davies (1983), Anyon (1983) o Abraham (1989); señalan que, las resistencias de las niñas y niños a la imposición de los estereotipos de género pueden adoptar formas muy diversas. Las actitudes o las acciones habitualmente interpretadas como actos de resistencia son las que suponen en tanto una adhesión exagerada a la norma escolar como un esfuerzo a la feminidad. Anyon (1983), identifica estos actos de adhesión a las expectativas de género como actos en los que se produce constantemente una dialéctica entre adaptación y resistencia.

En este sentido, la propuesta de Weiler (1991) y de otras autoras ha dado lugar al progresivo desarrollo de un tipo de investigación feminista. Se plantea un tipo de investigación donde no sólo se considera el estudio sobre la desigualdad sexual en la escuela, sino también se orienta a conocer la realidad escolar con el objetivo de desarrollar estrategias pedagógicas que transformen la escuela. Estrategias que teórica y empíricamente, están comprometidas políticamente con la transformación de la educación y de la sociedad.

Por otra parte, quiero poner el acento en el trabajo de Grugeon (1990), quien aborda la cultura oral en el patio de recreo y particularmente los juegos de las niñas, poniendo en tela de juicio el hecho de que la reproducción de roles sea tan mecánica y vertical. Plantea un análisis de los roles de las niñas donde abre la posibilidad de resistencia y cambio que emerge a partir del aparente repliegue de las propias niñas. Las preguntas que guiaron esta investigación fueron: ¿de qué forma la identidad de género puede desempeñar un poderoso papel estructural en el desarrollo de las relaciones sociales? Partiendo de que ciertos juegos son adjudicados a las niñas, ¿hasta qué punto dichos juegos capacitan a las y los que participan en ellos para enfrentarse con los estereotipos de género y para experimentar con los mismos? ¿Conocer en qué medida estos juegos pueden reforzar dichos estereotipos? La autora llega a la conclusión de que el patio de recreo puede ser el espacio de creación de una cultura alternativa, que favorezca el despliegue de niñas y niños en contra de los estereotipos impuestos.

Otro trabajo que permite reconocer ciertas resistencias es el de Stanley (1986), donde se pone en cuestión la idea de la alumna tranquila, así como también el hecho de que el uniforme escolar y los lugares de asiento en clase sean cosas meramente administrativas. Algunas chicas mencionaron que esta supuesta apacibilidad era una actitud intencionada de adaptación a la escuela; en este sentido no son víctimas de la pasividad, sino que representa una estrategia activa de su propio desarrollo, es una adaptación selectiva a las circunstancias de la escuela causando impresiones falsas, en tanto que una vez que salen de la escuela no tienen nada de tranquilas, más esto les permitía mantenerse en el grupo adelantado.

En esta misma línea, haciendo énfasis en las maestras se encuentran los trabajos de Teixeira (1998), Fischman (2000), Munro (1998), Tamboukou (2000), quienes analizan no sólo la práctica docente de las maestras si no también cuestiones subjetivas.

Por lo tanto, esta discusión abre la posibilidad de diferentes respuestas a la reproducción de los roles sexistas en la escuela, y entonces la pregunta es: ¿qué relaciones de poder se construyen al interior de la escuela y en particular en el aula? ¿Cómo se generan estas relaciones? ¿Se están reproduciendo estereotipos de género de una manera lineal, vertical, mecánica que se cierra la posibilidad de una contracultura? ¿Es posible encontrar puntos de tensión que abran la viabilidad de un discurso alternativo? Éstos y otros interrogantes son las que me llevan a realizar esta investigación, a describir y analizar la práctica docente cotidiana de las maestras en una escuela del Distrito Federal, a fin de comparar y rescatar la heterogeneidad de la práctica docente y reconstruir los saberes generados de esa misma práctica, a partir del análisis del currículum y las relaciones de género en el aula.

1.3. La transmisión del sexismo en la escuela

Este apartado está conformado por los estudios que a través del análisis empírico permiten reconocer la reproducción de roles de género en la escuela. Éstos pueden definirse como un conjunto de tareas y funciones que se asignan a una persona o a un grupo de personas dentro de una cultura o grupo social determinado. Estipulan la división sexual del trabajo y en este sentido son sexistas. Presentan actitudes que introducen la

desigualdad y jerarquización en el trato que reciben las personas sobre la base de la diferencia sexual (Santos,2000). Cabe mencionar que es principalmente en el mundo anglosajón donde estos temas han sido abordados. Los estudios incluidos no constituyen un debate acabado, por el contrario muestran la diversidad de experiencias así como la heterogeneidad y la riqueza de planteamientos .

Es necesario señalar que el término sexismo hizo su aparición hacia mediados de los años sesenta en Estados Unidos, siendo utilizado por grupos de feministas que se estaban creando en aquella época, fue construido por analogía con el término racismo para mostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y devaluación. En general se usa para designar toda actitud en la que se produce un comportamiento distinto respecto de una persona por el hecho de que se trate de un hombre o una mujer, tales comportamientos no son distintos, sino que suponen una jerarquía y una discriminación, como sucede a menudo en las distinciones. (Blanco,2000) En suma, el sexismo hace referencia a las prácticas sociales destinadas a mantener la dominación de un sexo sobre otro, de tal manera que queda en una situación de subordinación.

Hasta ahora los estudios empíricos que explican las formas de transmisión y reproducción del sexismo en la escuela se centran en:

1. Las investigaciones que se ocupan del currículum manifiesto, tanto en lo que respecta a las omisiones de género en la programación educativa y al sesgo sexista de los textos, como a las pautas de género en la elección de estudios y profesiones
2. Las investigaciones referidas a la posición de las mujeres enseñantes, y

3. Las investigaciones que hacen referencia a la transmisión cultural de los estereotipos y roles de género a través del currículum oculto. Los estereotipos se definen como creencias populares sobre los atributos que caracterizan a una categoría social y sobre los que hay un acuerdo sustancial. son generalizaciones basadas en ideas preconcebidas o preconceptos que se tienen acerca de cómo deben ser las personas. Los estereotipos de género son construcciones culturales que suponen una visión arquetípica sobre cada uno de los sexos, asignándoles de forma desigual y discriminatoria distintos papeles, actitudes y características. los estereotipos de género fijan un modelo de ser hombre y ser mujer válidos socialmente, y establecen así una relación desigual entre ambos sexos. (Santos, 2000)

Estas líneas de investigación no son contradictorias entre sí, sino complementarias, dado que abordan desde distintos ángulos el análisis de la relación entre género y educación. De las distintas líneas mencionadas, no todas se refieren directamente a mi pregunta de investigación; sin embargo, consideré pertinente mencionarlas para poder tener el panorama general de lo que se ha hecho en este ámbito de estudio. El propósito es construir el problema teórico del trabajo, delimitarlo a partir de ciertos debates y señalar sus aportaciones a la teoría.

A continuación analizo de manera general cada una de las líneas.

1. En lo que se refiere al currículum manifiesto, destacan los estudios que muestran cómo la enseñanza de las matemáticas, las ciencias y la tecnología están sesgados genéricamente, marcan intereses diferenciados de acuerdo al sexo biológico, y esto tiene

repercusión en la orientación vocacional, moldeando un futuro escolar, laboral y profesional con determinaciones de género. Algunas investigaciones se dirigen a contrastar posibles explicaciones en las diferencias de rendimiento por sexos en asignaturas de matemáticas y ciencias en este sentido están los trabajos de Weine (1989), Waldwn y Walkerdine (1982). La escasez de elecciones técnicas en el colectivo femenino no es consecuencia de un rendimiento bajo, sino de una renuncia "voluntaria" que se basa en los modelos masculinos de la ciencia que reciben las estudiantes en la institución escolar.

Esta problemática me llevó a buscar respuestas en el hecho de que el universo científico tecnológico que compartimos es un mundo que encarna valores y propone contenidos mucho más acordes con los intereses de los jóvenes. La pregunta entonces es: ¿acaso desde la escuela primaria se van creando expectativas y se asignan funciones determinadas a cada persona de acuerdo a su género y no a sus capacidades? Desde esta investigación trataré de encontrar algunos elementos que me permitan acercarme a la respuesta a este cuestionamiento, recuperando la pregunta inicial el cómo se reproducen los estereotipos de género y de aquí pasar al análisis de los diferentes mensajes de las maestras para dar cuenta del trato hacia las niñas y niños y si existen diferencias.

Otras investigaciones se han enfocado en la programación curricular y el sexismo en los libros como otra forma de reproducción de la discriminación sexista. En esta línea de análisis están los trabajos de: Heras (1987), Garreta y Careaga (1987) y más recientemente el de García, Troiano y Zaldivar (1993), que ponen de relieve cómo el sexismo se proyecta de manera sistemática tanto de manera abierta como velada a través

de la omisión de personajes y formas de vida femeninas, como de la infravaloración e infrarrepresentación de las mujeres. No se trata únicamente de una discriminación cuantitativa, en texto e imágenes sino también cualitativa. Los modelos de personajes femeninos, cuando aparecen, tienden a ajustarse a formas de comportamiento masculino o a seguir reproduciendo los estereotipos de género. La concepción androcéntrica de la historia y de la ciencia se proyecta de este modo en el currículum escolar y ello tiene consecuencias importantes sobre la trayectoria del alumnado. Si estas autoras han encontrado en el currículum manifiesto una serie de indicadores que permiten observar cómo los contenidos tienen una visión androcéntrica, en mi investigación trato, por un lado, de conocer cómo las maestras transmiten esos mensajes de los libros de texto y, por otro detectar si existe discriminación o no.

2. En relación a las mujeres enseñantes, dos cuestiones han sido fundamentales en estos estudios. En primer lugar, el análisis del impacto de la ideología patriarcal-capitalista, la cual concibe a la enseñanza como una ocupación de servicio y cuidado del otro, donde la domesticidad y la baja calificación para llevar a cabo dicho trabajo garantizan al Estado los bajos salarios, además de perpetuar la visión de la enseñanza como extensión del hogar.⁵ Esta ideología, convierte a la enseñanza en un tipo de carrera profesional idónea para las mujeres, y eficaz para preservar la división sexual del trabajo en la esfera doméstica. Un segundo ámbito de análisis se ha centrado en cómo el sistema educativo se convierte en un mercado de trabajo más, donde se produce una discriminación sexual, no sólo a través de las diferencias salariales, sino por la ocupación casi exclusivamente masculina de los puestos de dirección y responsabilidad; en este

⁵ Ver M. Apple, *Maestros y textos*, Madrid, Paidós, 1989.

rubro tenemos los trabajos de Guerrero (1993), y en el caso de México, en los últimos años los de Sandoval (2000).

La feminización del magisterio...”se revela, o aparece, como un hecho natural en función de las exigencias que esa ocupación presenta y que supuestamente se adecua más al sexo femenino. Esa adecuación se basa en estereotipos acerca de lo que es “natural” del hombre o de la mujer, o en características femeninas aprendidas o inducida por la socialización”. (Namo, 1985, p. 55).

La feminización de la enseñanza se refiere a :

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

Para Apple:

La feminización del magisterio está asociada a un proceso de “intensificación en la que las condiciones laborales de los trabajadores se van minando en la medida en que se fortalece la tendencia a controlar las actividades. A medida que el mercado de trabajo cambia con el tiempo, la disminución de los empleos con autonomía está cada vez más relacionada con los cambios en la división sexual del trabajo. Las mujeres tenderán a ocupar estos empleos. Y, lo que no es menos importante, a medida que los empleos autónomos no sean ocupados por mujeres, mayores serán los intentos de controlar desde fuera tanto el contenido de esos trabajos como el modo en que se hacen. Así, la escisión entre concepción y ejecución y lo que se ha dado en llamar descualificación y la despotenciación de los trabajos han constituido

un conjunto de fuerzas que han ejercido un impacto particularmente poderoso sobre el trabajo femenino (Apple, 1989, p.63).

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

Ahora bien, si los planteamientos anteriores dan cuenta de que existe un proceso de feminización docente esto me permite acercarme a información en torno al comportamiento de las mujeres y preguntarme ¿esta feminización se sustenta en una desigualdad real de las relaciones de género bajo una aparente igualdad teórica y legal?. La respuesta a esta pregunta evidentemente me llevaría a otra investigación, sólo quise dejar asentado el interrogante.

Los trabajos referidos al primer ámbito de análisis, en particular los de Clarricoates (1980) y Acker (1989), ponen de manifiesto que la ideología de la compatibilidad de la enseñanza como profesión con la función básica de las mujeres como madres y esposas está interiorizada por las mujeres enseñantes. Sus respuestas subrayan tanto las ventajas que comporta una "semiprofesión como la enseñanza, por su compatibilidad con las tareas domésticas, con las dificultades de cumplir con las obligaciones del hogar por el hecho de trabajar. Las semiprofesionales están vinculadas al proceso de jerarquización patriarcal, donde se dice que el contexto laboral es compatible con las características tradicionales de las mujeres, como son: sometimiento, estricto control burocrático, aceptación de la autoridad y carencia de ambición. Por otro lado, la percepción subjetiva de este dualismo

lejos de generar oposición, propicia en las mujeres entrevistadas un sentimiento culpabilidad debido a la imposibilidad de ser una madre perfecta y una maestra perfecta. Acker (1989), ha subrayado también cómo el profesionalismo ignora completamente la localización dual de las mujeres enseñantes y favorece la aparición de un discurso acusador, como forma de control social del Estado sobre la profesionalidad de las enseñantes. San Román (1998), menciona cómo la cuestión de la feminización se ha visto como algo natural que obedece a las condiciones, gustos y aptitudes naturales de las mujeres en tanto que se considera una semiprofesión porque prolonga los roles familiares en particular del cuidado del "otro"; pretende demostrar que el predominio de las mujeres en el trabajo docente, ha coincidido con una creciente proletarización y descalificación que se traduce en mayores controles externos hacia el trabajo docente. Parece ser que existe una generalización en sus planteamientos, tanto hacia las mujeres como a las propias maestras; porque entonces la pregunta sería, hasta dónde la vocación es una cuestión natural o es socialmente construida.

Por lo que respecta, a la segregación ocupacional de las mujeres en el sistema educativo, diversos trabajos han señalado que, a pesar del proceso de feminización de la carrera del magisterio y de la propia profesión docente, la distribución de cargos dentro de la jerarquía escolar no ha cambiado Apple (1986), Acker (1983), (1989), Rovira (1993), Guerrero (1993). Estos trabajos, dan cuenta de cómo las mujeres están infrarrepresentadas desproporcionalmente en los cargos de responsabilidad de todos los niveles educativos. Entre los factores explicativos de esta desproporción han señalado elementos como la desigualdad sexual interna en las propias instituciones educativas; un grado más elevado de ambición masculina de movilidad ocupacional; una autopercepción

de falta de posibilidades de promoción profesional por razón de sexo en el caso de las mujeres; una supeditación de la profesión al ámbito privado o la propia inseguridad personal. En todo caso, la desigualdad sexual es un hecho en la profesión docente. El carácter de semiprofesión del trabajo docente, señala, Acker (1994), facilita entonces tanto el proceso de feminización de la profesión, como la diferenciación y jerarquización sexual interna que conduce a los hombres a ocupar los puestos de dirección y control.

Sería ambicioso, pretender dar respuesta a los interrogantes marcados en este punto, solamente quise mencionarlos y dejarlos abiertos a futuras investigaciones.

3. En relación al currículum oculto, los trabajos se han centrado en las diversas formas de transmisión cultural de los estereotipos de género. El papel complementario de la escuela respecto a otras instancias de socialización, tanto en la construcción y reproducción de una determinada definición de masculinidad y feminidad como de unas determinadas relaciones de género, es observable en la visión y expectativas del profesorado y en los procesos de interacción y organización de las actividades en el aula. Clarricoates (1980), trabajó el análisis del lenguaje del profesorado en relación a los grupos de niñas y niños, mostrando un tipo de diferenciación que contribuye a construir las identidades de género. La trasgresión de los estereotipos de género asociada a cada sexo se convierte en un motivo de estigmatización de los individuos.

Otro elemento digno de análisis es la utilización del género como principio clasificador de los individuos. Aquí, las investigaciones ponen de relieve el hecho de que aunque el profesorado manifieste tratar al alumnado de forma igualitaria, a menudo recurre a las diferencias de género, supuestamente sexuales, para justificar determinados comportamientos, confirmando así al género como un principio clasificador de los

individuos. Aquí, se encuentran las aportaciones de Stanworth (1987), Subirats y Brudo (1988). Se pone de manifiesto que el profesorado recuerda y utiliza más los nombres de los niños que de las niñas. El anonimato del colectivo femenino en la vida escolar es una clara expresión del papel secundario de las niñas en la institución y, por lo tanto, de su discriminación.

Esta invisibilidad femenina tiene también relación con las expectativas de profesorado relativas al futuro profesional de las niñas. Diversos trabajos han revelado que el profesorado tiene una acentuada percepción de la división entre estudios y carreras masculinas y femeninas; división que proyecta en la interacción con el alumnado e incluso en la evaluación. En este sentido están las investigaciones de Spear (1985) y Stanworth (1987). Los resultados de estos trabajos ponen de manifiesto como las expectativas del profesorado no responden a una ideología sexista definida y consciente, el profesorado sitúa en el plano de las diferencias sexuales naturales los comportamientos y los roles diferentes entre unas y otros, por ejemplo al decir que los alumnos tiene más capacidad para la matemáticas o bien cuando se le pregunta al alumnado dicen que los profesores son considerados como más competentes, por el simple hecho de ser hombres. El trabajo de Kelly (1982), tiene una actitud crítica respecto al papel que juega la familia en la socialización de niñas y niños en roles sexuales específicos. Sin embargo, no es consciente de reforzar con su actitud la definición de los géneros y de los mismos roles sexuales. Es aquí, donde hago un alto y pregunto ¿cómo las maestras reproducen los estereotipos de género? ¿Existe un trato igualitario para niñas y niños? ¿Existen contradicciones entre el discurso y la práctica?

Otras investigaciones, han estudiado diferentes formas sutiles de producción de discriminación sexista, por medio del análisis del contenido de los mensajes verbales y no verbales dirigidos a cada sexo y de otras formas simbólicas de transmisión y adquisición de roles sexuales. Se han realizado análisis de diferentes prácticas escolares, como son la organización formal de la escuela con Delamont (1980); las estrategias disciplinarias Abraham (1989), Robinson (1992); la socialización y sociabilidad del alumnado Clarricoates (1980), Cunninson (1989). En estos estudios se pone de relieve la existencia de regularidades de género, es decir la asignación de actividades en lo que se considera propio de cada género, de tal manera que se reproducen estereotipos de género en la vida cotidiana escolar con la complicidad inconsciente del profesorado y el alumnado.

La interacción entre docentes y alumnado, ha sido otro nivel de análisis dentro del estudio de la relación entre el currículum oculto y el sexismo. La mayor parte de los estudios suponen que el profesorado dedica más atención a los niños que a las niñas. Respecto a las diferencias cuantitativas, las investigaciones realizadas desde finales de los años setenta tienden a confirmar un nivel más elevado de interacción verbal entre el profesorado y los niños; en este rubro se encuentran los estudios de Sarah (1980), Blumenfeld (1982), Subirats y Brullet (1988). Junto a estos trabajos French, J. y French (1980), formulan de otra manera la cuestión de interacción en el aula a partir del interrogante ¿cómo los alumnos se las arreglan para acaparar la atención del profesor? Parece ser que la respuesta va más allá de una situación de género, que si bien es cierto que un grupo de niños es el que atrae la atención, no son todos. Por lo tanto, los desequilibrios en la atención que presta el profesorado no necesariamente responden a un favoritismo hacia los niños, sino que tiene que ver con los métodos interactivos de los

alumnos. Esto me lleva a preguntarme ¿es posible pensar que debido a la cantidad de participaciones de los alumnos, se puede deducir simplemente que les gusta más participar, o es necesario hacer un análisis que incorpore las relaciones de género?

Por otra parte, en relación con las diferencias cualitativas, las investigaciones se han orientado al análisis de las desigualdades en los contenidos de los mensajes dirigidos a uno y otro sexo, y a partir de estos, los efectos sobre la adquisición de roles sexuales específicos en cada grupo, en esta línea está Delamont (1980), Clarricoates (1980) Robinson (1992). El estudio español de Subirats y Bruller (1988), parte del supuesto de que el sistema educativo no es la única instancia socializadora y de aquí desprende sus preguntas: ¿es posible que el sistema educativo sea el único que ha unificado sus mensajes? Y si así es, ¿cómo encajaría esta unificación con la diversificación que se produce en las otras instancias socializadoras? ¿Cuál es ese efecto y a través de qué mecanismos opera? En esta investigación se ilustra cómo los niños se convierten en los protagonistas del aula, tanto por la cantidad y calidad de atención que reciben, como por el mayor número de intervenciones voluntarias que realiza.

Todo lo anterior da cuenta de la diversidad de experiencias educativas dentro de los estudios de género, lo que me lleva a ubicarme primero en los estudios que toman la teoría de la reproducción, sin embargo, ésta resultó insuficiente en virtud de que la reproducción no es tan mecánica ni lineal. Por lo tanto, transitó de la teoría de la reproducción hacia la teoría de la resistencia, donde algunos trabajos han analizado diversos comportamientos que abren la posibilidad de una explicación diferente.

CAPÍTULO 2

La búsqueda metodológica

En este capítulo presento las bases teórico-metodológicas sobre las que está construida la presente investigación. Es decir, expongo la propuesta metodológica de cómo me acerqué al objeto de estudio. Reviso y discuto las categorías analíticas de práctica docente, género y currículum para dar cuenta de la reproducción y / o transformación de los estereotipos de género.

2.1. ¿Cuál es el camino?

Mi investigación es un trabajo etnográfico. La pertinencia de esta perspectiva radica en la necesidad de examinar el contenido concreto que asumen las relaciones de género en la vida cotidiana dentro del salón de clase. A través de lo cotidiano se puede entender mejor la naturaleza de los procesos constitutivos de la realidad cotidiana de la escuela y, al mismo tiempo, articular estos procesos con los fenómenos sociales más amplios que ocurren en determinado momento histórico (Rockwell y Mercado, 1988).

Heller (1977,p.19), define la vida cotidiana como "el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los individuos particulares, los cuales ,a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social". Por lo tanto, en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo ser humano, cualquiera que sea el lugar que ocupe en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana. Por supuesto hay también una vida cotidiana escolar. Y " es posible reconstruir lo que cotidianamente en cualquier lugar de la realidad social"

(Rockwell y Ezpeleta,1983,p.18).

Heller (1977, p. 20) sostiene que : “la vida cotidiana también tiene una historia”. Es decir, en el proceso de desarrollo de la humanidad se determinan en la vida cotidiana nuevas categorías, las cuales o se conservan o se desarrollan y se mantienen por algún tiempo o retroceden. Por lo tanto, “la cotidianidad no tiene un sentido autónomo. La cotidianidad cobra sentido solamente en el contexto de otro medio, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad”. (Heller, 1977, p. 93). En este mismo sentido es preciso pensar que en toda actividad humana hay momentos de ruptura con lo cotidiano, momentos que suponen una explicación en el ámbito de la conciencia reflexiva y crítica (Candau, 1987).

Ahora bien, en el campo de la investigación etnográfica en educación desde los enfoques que surgen de esta *mirada hacia el interior*, algunos investigadores han tenido que acudir al aula *como docentes en alguna clase* (Gannaway,1978). Son investigadores que se hacen pasar como alumnos o docentes y registran cuidadosamente su participación en el acontecer de la escuela. En este sentido, como observadora traté de registrar todo aquello que realizan las maestras de manera cotidiana en el aula; con una mirada de género.

Para el etnógrafo norteamericano Dell Hymes (1972), el trabajo etnográfico en educación busca, más que generalizar los casos particulares, *particularizar la generalidad*. De este modo, a partir de la especificidad de la práctica docente de las maestras en una escuela primaria pretendo dar cuenta de la realidad en su totalidad

En México, algunos equipos de trabajo del Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, han desarrollado formas de etnografía que

han ido adquiriendo legitimación institucional y teórico-metodológica para sus planteamientos, para los cuales han reservado el uso del término. Entre ellos, destacan los trabajos realizados por E. Rockwell y sus equipos de trabajo, en los cuales se hace énfasis en el sentido de otredad de la etnografía (Rockwell, 1985). Los trabajos si bien es cierto se han centrado en el trabajo docente, ninguno de los estudios se han centrado en las relaciones de género en el aula.

Rockwell (1980), sostiene la necesidad de considerar la incidencia de la *totalidad* en los casos estudiados. Para ella, si bien las situaciones estudiadas no son reflejo o simple reproducción de la totalidad, su especificidad se construye necesariamente *en* casos específicos y en referencia a ella. Mi intención es entonces registrar la situación específica y ver hasta donde, ésta nos lleva a la comprensión de la complejidad social.

Tanto Rockwell como Hymes, reconocen la presencia de escalas sociales estructurales *en* los casos específicos estudiados y advierten que la manera como dichas escalas se recrean en la cotidianidad de cada situación escolar, en cada salón de clases, y con cada maestra (o) y grupo de alumnas (o), contienen al objeto de estudio un carácter particular.

Por otra parte, dentro de los trabajos etnográficos que investigan género y educación se pueden citar los textos de :

Clarricoates (1983), que analiza cómo las profesoras de primaria afrontan dos trabajos, uno remunerado y otro no. Lleva a cabo observaciones de su trabajo cotidiano en el aula y realiza entrevistas sobre sus vida personales en casa y sobre objetivos educativos en el trabajo. Realiza 40 entrevista en total, 33 a mujeres y 7 a hombres de cuatro escuelas primarias distintas. Las entrevistas se llevaron a cabo durante la hora de

la comida y después de la jornada escolar y tuvieron una extensión de veinte minutos más de una hora, con preguntas como: ¿cuáles son para usted los principales objetivos del sistema educativo? Si usted tiene familia ¿cómo compagina su dedicación a enseñanza, con sus obligaciones familiares? ¿Le resulta difícil compagnar sus obligaciones domésticas con las de una profesión con dedicación plena?

Dale Spender, en *Hablar en clase* (1985), investiga las razones de la no participación femenina en las actividades verbales del aula; estudia el estereotipo de la *mujer charlatana* para ver cómo se ha construido y usado; observa el silencio como las conductas en las cuales se expresa la subordinación de la mujer.

Grurgeon (1994) analiza la cultura del patio de recreo; centra su atención en determinar de qué forma la identidad de género puede desempeñar un papel importante en el desarrollo de las relaciones sociales. Analiza el juego como parte de la cultura oral generador de una alternativa en la construcción de las identidades de género. Explica que no siguió una metodología específica, la obtención de muestras fue al azar y, como su objeto de estudio eran los juegos, tuvo que obtener permiso no sólo de las escuelas sino de las propias niñas para observar, grabar y fotografiar; escuchó las canciones y en éstas el tono, la forma, la velocidad, la entonación y el énfasis para darse cuenta de las actitudes de los participantes. Entrevistó a las niñas en sus casas y en las escuelas, para poder reconocer el papel que desempeñan los juegos en la construcción de su identidad social.

Como se ha documentado, mi intención es capturar la mirada, registrando la participación de las maestras, para comprender las situaciones heterogéneas donde se construyen los estereotipos de género, considero que es necesario acceder a lo

significados que otorgan los actores sociales, a las formas, los contenidos y los procesos que se van articulando en el interior del aula.

Desde esta perspectiva, *describo la lógica de la vida real* Geertz (1987), lógica que se va construyendo cotidianamente dentro de las aulas, con ciertos contenidos, con determinadas actividades y con actores concretos, que significan su acción de diversa forma. El proceso de conocer cómo las maestras construyen, adaptan y ponen en marcha las diferentes estrategias de enseñanza, obliga como afirma Rockwell (1986, p. 53) *a la elaboración conceptual y a la precisión de la relación entre los conceptos generales y los fenómenos observables*.

En este sentido, reconstruyo la compleja estructura de mecanismos de reproducción de estereotipos de género, identifico el contenido de significación concreta de los estereotipos que se promueven en el aula, así como aquellos que orientan las prácticas escolares. Sin embargo, en el quehacer cotidiano dentro del aula se establecen una serie de negociaciones y de prácticas que pueden estar operando, no sólo como reproductoras de los modelos de género dominantes, sino también entrar en conflicto con ellos y posibilitar de ese modo un quiebre con los mismos; es decir, en este interactuar de los sujetos se puede también aceptar, reinterpretar, modificar o rechazar los estereotipos de género que se construyen y reconstruyen en el aula.

En agosto del 2001 tuve el primer acercamiento con diez maestras a las que entrevisté de manera preliminar. Estas entrevistas me permitieron redefinir el guión temático y optar por seis, una de cada grado escolar con el propósito de poder conocer las especificidades de cada una en relación al grado que están trabajando. Asimismo, realicé las observaciones en su grupo escolar.

El trabajo de campo lo realicé mediante la observación directa, el registro etnográfico y entrevistas a profundidad. Lo llevé a cabo durante tres meses en una escuela primaria pública del Distrito Federal, con 16 grupos de los cuales 15 eran atendidos por maestras y uno por un maestro. Solamente llevé a cabo el trabajo en grupos. Las observaciones y el registro etnográfico lo realicé con las visitas a la escuela dos veces a la semana, en su horario acostumbrado de 8 a.m. a 12:30 p.m.

Las técnicas de recolección de información fueron :

- Observación.
- Entrevistas a profundidad.

Observé y detecté los contenidos explícitos e implícitos de los mensajes de las maestras en el aula, con respecto a los comportamientos que consideran apropiados para niñas y niños y las actividades que pueden realizar en el salón de clases.

Observé y registré las prácticas de las docentes en cuanto a: la organización del trabajo en el aula, los patrones de interacción, las sanciones disciplinarias y las actividades que estimulan en sus alumnas/os, poniendo énfasis en detectar las posibles contradicciones que pueden existir entre los distintos tipos de mensajes y las prácticas.

Para abordar la investigación de la práctica docente en el ámbito del salón de clases, opté por un estudio de caso, que me permitió registrar procesos, dinámica de relaciones, contenidos y significados, para dar cuenta de su constitución. En este sentido registré el lenguaje, tono y forma en que se dirigen a niñas y niños, actitudes, estrategias disciplinarias, tipos de comportamiento esperado, estrategias didácticas, a quién van dirigidas, organización de las actividades, tipo y número de adjetivos utilizado para uno u otro género, cuándo es más adjetivado, a quién atiende con mayor regularidad, que tipo

de "ayuda" solicita a unas y otros, tipo de materiales, tipo de frases que regulan el comportamiento, número de verbos dirigidos a uno y otro sexo, qué promedio de atención hay hacia unas y otros, distribución de los espacios, mensajes, tareas diferenciadas, interrupciones, contacto físico y los silencios.

La interpretación del registro etnográfico consistió en desentrañar la complejidad que habita en el propio registro, para poder analizar las formas y contenidos que constituyen las estructuras de interacción de las maestras a partir de las relaciones de género que se establecen; para identificar la variedad de matices y detalles que otorgan significados diversos a dicha estructura. Identifiqué la especificidad que estructura a las prácticas y relaciones de género, así como la particularidad de las modalidades de expresión o de confrontación al interior del aula.

2.2. La práctica docente

Una forma de avanzar en la realidad escolar en esta investigación es examinar lo que ocurre en el interior de la escuela, es decir el análisis de lo cotidiano. "Aproximarse a la escuela con la idea de 'vida cotidiana' significa más que 'ir a observar' lo que ocurre ahí diariamente: orienta cierta búsqueda y cierta reinterpretación de lo que se puede observar en la escuela" (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p.18). A través del análisis de lo cotidiano se puede entender mejor la naturaleza de los procesos constitutivos de la realidad cotidiana de la escuela y, al mismo tiempo, articular estos procesos con los fenómenos sociales más amplios que ocurren en un determinado momento histórico.(Rockwell y Mercado,1988).

Me interesa destacar que el objetivo del análisis de lo cotidiano no es : " conocer e forma individual las múltiples vivencias de la escuela. al integrar lo cotidiano como un nivel analítico de lo escolar, consideramos poder acercarnos de modo general a las formas de existencia material de la escuela y revelar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman realidad escolar" (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 20).

Considero la práctica docente como mi unidad de observación, ésta se define como "una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestra. alumnado, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos políticos: institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimita la función del maestro". (Fierro, 1999,p.21). Sin embargo, más allá de todo lo que puede implicar la práctica docente, para objeto de mi investigación recupero solamente como actor principal a las maestras en el salón de clases.

No obstante, me doy cuenta que mucho de lo que pasa en las aulas es definido desde otras esferas o contextos, que en cierta forma, se constituyen en marcos determinantes de la práctica docente. Además, el trabajo en el aula no puede ser analizado de forma aislada de sus distintos contextos, en tanto que pretendo estudiar la práctica docente cotidiana en el aula, atravesada por la categoría de género en relación con el currículum oculto.

Consideraré entonces, la práctica docente como lo que acontece día a día en las aulas en torno al proceso enseñanza-aprendizaje, en virtud de que es en este escenario donde ocurre la mayor parte de la actividad de las docentes, en este sentido voy

considerar : el lenguaje, comportamiento que se espera de niños y niñas, actitudes, estrategias didácticas, trato, discurso verbal y no verbal, cualidades que adjudican a niñas y niños, actividades, expectativas sobre el aprendizaje, estilo de interacción, distribución de los espacios.

Otro punto, que habría que mencionar es que la práctica docente se ve atravesada también por diversos factores como son: la biografía personal, formación, fragmentación del trabajo, así como las creencias sociales; lo que se traduce en un pensar y actuar de los sujetos y en la práctica adquiere distintas significaciones; es decir en el funcionamiento cotidiano dentro del aula, se establecen una serie de negociaciones y de prácticas que pueden estar operando, no sólo como reproductores de los modelos de género dominantes, sino que pueden también entrar en conflicto con ellos y posibilitar de este modo la generación de alternativas.

Por lo tanto, en el trabajo de las docentes no todo es reproducción. Hay espacios para la recreación, hay márgenes de autonomía y, como afirma Gimeno Sacristán (1990,p.13) " tan irreal es la imagen del docente completamente autónomo como creer que sus respuestas son acciones meramente adaptativas a las situaciones recibidas". Entonces, más allá de la homogeneidad formal, se pueden observar prácticas de muy distinta naturaleza.

A partir de estos referentes, atribuyo a las maestras un papel central en mi investigación, concibiéndolas como sujetos particulares, concretos e históricos que, al mismo tiempo que se apropian del sistema de usos y expectativas de la institución escolar en que trabajan <su pequeño mundo>, también contribuyen a la constitución de la

constitución de la institución escolar a través de sus prácticas y sus saberes (Rockwell Mercado,1988).

De este modo, la práctica docente integra diferentes tipos de saberes, que Tardif Lessard y Lahaye (1991) resumen como los saberes de las disciplinas, los saberes curriculares, los saberes profesionales y los saberes de la experiencia. Por consiguiente el saber docente cotidiano está constituido por los saberes científicos como por el saber de la experiencia; en tanto que las docentes mantiene diferentes tipos de relación con estos saberes. Coincido con estos autores en que los saberes docentes : “...forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los/as profesores/as interpretar, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Ellos constituyen la cultura docente en acción (1991,p.228).

Los saberes docentes no integra sólo elementos intelectuales, sino que también están presentes en la práctica cotidiana creencias y sentimientos. El saber docente”...implica aprendizaje no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruza lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual”(Rockwell y Mercado,1988,p.70).

La práctica docente es, por consiguiente, resultado de un proceso de construcción histórica. En este proceso algunos elementos de esta práctica permanecen, es decir muestran continuidad histórica, mientras que otros se transforman. En la práctica docente cotidiana no todo es reproducción, como ya lo mencioné existen momentos de ruptura que abren la posibilidad de cambio.

Entonces, para comprender y explicar la práctica docente es necesario reconstruir su dimensión histórica, puesto que toda práctica y todo saber cotidiano se inscriben en un

determinado tiempo histórico que les confiere significado. Ambos son el resultado de múltiples historias, mejor dicho, de una intersección de múltiples historias: historia personal, y profesional del docente, historia de la escuela en la que trabaja, y también historia del sistema educativo, de diferentes movimientos y tradiciones pedagógicas; en fin, de la historia social.

Bajo esta lógica, es importante recuperar lo que Bourdieu (1995), reconoce como el *habitus*, en tanto categoría teórica que permite establecer la mediación entre lo social objetivo y lo social subjetivo. El *habitus* son : "sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación y acción, resultantes de la institución de lo social en los cuerpos" (Bourdieu,1995,p.87). "La noción de *habitus*, permite entender y explicar la constancia de las disposiciones, gustos y preferencias" (Bourdieu, 1995, p. 91). Se refiere entonces, al conjunto de relaciones históricas "depositadas" en los cuerpos individuales en forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción; es decir la cultura, el lenguaje, la educación, inculcan en los seres humanos ciertas normas y valores, dados por "naturales". El *habitus* reproduce estas disposiciones estructuradas de manera no consciente, regulando y armonizando las acciones. Así, el *habitus* se convierte en un mecanismo de retransmisión por el que las estructuras mentales de las personas toman forma en el actuar social.

Esto es, el *habitus* trabaja como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones que hacen posible la reflexión en el cumplimiento de prácticas docentes infinitamente diferenciadas.

Los *habitus*, que no son sólo productos de la historia -estructuras- estructuradas-, sino que a su vez producen historia -estructuras -estructurantes- permiten el análisis de las

diversas formas de comportamiento de las docentes así como también fijar la atención en las diferentes relaciones que sostienen con las alumnas y alumnos, en virtud de que no se explican únicamente por el hecho de ser consecuencias de determinantes históricos sociales sino por la incorporación de distintos factores. Con esta propuesta Bourdieu abre la posibilidad de heterogeneidad de conductas, que si bien es cierto probablemente cubre todas las expectativas de esta investigación, si es prioritaria para comprender el concepto de práctica docente.

Otro punto que es necesario hacer mención, es el referente a la violencia simbólica: esto es, a través del poder de las acciones pedagógicas se imponen significaciones. Es decir, a partir del enmascaramiento de las relaciones de dominación que subyacen en la práctica docente se ejercen una serie de acciones que garantizan la interiorización de normas y valores de la división sexual de los seres humanos y de la cultura patriarcal dominante. La violencia simbólica se da a partir de la relación de comunicación, relación que es asimétrica y que en términos de relación de poder, otorga legitimidad a la autoridad pedagógica para transmitir, imponer y controlar la recepción de sus mensajes. Se trata, pues, de una construcción cultural discriminatoria, de un proceso arbitrario que incide en la forma en que construimos nuestras aspiraciones hacia el futuro. Se hace aparecer como legítimas algunas afirmaciones que ocultan la complejidad de la sociedad y las relaciones de poder que la atraviesan.

Por otra parte, después de revisar varios estudios (Torres, 1991, Follari, 1994, Jackson, 1991), acerca de la práctica docente me he percatado que de una forma u otra incorporan la categoría de poder en el ámbito de lo cotidiano, que en situaciones de enseñanza y aprendizaje puede determinar el éxito o fracaso educativo, donde niñas

niños van aprendiendo a ser alumnas y alumnos mediante las rutinas que gobiernan la vida académica cotidiana. Como lo afirma Foucault (1986) la escuela se instituye como un lugar de disciplinamiento y control imprescindible para reproducir las fuerzas de trabajo que la sociedad industrial requiere.

Esta socialización tiene lugar sobre la base de una construcción y reelaboración activa de significados que van realizando tanto el alumnado como el profesorado. Entonces me pregunto ¿qué pasa en las aulas? ¿Cómo se reproducen o no los estereotipos de género? Para poder analizar y responder a este utilicé la categoría de género, que atraviesa indudablemente todos los espacios escolares.

2.3. El género una categoría de análisis

Para poder acercarme a la investigación, fue necesario recuperar algunos estudios que pudieran servir de hilo conductor para referirme al estudio de las mujeres, su opresión, subordinación y discriminación para posteriormente poder explicar lo que pasa en las aulas.

En este afán de investigar acerca de las mujeres en los años 70 las investigaciones se centraron en la categoría del patriarcado, dándole el significado de poder masculino sobre las mujeres, quedando éstas subordinadas al mismo.

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

Kate Millet (1975), fue quien introdujo el término, tomándolo de la sociología weberiana. Esta autora remarcó el sexo como una categoría política, así el patriarcado consistía entonces en la dominación del hombre sobre la mujer. Según ella, esta forma de poder era más rigurosa que la estructura de clases sociales y constituía una ideología dominante que había penetrado en la cultura.

Las investigaciones marxistas centraron las discusiones en torno al patriarcado y su relación con el desarrollo capitalista. La opresión de la mujer según esta perspectiva se debe a que en la ideología del capitalismo subyace el patriarcado como una forma de dominación en la esfera de las relaciones entre hombres y mujeres.

Rivera, dice que "una de las estructuras fundamentales del patriarcado es esa forma básica de organización de las relaciones sociales llamada parentesco". Concretamente los modelos de parentesco en cuyo centro se halla la pareja heterosexual, pareja que no es simplemente heterosexual sino que comporta jerarquía en el sentido de que el marido domina a la esposa. (Rivera, 1994,p. 74).

Si bien es cierto, que el patriarcado permitió ir dando respuesta a los estudios de las mujeres, por otra parte fue cuestionado y en algunos casos dejado en el olvido, debido a que se consideraba como una categoría universal y ahistórica. Se empleaba de forma generalizada como sinónimo de dominación masculina, y en ocasiones reduccionista al aludir a un solo aspecto el origen de la dominación.

La década de los ochenta, presenció un avance significativo a partir de la búsqueda teórica que llevó a las investigadoras a la construcción de la categoría de género impulsada desde el feminismo anglosajón "gender", como instrumento de análisis en las ciencias sociales.

Es sin lugar a dudas la definición <sexo-género> el parteaguas en las construcciones teóricas posteriores definido como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1986, p. 97). Asimismo, es punta de lanza en los diversos aportes que intentaron determinar la importancia del género en la división sexual socialmente impuesta.

Gayle Rubin (1986), destacó la diferenciación entre sexo y género, el primero como diferencia biológica, y el segundo como identidad determinada por condiciones sociales y la relación hombre-mujer, desde un enfoque social, que remarcaba la importancia de los aspectos culturales y psicológicos.

Desde esta perspectiva Rubin, trató de construir la ideologización de la naturalización e inevitable dominación masculina basada en las diferencias de sexo, dentro de una interpretación biologicista en la organización del parentesco.

Por otra parte, Barbieri (1996) hace algunos cuestionamientos al trabajo de Rubin y plantea que: “no está claro a que se refiere con construcción social... cambia su referencia a la sexualidad por el sexo biológico e incorpora la reproducción como otro gran eje que distingue a los cuerpos de mujeres y varones”. Rubin liga dos teorías elaboradas para dos contextos socialmente distintos. La teoría del parentesco de Lévi-Strauss se refiere a sociedades simples; en consecuencia, el sistema organiza toda la sociedad, incluidas las categorías sujeto de derechos y de responsabilidades. Por otro lado, Rubin tomó la estructuración del sujeto psíquico de Freud y de Lacan, autores que estudiaron el psiquismo en sociedades capitalistas complejas, con esferas de acción institucionalizadas. Rubin, propone como utopía una sociedad sin géneros.

Por último, Barbieri hace un cuestionamiento a los contenidos del sistema sexo-género, en relación a la construcción social del sexo y la reproducción, menciona que en su artículo de 1989, sólo deja para el género la identidad de género". (Barbieri, 1996: 58).

Más allá de la discusión que esto pudiera generar, amplió el campo de investigación hacia otros aspectos que algunas autoras fijaron en binomios dicotómicos como son: naturaleza-cultura, Ortner (1979), Harding (1986); o doméstico y público Rosaldo (1979), Barbieri (1991). Asimismo, se intensificó la búsqueda de la explicación de la dominación masculina, y las relaciones asimétricas en el marco de la ideología y el modelo cultural, principalmente a través de la antropología.

Desde esta perspectiva, se presenta el trabajo de Scott, quien plantea que el problema principal al que se ha enfrentado la historia de las mujeres ha sido la invisibilidad femenina, el cual es un problema de poder.

Joan Scott, ha marcado la importancia del poder y define el género como: "un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder". (Scott, 1990,p. 44).

La autora considera imprescindible el estudio de varios elementos constitutivos, que aparecen interrelacionados en la realidad, para abordar el concepto de género: los símbolos y representaciones simbólicas; conceptos normativos e interpretaciones de los significados de los símbolos, instituciones y organizaciones dentro de la economía y la política, así como también reconoce al parentesco y la identidad subjetiva.

Según Marta Lamas, "la categoría de género permite sacar del terreno biológico lo que determina la diferencia entre los sexos y colocarlo en el terreno simbólico... La

categoría de género permite delimitar con mayor claridad y precisión cómo la diferencia cobra la dimensión de desigualdad". (Lamas, 1986: 190).

En estos términos la categoría de género se construye a partir de las relaciones de poder que se ejercen entre los sexos y su representación simbólica, que da cuenta de la existencia de un orden social determinado.

Es necesario señalar y reconocer que la definición de Scott, es punta de lanza en el cuestionamiento al esencialismo y a la ahistoricidad en las relaciones binarias hombre-mujer; así también saca a la luz las relaciones de poder entre ambos sexos. Las teóricas feministas, dice Marta Lamas, "conceptualizan al género como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es "propio" de los hombres (lo masculino) y lo que es "propio" de las mujeres (lo femenino)". (Lamas, 1998,p. 84).

A partir de las propuestas anteriores, considero al género como: una categoría analítica relacional que permite ver el complejo tejido social y cultural en un tiempo y espacio determinado, a partir de revitalizar la multidisciplina. Es reconocer las relaciones entre individuos de uno y otro sexo que constituyen en sí mismas el proceso de construcción del género.

El género, como categoría permite reconocernos como parte de los complejos procesos que reproducen o transforman el comportamiento social, en tanto que es necesario desentrañar todo aquello que se nos presenta como real, "natural; visibilizar esa apariencia y llegar a la esencia de los fenómenos para poder dar cuenta de las relaciones

entre hombres y mujeres develar las relaciones jerárquicas de poder que se desdoblán en desigualdad hacia las mujeres.

Recuperando lo anterior, en esta investigación utilizo al género como una categoría relacional donde subyacen relaciones de poder entre los sexos. Analizo la especificidad de las maestras en las relaciones que se desarrollan en ese espacio micro que es el aula, considerando la diversidad de experiencias en relación a su clase social, edad, años de trabajo y formación. Es decir observo el género a partir de su trayectoria de vida, su formación profesional y la práctica docente de las maestras de primaria en el salón de clases; cómo se articulan ciertas determinantes de poder que están tan arraigadas que no nos damos cuenta. En tanto que, se entretjejen relaciones jerárquicas entre hombres y mujeres en diferentes dimensiones de la vida social.

Para explicar las cuestiones de género en este trabajo parto de los interrogantes ¿cómo se conforma lo masculino y lo femenino en el aula? ¿Cómo se reproducen los estereotipos de género en la práctica docente? ¿Es esta reproducción perfecta? ¿Cómo se conforman las redes de relaciones y estructuras de poder al interior del aula? ¿Existen puntos de tensión y contradicción en los modelos dominantes?.

Ahora bien, si se piensa la escuela dentro de un contexto social y cultural, donde su función como institución socializadora desempeña un papel importante en las construcciones genéricas, en el reconocimiento de aptitudes y valores que niñas y niños reciben y son en muchos casos significativos a lo largo de toda su vida. Cabe preguntarse, ¿cómo se distribuyen las tareas en el aula? ¿Cómo se organizan los horarios? ¿En el proceso de comunicación, qué tipo de lenguaje se utiliza para niñas y niños?. En síntesis, es preciso dar cuenta del conjunto de comportamientos expresivos,

verbales y no verbales que se dan en el interior del aula y que van conformando nuestra forma de ser y de pensar el mundo.

La tarea es entonces desentrañar todo aquello que permanece oculto, enfrentar resistencias pensar y reconstruir las relaciones entre los individuos al interior del aula a partir de la categoría de género, lo que conduce a desenmascarar las relaciones de poder.

Por lo tanto, en esta investigación trato de ir hilvanando los hilos del tejido social de la práctica docente, incorporando su especificidad y heterogeneidad, atravesadas por la *categoría de género y currículum oculto*. De tal manera, que esto me permita ir acercándome a la experiencia educativa de las maestras y su relación con las alumnas y alumnos.

2.4. El currículum, otra categoría de análisis.

Incursionar en el campo curricular, apunta al debate de diversas posturas, que ofrecen perspectivas diferentes y en algunos de los casos contradictorias.

El surgimiento del estudio del campo curricular se inicia en los Estados Unidos, como respuesta a las transformaciones económicas y sociales derivadas de la 1ª. Guerra Mundial, siendo los trabajos de Franklin Bobbit (1918) y los de Werrett Charley (1921), quienes planteaban una adecuación del currículo en relación con las necesidades industriales de la economía estadounidense, caracterizada por la producción industrial en masa derivadas de los principios del taylorismo.

El surgimiento del campo curricular responde a una lógica de eficiencia que busca establecer nuevas relaciones entre las instituciones educativas y el desarrollo de las sociedades industriales.

Zais (1976), señala que el término currículo es usado ordinariamente por los especialistas de dos maneras : 1) para indicar un plan para la educación de los alumnos ; y 2) para identificar un campo de estudios; añade :

"El currículo como un plan para la educación es calificado como un Currículo o el Currículo. Pero como campo de estudio, al igual que muchos campos especializados, es definido tanto por el aspecto concreto del que versa (su estructura semántica), como por los procedimientos de investigación y práctica que utiliza (estructura sintáctica)" (Zais,1976,p. 3-4).

En el primer sentido, el currículo adquiere un significado prescriptivo. Currículo es, entonces, aquello que debe ser llevado a cabo en las escuelas, es el plan o la planificación, por la cual se organizan los procesos escolares de enseñanza / aprendizaje. En el segundo sentido, el currículo es tratado como un fenómeno digno de ser estudiado; como una región disciplinar que se nutre de la investigación de cualquiera de las vertientes en las que como fenómeno el currículo se presente (Gimeno y Pérez,1983; Schubert,1982).

Estos significados son dos de los tres que Beauchamp (1981), indica como legítimos del concepto del currículo. Además de ser tanto un documento escrito, un campo de estudio disciplinar, el concepto de Beauchamp para indicar, de modo un tanto restringido tal como él lo define, el sistema curricular, es decir ," todos los procesos y la estructura organizativa a través de los que es aplicado " (1981,p. 62).

Tyler (1973) señala, por otro lado, que una definición bastante limitada del mismo es la que lo equipara con un curso de estudio; el currículo también puede ser considerado como " todo aquello que transpira en la planificación, la enseñanza, y el aprendizaje de una institución educativa"; sin embargo, Tyler (1973,p.239) añade que para sus propósitos el currículo comprende solamente los planes para un programa educativo.

Pero Tyler, introduce un matiz muy importante, cuando afirma que currículo es ese trasfondo que subyace tanto a las actividades de planificación, como a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Esta es la posición que adopta Stenhouse cuando afirma lo siguiente:

Nos encontramos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículo. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de las cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Y, ya que ni las intenciones, ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos y comunicados de algún modo, el estudio del currículo se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo...me parece esencial, que el estudio del currículo se interese por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad (Stenhouse, 1985,p. 27).

La diferencia entre la concepción de Stenhouse y la de Tyler está en que el primero acepta y asume toda la problemática que supone percibir al currículo también como realidad escolar y como acontecimiento interactivo. Por ello, para Stenhouse , "la problemática curricular se centra en el hiato existente entre las ideas y las aspiraciones y las tentativas para hacerlas operativas, para convertirlas en acciones educativas, en

proceso reales de enseñanza-aprendizaje (1985,p. 27). Por el contrario Tyler, le da un sentido limitado al currículo.

Por otra parte, con respecto a las teorías del currículum contemporáneo se pueden identificar dos tendencias:

1. Los trabajos de autores como Apple (1979,1981 y 1986) , Anyon (1979), Popkewitz (1988), Giroux (1992), Stenhouse (1991) y Kemis (1986), entre otros; quienes conforman la teoría crítica con base en la Escuela de Frankfurt. Muestran el potencial de una aproximación al estudio del conocimiento educativo, basado en el razonamiento dialéctico y manifiestan como su interés primordial la emancipación.

Sus estudios se dirigen principalmente a identificar, en general, los procesos de "tradición selectiva" del conocimiento escolar y, más concretamente, las pautas de discriminación en los libros de texto, su distorsión de la realidad social y sus importantes omisiones, bases , según los autores, de legitimación del orden social.

Apple, hace un análisis de la producción de textos y de su relación con la reproducción de los valores culturales. Su aproximación a la economía política de la producción de textos en Maestros y Textos (1986) debe entenderse como una continuidad en la línea en sus trabajos previos, Ideología y currículo (1979), Educación y poder (1982). En sus primeros trabajos Apple, se ocupa de reflejar la base social de la construcción del conocimiento educativo y las relaciones de poder incorporadas en la misma. En el primero de estos trabajos, Apple estudia el papel que desempeña el currículo en la creación y mantenimiento del monopolio ideológico de las clases dominantes. Se interesa, aproximándose a la sociología de la cultura de Bourdieu, por la relación entre cultura y poder. La despolitización del conocimiento escolar aparece como

principio legitimador de las relaciones capitalistas desde el siglo XIX hasta la actualidad, y, junto a ello, los mecanismos de distribución de valores e ideología necesarios para naturalizar esas relaciones y neutralizar el conflicto, es decir, el currículo oculto.

Según Apple, "el currículo oculto constituye un conjunto de normas y valores que, desaparecen del discurso escolar explícito en el momento en que la función controladora de la educación se suaviza y las funciones de selección y control pasan a formar parte del funcionamiento regular de la institución escolar." (Apple,1979: 70).

El trabajo de Apple, muestra el análisis del currículo a tres niveles: el curriculum explícito u oficial, el curriculum oculto y el curriculum en uso, desde la economía política de la producción del texto hasta la aplicación práctica del curriculum, y las tensiones y contradicciones que tienen lugar en la educación al considerar los determinantes de clase, raza y género. Sin embargo, aunque Apple enuncia la existencia de tensiones y contradicciones en la práctica educativa cotidiana no realiza una análisis pormenorizado de cómo se producen las formas de resistencia y de contestación en el aula. Su análisis del principio de contradicción se centra exclusivamente en la tensión entre la lógica de proletarianización del profesorado y el surgimiento de una posible conciencia política derivada de su progresiva descalificación y de la intensificación de su trabajo. No explica los principios que pueden conducir a una actitud y práctica transformadora.

2. La teoría interpretativa, donde se encuentran los trabajos de Schwab (1969). Young (1988) y Eggleston (1980), entre otros, aquí se recupera en el curriculum la práctica de las y los sujetos particulares en la institución, marcan como sus ejes fundamentales los problemas del conocimiento y de la cultura, de los valores, creencias, los procesos de interacción, del poder y del control en la escuela.

La corriente interpretativa señala, en lo general, que la distribución y organización del conocimiento del currículum está relacionada con el poder y con los valores dominantes de cada sociedad.

Entonces el currículum oculto

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

De tal manera que, es el propio discurso pedagógico el que define las reglas esenciales en el aula, las presencias y ausencias de relación, las referencias y los silencios respecto de los conocimientos, las cualificaciones mismas de lo que es y no es conocimiento y de lo que puede o no ser dicho y hecho.

Por otra parte, dentro de los trabajos que investigan género y currículo se encuentra el de Marin Scott.(1980). Quien dice : " Estoy utilizando la palabra currículo para referirme algo más que a un conjunto de asignaturas con un contenido específico: en mi uso de la palabra currículo incluyo las experiencias de los alumnos en relación a quién enseña, y cómo. en el uso del término se engloba tanto el currículo oculto como el manifies" (1980,p.139).

Realiza un análisis de la dinámica del aula, las interacciones entre profesores y alumnos, los estilos de enseñanza y las actitudes son una parte significativa del currículo.

El mensaje explícito e implícito, los mensajes no intencionados. La relación de poder entre profesoras/ es, alumnas / os.

Es decir, hace una denuncia de la producción de ideología sexista que se puede derivar de las interacciones del aula, así como también de un sesgo en la elección de asignaturas y analiza los textos y los materiales curriculares, para localizar las tendencias sexistas.

Al igual que otras investigadoras (es), considero al currículum oculto, como todas aquellas prácticas que tienen lugar en la experiencia escolar pero que no configuran explícitamente como propuesta curricular (Apple,1989; Torres,1991; Scott,1980).

El currículum oculto y más específicamente el cómo se estructura el mismo, tiene un papel muy importante en relación a la reproducción de estereotipos de género.

En este punto observé, las actitudes, el lenguaje, las pautas de comportamiento, a partir de las siguientes interrogantes:

- ¿Se dirige la maestra con la misma frecuencia a niños y niñas?
- ¿Utiliza el mismo lenguaje cuando habla a unas y a otros?
- ¿ Les dirige el mismo tipo de observaciones?
- ¿Les dedica la misma atención a niños y a niñas?
- ¿Les exige el mismo nivel de respuestas y actitudes?
- ¿Utiliza expresiones estereotipadas de género?
- ¿Estimula por igual a niños y niñas?
- ¿Pone como ejemplo con más frecuencia a los niños que a las niñas?
- ¿Les pide por igual que ayuden a sus compañeros / compañeras?
- ¿Ridiculiza con más frecuencia a las niñas que a los niños?

¿Utiliza diminutivos o aumentativos con los niños o las niñas?

¿Establece diferencias temáticas cuando les pide que realicen un trabajo?



En este sentido, el análisis de las categorías me permitió dar cuenta de los diferentes caminos que atraviesan las maestras desde su vida profesional hasta el ejercicio de su práctica docente , incorporando su especificidad y heterogeneidad en el marco de las relaciones de género.

CAPÍTULO 3

La reconstrucción de la práctica docente

En este capítulo describo dónde, cómo y con quién llevé a cabo el trabajo de campo, en este quehacer etnográfico; así como también el análisis y reflexión acerca de los datos recabados. El propósito fue comparar, a partir de las entrevistas, lo que dicen las maestras con su práctica docente cotidiana.

3.1. El contacto con la realidad

Los referentes empíricos en que me apoyo son resultado de diversas observaciones de la práctica docente de las maestras y de las entrevistas realizadas con ellas.

Mi interés en una escuela pública de enseñanza primaria se basa en que:

La educación pública es un logro histórico del bien común – ella contribuye a crear ese bien- cuya seguridad depende, precisamente, de la medida en que sea apreciado como una causa común, un ideal o una narrativa en los programas políticos, y por la opinión del público en general. El significado más inmediato y extendido de la escuela pública es, el ser una forma de proporcionar un servicio visto como útil por ser gratuito. El ser universalmente accesible es su primera y gran característica. (Sacristán,2001,p. 17)

De tal manera que toda la educación básica que imparta el Estado debe ser gratuita, laica y obligatoria, sustentada en la Ley General de Educación (SEP ,1993), donde se establece que todo mexicano y mexicana tiene derecho a la educación, bajo los

principios de equidad y es el primer ciclo escolar formal dentro de la construcción de conocimiento.

La primaria para niños se imparte en los medios urbano y rural a la población en edad escolar es decir, la que tiene de seis a 14 años, conforme al plan de estudios establecido en 1993, el cual incluye las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física. Se divide en seis servicios: general, indígena, cursos comunitarios, agrícola migrante, CONAFE indígena y CONAFE itinerante. El servicio general lo proporciona la SEP, los gobiernos de los estados y los particulares, en los medios tanto urbano como rural. Las escuelas en que se imparte dependen normativamente de la SEP y se administran según el sostenimiento administrativo al que pertenecen, esto es, federal, estatal o particular (SEP,2000).

Los objetivos de la educación primaria son :

- Desarrollar de manera integral la personalidad del educando.
- Formar y acrecentar en él su capacidad de comunicación y relación social.
- Desarrollar sus facultades de razonamiento y abstracción.
- Facilitar al alumnado el conocimiento, la adaptación y la conversión de su medio natural.
- Procurar que participe en conservar y crear la cultura.
- Crear en el conciencia nacional (SEP,2000).

Lo anterior apunta a que este ciclo escolar representa la columna vertebral del Sistema Educativo Nacional, tanto por su cobertura como por los objetivos que persigue. En el caso del Distrito Federal se atiende a una población escolar de 206,116 niños (SEP, 2000); de los cuales 103,808 son hombres y 102,308 mujeres, lo que significa que

ingresan más niños que niñas a la primaria. Sin embargo, la eficiencia terminal por lo menos en la primaria es mayor en las mujeres.

Así, mi primer acercamiento a la escuela donde realicé las observaciones, estuvo marcado por un fuerte interés por conocer un poco más la escuela primaria, y por reconocer el campo de trabajo del que formé parte durante 10 años como maestra de educación primaria.

Por esta razón, decidí acudir a una escuela primaria pública, y a través de una tercera persona me puse en contacto con la directora; le expliqué los objetivos de la investigación y no tuvo inconveniente en que se llevara a cabo. Reafirmé el compromiso de anonimato, de ahí que los nombres de las maestras en este trabajo sean ficticios.

No obstante la disposición de la directora, fue necesario plantear el proyecto de investigación al profesorado de la escuela. Lo presenté entonces en una junta y mencioné algunas posibles situaciones que me interesaban observar y las entrevistas que pretendía realizar. No se presentó ningún problema, ni obstáculo en ese momento, tal vez porque ya contaba con la anuencia de la directora; y de ser así, entonces aquí subyacen las relaciones de poder,⁶ bajo la lógica de la microfísica del poder.⁷ En ese contexto, puedo afirmar que en general encontré muchas facilidades y libertad de movimiento al interior de la escuela.

⁶ Para Foucault (1979), las relaciones de poder se refieren a todas aquellas relaciones existentes entre los hombres (amorosas, económicas, pedagógicas, institucionales) , en las que unos tratan de orientar, conducir, e influir en la conducta de los otros. Las relaciones de poder son, pues, relaciones que adoptan distintas formas y se producen en distintos niveles. Se caracterizan por ser relaciones móviles, inestables, no prefijadas, relaciones por tanto modificables y que incluso, en ocasiones, se pueden invertir.

⁷ "La idea de microfísica del poder se asienta sobre la vida cotidiana de los individuos; ahora se trata del poder que modela los cuerpos, los gestos, las actitudes, los discursos, el aprendizaje." (Foucault, 1979, p.89).

3.2. La dimensión temporal y contextual

El trabajo de campo, lo llevé a cabo en una escuela primaria pública mixta ubicada en los límites de la delegación Coyoacán, donde el alumnado que asiste es considerado de clase media baja, con base en los datos proporcionados por la directora: viven en colonias populares, los padres en su mayoría son empleados burócratas, pequeños comerciantes y trabajadores en general de bajo nivel, con un ingreso promedio de \$5,000.00, habitan viviendas rentadas y de interés social que cuentan con todos los servicios.

Al realizar este estudio, la escuela atendía a una población escolar de : 476 alumnos, 224 niñas y 248 niños, con una plantilla de 15 maestras y un maestro de grupo, 3 maestras de educación especial, una maestra y un maestro de educación física y 2 trabajadoras sociales. Asimismo, la escuela hace uso del servicio de apoyo a tareas del Centro Comunitario que se encuentra cercano .

La mayor parte de los recursos materiales son proporcionados por la SEP, pero también cuentan con el apoyo de las madres y padres de familia, que intentan de esta manera paliar las deficiencias de dotación de recursos.

Esta escuela se encuentra inscrita en el Programa Escuelas de Calidad⁸, en cuyo marco ha construido un Proyecto de Calidad Educativa. A decir verdad, no se si éste ha sido a instancias de la directora o si en realidad es una preocupación del personal docente. En dicho proyecto se detallan algunas definiciones respecto a la organización

⁸ El Programa Escuelas de Calidad constituye una estrategia innovadora en el sistema educativo nacional. Se trata de una política de intervención estratégica que busca incidir sobre la calidad y equidad educativas en el espacio que es más significativo a la acción educacional: la escuela.(Programa Nacional de Educación 2001-2006)

del trabajo escolar, diagnóstico, planeación y evaluación educativa. En palabras de la directora *"no se trata de meras formulaciones teóricas, sino de la expresión de lo que se hace y cómo se hace"*. Por tal motivo, la escuela se encuentra en proceso de reestructuración del trabajo a partir del Proyecto Escolar, lo que se ha traducido en cambios, conflictos, resistencias, tensiones y preocupaciones de todo su personal.

En este contexto llevé a cabo el trabajo de campo, de forma continuada a lo largo de tres meses que comprendieron : septiembre, octubre y noviembre del 2001, realizando dos visitas a la semana a la escuela de las 8:00 a.m. a las 12:30 del día. El principal foco de información fueron las 6 observaciones en las aulas, así como las 6 entrevistas a profundidad con las maestras, una de cada grado. Durante el proceso tuve una charla con la directora, quien se constituyó en una informante clave en la investigación: me brindó información personal de cada una de las maestras con el fin de que tuviera mayores elementos para comprender mejor su práctica docente.

Consideré el aula como unidad de análisis y centré las observaciones en la práctica docente de las maestras, en sus interacciones con las alumnas y alumnos en los diferentes momentos del trabajo escolar. La lente con la que realicé las observaciones fue la perspectiva de género. Es decir, *"la mirada a través de la perspectiva de género feminista nombra de otras maneras las cosas conocidas, hace evidentes hechos ocultos y les otorga otros significados"* (Lagarde, 1996,p. 20). Fue posible de este modo, registrar una variedad de situaciones de la vida escolar cotidiana, como las ocasionales, que desde otra perspectiva hubiesen pasado desapercibidas.

Por otra parte, las entrevistas representaron una importante fuente de información, no obstante que utilicé un guión de preguntas, traté de que expresaran libremente sus

impresiones y vivencias, y expliqué que no todo estaba predeterminado, sino como explica Sancho (1990,p.42), "el diseño es abierto, "emergente", se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, nunca ^{se} está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente por cuestiones logísticas".

Las entrevistas las realicé en los salones de clases. A pesar de que, en distintos momentos, sugerí que tomáramos un café o las realizáramos fuera de la institución, la respuesta fue siempre negativa: no tenían tiempo, estaban ocupadas, trabajaban doble turno, en fin, no hubo posibilidades de realizarlas fuera de la escuela.

Las seis entrevistas se realizaron, pues, dentro de la institución⁹, lo que seguramente le da otro significado al contenido de las mismas. Dadas sus limitaciones de tiempo las entrevisté a la hora del recreo, cuando los niños y niñas estaban en educación física, o dejaban un trabajo para poder "atenderme". Probablemente esta fue una de las más grandes limitaciones, debido a que la información que se tiene está mediada por la institución, los tiempos y los espacios para llevarlas a cabo.

Todas las entrevistas las grabé y las transcripciones fueron hechas por mí a medida que las iba realizando. Opté por presentar los relatos, en sus características originales y sólo algunas veces introduje pequeñas alteraciones en la puntuación de los textos para facilitar la lectura y comprensión, pero siempre con cuidado, tratando de no alterar el significado de los mismos y no sin dejar de reconocer que dicha transcripción está mediada por la subjetividad.

⁹ Me refiero al concepto de institución en el sentido en que lo desarrolla René Lourau, donde se muestra el movimiento institucional a través de los diferentes momentos y niveles de la institución

3.3. ¿Por qué soy maestra?

En este apartado hablan las maestras, quienes realizaron una mirada retrospectiva sobre su propia historia, para dar cuenta de por qué son maestras, en un contexto más de comprensión de los orígenes y del desarrollo de su propia práctica, a partir de una serie de interrogantes con algunos determinantes de género.

A continuación describo y analizo las entrevistas realizadas con las maestras, no sin antes mencionar que padecí una angustia considerable, donde más que encontrar respuestas surgieron otros interrogantes.

Ana tiene 38 años, está casada y tiene tres hijos. Es maestra normalista y no ha realizado ningún otro tipo de estudios. En este momento trabaja con 2º grado. Labora en doble turno, porque no le alcanza el dinero para todo lo que necesitan sus hijos. Menciona que estudió para maestra porque era la única alternativa que tenían las mujeres en esa época. Sin embargo, en el trayecto de la carrera se dio cuenta que le gustaba trabajar con los niños. Considera que en sus clases no hace distinción en el trato de niñas y niños, pero que se refiere únicamente a los niños por cuestiones de urbanidad o es simplemente una generalización.

Cuando yo estaba en mi edad de estudiante **era la única alternativa** que teníamos, porque del medio donde yo vengo por lo general **no estudiaban las mujeres**, todavía estábamos con la idea de que era el hombre el que tiene que mantener la casa y **la mujer es la que tiene que estar en la casa** y de alguna manera se dio la oportunidad de que me permitieran estudiar.

En relación al comportamiento del alumnado, dice que *ya los traen de casa*, y todo depende de la formación de la familia.

Los **niños** son más **desordenados** que las niñas. Yo puedo decir que esto se debe a que *en la casa* todavía está que *la niña es la que hace el aseo en casa*.

Hace mención de las niñas en cuanto que son más responsables que los niños.

En cuestión de trabajo yo siento que *son las niñas las que tratan de entregarte todas las cosas* en el momento que las pides o al término o se preocupan por terminar todos los ejercicios, por lo general son las niñas, como que **los niños** no, aquí tengo muchos niños que **son apapachados por los papás**.

Laura es una mujer de 43 años, soltera y tiene dos hijas; desde pequeña le gustaba trabajar con los niños, tiene la carrera de enfermera, pero nunca la ejerció; posteriormente inició la de etnología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, pero tuvo problemas con su esposo, porque no podía atender la casa y a sus hijos, entonces prefirió dejar los estudios. Considera que *la función del maestro es comprender al niño*, actualmente atiende el cuarto año. Con relación a su práctica docente, y en particular a los aprendizajes, menciona:

Las **niñas** son más **centradas**, están más despiertas, los **niños** ahorita están en la etapa en que **quieren jugar**, quieren estar siempre haciendo cosas que no deben de hacer dentro del salón como **gritar, subirse a las mesas** y las **niñas** como que en ese aspecto no se si es porque así las hemos catalogado, pero son más tranquilas.

Maria es maestra normalista y psicóloga, está casada y tiene dos hijos; ella desde chica quiso ser maestra, no ejerce como psicóloga y sólo trabaja un turno porque *tiene que atender a sus hijos*. Está trabajando con primer año.

Yo desde pequeña siempre soñé con ser maestra, siempre jugaba con mi hermano o con mis primos, siempre jugaba a que yo era la maestra y que yo les enseñaba desde pequeña siempre tuve esa inquietud de **ayudar**, de enseñar.

Ella prefiere trabajar con los primeros grados, por su carácter:

A mi me gustan los pequeñitos. Por mi carácter me han dado primero y segundo, porque soy muy **tierna**, muy este...**cariñosa con los niños**, casi no los regaño, entonces eso los motiva a los directores.

En relación a su práctica docente, dice que *no hay tratos diferenciados* para niñas o niños, que *el problema viene de casa* porque ahí es donde marcan las diferencias.

Yo pienso que el trabajo es general no es específico para niñas o para niños, **los dos pueden realizar las actividades por igual**. Aquí no hay distinción de que son niños o niñas. **Todos trabajan igual**.

Sin embargo, donde hay marcadas diferencias es en la casa.

Las niñas siempre **quieren borrar el pizarrón, maestra le ayudo, maestra le cargo**, las niñas son más dadas a **ayudar** y es donde se muestra la formación de casa. Las niñas son las que trabajan, **las niñas son las que ayudan**, las que tienen que hacer el quehacer y los **hombres** nada más se dedican a traer dinero y a ver a la familia, aquí es donde te digo que se notan esas diferencias de casa.

Edna tiene 44 años de edad, es casada y tiene dos hijas y dos hijos; estudió en la Escuela Normal Superior la licenciatura en español; es maestra *por herencia*, en virtud de que en su familia todos estudiaban para maestros; por eso, también, sus dos hijas van a ser maestras. Sin embargo, habría que mencionar que se refiere más que a una herencia, a una tradición familiar y cultural que todavía hasta hace unos años se vivía en Xochimilco.

Estudié para maestra **por herencia**, por mi mami que me impuso, ya que venimos de un pueblo llamado Xochimilco, y todo el mundo ahí estudia eso: maestro; realmente no me gustaba.

Dice que ahora tiene sexto año porque sus hijos ya están grandes y entonces le gustan los niños grandes para poderlos ayudar. En relación a su práctica docente expresa que *no hay diferencias en las actividades* ni en el trato para niñas y niños, el problema es en relación a *lo que traen de sus casas*. Más los aprendizajes son diferenciados

En relación a **matemáticas** han **despuntado los niños**, son **más hábiles**, las **niñas no, ninguna**, no se a que se deba, porque realmente la participación es para todos

Los comportamientos también son diferenciados

A los **niños** les encanta el **fútbol**, el **correr**, el **pegarse**, las **niñas** se **peinan** se están cuidando más en **su aspecto personal**.

Sonia tiene a su cargo un tercer grado, tiene 25 años, esta casada y tiene dos niñas y un niño, trabaja solamente un turno para poder atender a sus hijos. Perteneció al plan de

estudios de licenciatura en la Nacional de Maestros. Nunca le había interesado estudiar para maestra, pero como no entró a la universidad, entonces optó por inscribirse en la escuela normal. Ahora le gustaría estudiar una maestría en psicología.

A mí me gustaría una maestría en psicología, porque me llama la atención la problemática que abunda en los niños, sus conductas de qué manera se les puede ayudar, no sé a veces me desconciertan mucho los problemas que los niños tienen, que a veces me gustaría buscarle cómo, indicar el cómo **poderles ayudar**.

Considera que la *paciencia* y la *comprensión* son cualidades que debe tener un maestro. Pasando al punto de su práctica docente y en relación a las actividades, dice que sólo hay diferencia en marcar el respeto.

Simplemente no ofender a nadie, o que los **niños respeten a las niñas**, yo sanciono a los niños cuando les llegan a jalar los cabellos a las niñas o que se yo cualquier detalle que las niñas vienen y se quejen y la sanción para los niños, es que les tienen que besar la mano, como a cambio de que los disculpen. **Las niñas deben de darse a respetar, deben sentarse correctamente**, serían cuestiones de personalidad.

Con respecto al trabajo en clase dice:

Los **niños** son más **distraídos**, las **niñas** son más **responsables**, más **tranquilas**.

Araceli es maestra de quinto grado, tiene cuarenta y cinco años, es soltera y no tiene hijos. Decidió estudiar para maestra desde niña, porque le gusta trabajar con los

niños. Es licenciada en derecho pero no ejerce, ahora tiene la inquietud de estudiar psicología.

He tenido la curiosidad por estudiar la carrera en psicología, es lo que siempre me ha despertado mucho interés, conocer un poquito más a los niños, a las personas que nos rodean ya que trabajamos también con padres de familia, es lo que a mi me gustaría trabajar. Para **ayudar a los niños** en sus problemas.

Araceli, menciona que los niños dicen que es regañona, pero que siempre es en función de adquirir responsabilidades y mantener la disciplina. Indica que tanto las actividades como el trato es por igual a niñas y niños.

Para mi, tanto el **niño** como la **niña**, deben de tener los mismo derechos, las mismas obligaciones y **son iguales**, las actividades no deben ser por separado, deben de llevar ellos las mismas actividades. Yo les doy trato igual tanto a la niñas como al niño, pero si las **niñas** son más **responsables**.

En este sentido, es posible visualizar una diversidad de significados del por qué son maestras y cómo éstos son resignificados en su práctica docente.

3.4. Cómo se ven las maestras

Elaboré las siguientes reflexiones a partir de las entrevistas con las maestras. El propósito fue describir cómo se conciben ellas y dar cuenta de los diferentes significados que entrecruzan los distintos saberes de su práctica docente; así como, mencionar una serie de interrogantes que me surgieron en la relectura de los datos empíricos.

El primer lugar, hablar de la escuela como institución, me lleva a ubicarla en el marco de la pedagogía institucional.¹⁰

Mi énfasis en que la primaria donde realicé la investigación es una escuela pública significa que tiene detrás de sí al Estado, quien mediante la SEP, define tanto la orientación particular del trabajo docente como el soporte material de su funcionamiento: la organización, distribución directa de jerarquías y poderes, la distribución indirecta de cuotas de participación política, la incorporación y pago de personal son algunas de las formas que constituyen la compleja articulación entre el Estado y la institución escolar.

Si bien anteriormente mencioné que aquí hablan las maestras, esto me lleva a preguntarme ¿son sus palabras o es el discurso de la institución? ¿Desde dónde está regulado? A este respecto, no se puede dejar de tener en cuenta, al Estado, la familia, la escuela, su historia personal, y la clase social que entretejen relaciones complejas, de orden y posiciones diferenciadas al interior de la escuela. ¿Qué expectativas se entrecruzan en estos lugares? ¿No será acaso que se les ha impuesto una visión neutra de la escuela y de la enseñanza?

Ahora bien, en un intento de descripción analítica tomé tres ejes: los datos personales, formación profesional y la práctica docente vista desde el género, para poder explicar los procesos de producción y apropiación de saberes en los momentos de continuidad y ruptura con la práctica docente.

¹⁰ De acuerdo con Lourau (1970) la pedagogía institucional supone un análisis de la institución en término del poder.

Cuadro No. 1

Datos personales

GRADO	NOMBRE	EDAD	ESTADO CIVIL	No. HIJAS /OS
1°	María	35 años	Casada	2 hijos
2°	Ana	38 años	Casada	2 hijos
3°	Sonia	25 años	Casada	2 hijos
				1 hija
4°	Laura	43 años	Soltera	2 hijas
5°	Araceli	45 años	Soltera	Sin hijos
6°	Edna	44 años	Casada	2 hijas
				2 hijos

De acuerdo con los datos anteriores, consideré la edad, como un indicador de su trayectoria y experiencia laboral, lo que me permite entretener la gama de relaciones y significados que se construyen en torno al ser maestra .

La edad promedio es de 38 años, ésto significa que a reserva de una sola maestra, las demás tiene por lo menos 15 años al frente de un grupo. En este sentido, la experiencia en el trabajo es lo que constituye el escenario de formación de las maestras. El tener determinado número de años como maestras, les permite haber adquirido ciertos discursos, prácticas y tradiciones magisteriales que les constituyen como el ser maestras. En efecto, existen una serie de prácticas y significados de lo que implica trabajar en un grupo y en una escuela, lo que no necesariamente garantiza homogeneidad, por el

contrario, la heterogeneidad de prácticas y saberes es lo que constituye el contexto institucional.

Por otra parte, también es un indicador que puede dar cuenta de síntomas de cansancio, decepción, o el estar pensando ya en la jubilación.

Laura dice:

Prefiero buscar otra cosa porque ya te cansas. yo he estado viendo ahorita un negocio, compra y venta de legumbres, ando viendo alternativas, para cuando me jubile.

Edna:

Estoy a un paso de la jubilación, entonces a lo mejor me dedico a estudiar, quiero apoyar a mi hija en ese aspecto, para que las dos tomemos la maestría.

Asimismo, en diversos momentos mencionan que trabajan lo que les permite tener un ingreso económico, darles mejores condiciones de vida a sus hijos, pero a la vez el horario y las vacaciones les posibilita también atender a sus hijos y su casa.

María:

Nada más trabajo un turno, **por mis hijos**. Me dedico a estar con ellos en la tarde, **hago mi quehacer**.

Sonia:

Sólo trabajo un turno, porque me interesa atender a mis hijos y procuro estar con mis hijos y atender mi casa.

Ana:

Me he dedicado al trabajo, como a mis hijos. Yo trabajo dos turnos por lo económico. Son tres que están estudiando, no puedo dejar a los hijos a la deriva de todo lo que necesitan.

Entonces, la docencia es una profesión mediante la cual acceden a un trabajo en un espacio extradoméstico sin descuidar por ello la “condición femenina”, es decir cumplir

con su rol de madres, y atender el trabajo doméstico, en tanto que sigue siendo una alternativa atrayente, para prolongar el rol tradicional de las mujeres, en virtud de que se hace compatible la enseñanza con la función de las mujeres como madres, debido en buena medida a que la jornada de trabajo si se habla de un solo turno por la mañana es de 8 a 12:30 o por la tarde de 14 a 18:30 horas o ambos, asimismo se goza de tres periodos vacacionales a lo largo del año escolar, se tienen nueve días económicos, y en caso de ser necesario licencias médicas por cuidados maternos, lo que le permite combinar su rol de madre, esposa, ama de casa y trabajadora. En síntesis, posibilita preservar la división sexual del trabajo tanto en la esfera doméstica como fuera de ella.

Por otra parte, si bien es cierto que en ningún momento pregunté acerca de la maternidad, ésta atraviesa todas y cada una de las situaciones y posiciones de las maestras. Así, el ejercicio de la maternidad es asumido en exclusiva por las mujeres como consecuencia de una identificación biológica y el maternaje, dando lugar al papel tradicional de la mujer. La maternidad es obvio e indudable que corresponde a la mujer. "El maternaje o función social de la maternidad es una relación psicosocial que se establece con el / la hija /o y que abarca el cuidado, la protección, dedicación, crianza, educación y socialización." (Cremades,1991,p.10) ¿Aceptan la maternidad como destino natural? ¿Es otra forma de vivir lo materno? ¿No será que las maestras no quieren reducirse a la sola posición de ser madres?

Cuadro No. 2

Formación profesional

NOMBRE	ELECCIÓN DE LA CARRERA	¿POR QUÉ?	NORMAL	LICENCIATURA	FUNCIÓN DE LA MAESTRA
María	Infancia	Le gustan los niños	X	Psicología	Ayudar
Ana	Única alternativa	Ahora le gusta trabajar con los niños	X	Ninguna	Ser dura y dulce
Sonia	Rechazada de la UNAM	Ahora le gusta trabajar con los niños	X	Lic. en Educación Primaria	Ayudar
Laura	Infancia Identificación con un maestro	Le gustan los niños	X	Ninguna	Comprender
Araceli	Infancia vocación	Trabajar con los niños	X	Abogada	Ayudar
Edna	Tradición Herencia	Trabajar con los niños	X	Lic. en Español	Ayudar

La docencia como se observa en el Cuadro No. 2, tiene como función prioritaria "ayudar", lo que me remite a una visión asistencialista, de servicio, de atención y cuidado del otro/a donde la entrega, el amor, ser paciente, cariñosa, tierna, capacidad de escucha,

juegan un papel importante en la construcción de la visión de la docencia como “vocación de servicio”, pero que asimismo se desdobra en una descalificación y semiprofesión.

Es importante, mencionar que el hecho de trabajar con niñas y niños pasa por un vínculo afectivo que define la labor de las maestras, debido a que desde el momento que entra el alumnado a la escuela tienen la responsabilidad de educar y cuidar de él.

Edna

Yo creo que la función de la maestra es ser educadora, protectora, amarlos.

Sonia

Yo soy muy apapachadora con los niños, creo que la paciencia y la comprensión son una de las cualidades que debe tener una maestra.

Pero que acaso, ¿existe una diferencia sexual en los comportamientos de hombres y mujeres que va más allá de la cultura?

Además, si bien es cierto que de las seis maestras, cuatro tiene estudios de licenciatura, (ver Cuadro No. 2, p.79) esto parece no modificar su concepción de la enseñanza, en términos de que “eligieron” en el caso de que así haya sido de manera voluntaria o impuesta la carrera, porque les gusta “trabajar con niños”, les gustan los niños, esto da cuenta de un vínculo, que pasa por cuestiones afectivas, emotivas el “amor por los niños”, de placer y satisfacción que constituye un referente común en todas ellas. Esto me remite nuevamente a la noción de servicio lo que necesariamente tiene implicaciones tanto laborales como sociales.

María

Yo desde pequeña soñé con ser maestra...siempre tuve esa inquietud de ayudar.

Araceli

Me gustaba la vocación de ser maestra desde que era niña.

Era mi deseo de llegar a trabajar con los niños.

Laura

El maestro más que nada tiene que **comprender al niño**.

En este sentido, la docencia se caracteriza por un alto contenido emocional, dejando de lado los saberes específicos necesarios para realizar un trabajo. Ahora bien, si partimos de que ser maestra de primaria se traduce en estar en contacto con niñas y niños de 6 a 13 años aproximadamente, durante cuatro horas y media al día, durante 200 días al año, con grupos que van de 20 a 40 alumnos, ¿es suficiente el gusto por los niños? ¿Dónde queda el proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Acaso la labor de la maestra está mediada entre otras cosas no por el conocimiento sino por cuestiones afectivas? Es necesario pensar que el trabajo docente requiere de una preparación teórica en constante confrontación con la práctica que conlleve a la resignificación del quehacer docente.

Otro punto que habría que señalar, es cuando el magisterio representa la única opción.

Ana

Mira, cuando yo estaba en mi edad de estudiante, era la única alternativa que teníamos, porque del medio donde yo vengo por lo general no estudiaban las mujeres, todavía estábamos con la idea de que el hombre era el que tiene que mantener la casa y la mujer es la que tiene que estar en la casa y de alguna manera se dio la oportunidad de que me permitieran estudiar.

Esta situación se presenta en diversos casos sobre todo hasta antes de que se solicitara el bachillerato para ingresar a la Normal.¹¹ Entonces representaba una

¹¹ En 1984, por decreto presidencial la carrera de maestra normalista adquiere el rango de licenciatura, en este sentido requiere el bachillerato como antecedente.

alternativa atractiva, en virtud de que era una carrera corta, empleo seguro, y un horario que era compatible con su condición femenina.

Aunque, habría que agregar que en muchos casos eran las condiciones económicas las que orillaban a esta supuesta "elección".

Al analizar las preguntas acerca de su práctica docente, las maestras mencionan que existe un trato igual (ver Cuadro 3,p.83).

Ana

Yo trabajo de manera general, tanto niñas como niños. Ahora es una educación igualitaria es lo mismo.

Laura

Son parejo los niños y las niñas. **Todos los niños hacen lo mismo.**

Sonia

No hay diferencias... Las niñas deben darse a respetar, deben de sentarse correctamente.

Araceli

Para mi tanto el niño como la niña, deben de tener los mismos derechos las mismas obligaciones y son iguales. Deben de llevar ellos las mismas actividades.

Cuadro No. 3
Práctica Docente

MAESTRA	TRATO	COMPORTAMIENTO		APRENDIZAJES	
		Niños	Niñas	Niños	Niñas
María	Todos igual Sin distinción	Ayudan		Igual	
Ana	Igual	Desordenados	Responsables	Igual	
Sonia	No hay diferencias Respeto. Las niñas deben darse a respetar	Distraídos	Responsables Tranquilas	Igual	
Laura	Todos igual	Juguetones Gritan Se suben a las bancas Agresivos	Centradas Tranquilas	Igual	
Araceli	No hay	Responsables	Más Responsables	Igual	
Edna	No hay	Corren Pelean Agresivos	Peinan Cuidan su Aspecto per- sonal	Igual	

¿En realidad no hay diferencias? (ver Cuadro No. 4,p.87). Aquí, se presenta una contradicción o es que en realidad las maestras de manera inconsciente están reproduciendo determinadas ^{*}jerarquías o es esta búsqueda de cambio y tensión en el reconocimiento de las niñas y las mujeres. Resulta difícil hacer una afirmación. Sin embargo, lo que si es cierto es que estas formas son cada vez más sutiles y porque no hasta sofisticadas que pasan sin darnos cuenta en muchos de los casos, al afirmar constantemente que el trato es igual, todo se resuelve con la igualdad en términos de "los niños". ¿Se trata entonces que niñas y niños hagan lo mismo?

Además cuando existen diferencias, éstas las atribuyen a la casa. Sin embargo, si bien es cierto que la familia es el primer lugar de socialización, acaso la escuela no está legitimando las diferencias al omitirlas o negarlas.

María

Los niños ya traen de casa eres niño y tienes que ser el dominado y las niñas un poco más sumisas y entonces es educación ya de casa.

Araceli.

Aquí no se dan diferencias. Las diferencias vienen de casa

Ahora bien, el género ya ha sido parcialmente adquirido al entrar en la escuela. Aquí la teoría de la resistencia abre la discusión. Sí, el alumnado ya ha adquirido una socialización ¿hasta dónde los discursos de la familia y la escuela son una imposición indiscutida?

Existe un punto que me parece importante resaltar:

Sonia dice:

Las niñas deben darse a respetar, deben de sentarse correctamente.

En esta afirmación se presenta una actitud valorativa y reguladora acerca de cuál debe ser el comportamiento de las niñas y del uso de su cuerpo. Que es lo correcto para unas y para otros. Son los : "contratos significantes de un orden simbólico en el que se espera que cada actor social desempeñe un papel." (Fainholc,1997,p. 77) ¿Acaso los niños no deben darse a respetar?

En el caso de mencionar que las niñas cuidan su aspecto personal, es hacer referencia al cumplimiento del prototipo femenino, arreglarse, peinarse, en función del otro, preocupándose más por su aspecto personal, que por las cuestiones académicas.

Esto a cuenta de que el uso del cuerpo y la preocupación por la apariencia son elementos fundamentales en la construcción genérica.

Por otra parte, mencionar que los niños son más agresivos, se pelean, es un elemento importante en la construcción de la identidad masculina, ya que es característica de lo que Connell (1995) llama masculinidad hegemónica, que se define en oposición a la feminidad y otras identidades masculinas existente, pero si condiciona en buena medida el hecho de ser hombre.

Finalmente al igual que Tamboukou (2000) considero que, el trabajo docente al interior del aula constituye en sí mismo la paradoja entre el mundo público y privado, es decir por un lado abre las posibilidades de insertarse en la vida pública, pero al mismo tiempo remite al espacio privado del salón de clases, que posibilita la expresión de las inclinaciones "naturales" de las mujeres. Puede apreciarse, entonces que la escuela y en particular el aula constituye un escenario donde se entrecruzan una serie de significados que pasan por contradicciones y resistencias en la práctica docente.

3.4. Lo que acontece en la práctica docente cotidiana.

En este apartado analizo la práctica docente de las maestras. Desde las observaciones realizadas en el aula, a partir de su interacción con el alumnado, entiendo por interacción profesor-estudiante, al igual que otros autores, toda la trama de comunicaciones que se da entre el docente y los estudiantes en el aula, donde tiene lugar la enseñanza (Edwards y Mercer, 1988). Como mi objeto de estudio es la práctica docente de las maestras, centro mi análisis en sus intervenciones, que ellas elaboran en su interacción con el alumnado.

Incorporo las categorías de *género* y *currículum oculto* con la *práctica docente*, debido a que éstas no se pueden ver aisladas; por el contrario, entretienen toda la trama de saberes, quehaceres e intenciones que se dan al interior del aula.

Al contabilizar las interacciones de las maestras con el alumnado, lo primero que sobresale es una diferencia considerable en el número de palabras dirigidas a los alumnos (ver Cuadro No. 4,p.87); es posible percatarse de que las niñas reciben menos atención en las aulas; se les motiva menos. En otras palabras, existe una diferencia considerable entre el intercambio verbal que se da con los niños y el que tiene lugar con las niñas; se les pregunta menos, e inclusive el número de amonestaciones es mayor, porque se considera que su comportamiento es más agresivo.

Cuadro No. 4

Las observaciones

Pautas de observación	1ª. Observación	2ª. Observación	3ª. Observación
	1er. Grado 16 niñas 14 niños TOTAL 30	2º. Grado 12 niñas 18 niños TOTAL 30	3er. Grado 14 niñas 15 niños TOTAL 29
	NINAS NINOS	NINAS NINOS	NINAS NINOS
Intercambios orales	13 29	15 53	3 10
No. de palabras dirigidas	26 70	14 26	5 10
Atención prestada	21 70	10 20	5 20
Amonestaciones	6 14	10 12	3 10
Expresiones de cariño	5 10	5 10	1 4
Expresiones ridiculizadas	Ninguna	Ninguna	Ninguna
Uso de diminutivos	Ninguno	Ninguno	2 5
Uso aumentativos			
Pide colaboración	1 0	2 1	2 0
Uso del genérico	35	31	20

Pautas de observación	4ª. Observación		5ª. Observación		6ª. Observación	
	4º. Grado		5º. Grado		6º Grado	
	11 niñas		13 niñas		16 niñas	
	15 niños		14 niños		14 niños	
	TOTAL 26		TOTAL 27		TOTAL 30	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
Intercambios orales	15	50	11	30	12	25
Número de palabras dirigidas	10	28	8	19	10	25
Atención prestada	11	23	9	24	5	13
Amonestaciones	10	22	1		5	11
Expresiones de cariño		3		2		3
Expresiones ridicularizadas	0	0	0	0	2	5
Uso de diminutivos	0	2	0	0	0	2
Uso aumentativo	0	0	0	0	0	1
Pide colaboración	1	0	0	0	3	0
Uso del genérico	47		10		25	

Si bien es cierto que en las entrevistas todas la maestras mencionan que hay un trato igual, (ver Cuadro 2,p.79), esto en sí mismo implica una tendencia a la uniformidad y homogeneización del grupo; ahora bien, dadas las características diferentes de los sujetos, no es posible pensar que hay un trato por igual; por el contrario, se omite o excluye, en tanto que se evade la diferencia. Se trata, pues, de una discriminación oculta, sutil, que se desdibuja en el actuar cotidiano en las aulas y se traduce en una violencia simbólica que nos redefine como sujetos. "Todo poder de violencia simbólica, o sea,

todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza" (Bourdieu y Passero,1977,p.42).

Ma. Edna. Ahora vamos a leer en voz alta todos.

¿Quién quiere iniciar la lectura?

Aa. Yo maestra.

Ma. Edna. Lee Juan, fuerte.

Ma. María. Ya terminaste. Ya Raúl acabaste de copiar la tarea. Apúrate. Ahora se quedan sentados. Los representantes de equipo, me van a decir si todos están listos.

Se muestra un conjunto de prejuicios y pautas de comportamientos no explícitos que las maestras utilizan en su interacción y que contradicen lo dicho por ellas en las entrevistas. El hecho de que los niños "se porten mal" es considerado como parte de su personalidad de "ser niños" y, en consecuencia, valorado positivamente, aunque no se diga abiertamente. Esta valoración positiva es percibida por los niños, a pesar de que aparentemente se les corrija, y tiene como resultado un aumento de las actuaciones conflictivas. En las niñas un comportamiento conflictivo es mucho menos tolerado que en un niño y recibe a menudo sanciones más duras. Frases como : *Ma. Señorita Dorita. cállese la boca. Ma. Qué pasa contigo Francisco, por qué no copias, así nada más hijo.* Esta distinta valoración negativa para las niñas y positiva para los niños, se repite en relación con la limpieza de sus trabajos, la curiosidad por las cosas y las personas. ejemplos a través de los cuales queda claro que hay mucha diferencia entre lo que la escuela presenta como valor positivo y lo que realmente valora como tal.

En este sentido, el sexismo aparece como un criterio que atribuye capacidades, valoraciones y significados a la realidad social y conforma un orden genérico implícito que es por una parte discriminatorio pero en sí mismo construye sujetos que aceptan y legitiman el sistema porque “así son las cosas”, se aprenden normas y valores que constituyen la vida cotidiana tanto de la escuela como de la sociedad en general; asimismo es jerárquico porque, todo aquello que hacen los niños es más valorado, más visible que lo que hacen las niñas, es difuso y orientado al cumplimiento de las normas explícitas en la escuela.

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

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

Hasta mañana **niños**

Ya están **listos**

Ya están **informados**

Todos estamos **calladitos**

Todos haciendo su dibujo

Todos estamos leyendo

El resultado final de este cúmulo de actitudes discriminatorias inconscientes del profesorado , que si bien es cierto que obtienen resultados académicos mejores o iguales que los niños, sus actitudes se perfilan en muchos de los casos hacia la elección de estudios poco valorados o aceptan puestos profesionales subordinados inferiores al nivel de estudios que han alcanzado. En otras palabras, las niñas se inclinan a adoptar comportamientos de mayor adhesión a las normas establecidas, tienden a ser más estudiosas y a conseguir mayores éxitos académicos. Pero al mismo tiempo, la forma de socialización que han recibido tanto en la familia como en la escuela actúa sobre ellas convenciéndolas de su lugar secundario en la sociedad, de la normalidad de su papel subordinado y de la menor atención de que son objeto. En este sentido, la discriminación sexista no tiene como consecuencia una menor calificación académica, pero si una relación diferente con los saberes, con la relación con la autoridad y con las/os otros que se desdoblan en la devaluación de las posibilidades personales de las niñas, que han experimentado durante la infancia a lo largo del proceso enseñanza – aprendizaje de no protagonista y ha interiorizado la inseguridad en los ámbitos públicos. Cabe mencionar que siempre esta presente la posibilidad de resistencia y ruptura ante las diversas situaciones en virtud de que esta reproducción no es mecánica y no se da en todas las niñas y niños , en tanto que, abre el camino hacia el cambio.

3.5. ¿Qué hacer?

Una vez que realicé el análisis de los datos empíricos y constatar que el sexismo permea la práctica docente (actitudes, lenguaje, forma de abordar los contenidos) en muchos de los casos de manera invisible, no conscientes ni las maestras ni el alumnado, la pregunta ahora es ¿qué hacer? ¿Por dónde empezar?

El problema es complejo, pero no quiero dejar de mencionar algunas estrategias que a mi juicio serían importantes para comenzar el trabajo con las maestras.

Organización de un seminario-taller .

- Presentación de la investigación.
- Propiciar la discusión y reflexión acerca de la investigación y del trabajo cotidiano en el aula.
- Proponer un programa de cómo innovar su práctica docente a partir de la reflexión e incorporación de la perspectiva de género en los contenidos curriculares.

Propuesta de temas para su discusión:

- Introducción a los estudios de género.
- Qué significa culturalmente ser mujer y ser maestra.
- Conceptualización del trabajo docente
- Qué es la práctica docente.
- Cómo concibo mi práctica docente.
- Contextualización de la práctica docente.

- La educación no sexista.
- El sexismo en el lenguaje y los contenidos.
- Incorporación del uso del lenguaje oral y escrito no discriminatorio.
- Resignificación de la práctica docente.
- Incorporación de los temas transversales en los contenidos curriculares.

Los temas transversales afirma Moreno (1993,p.34) son : " el puente de unión entre lo científico y lo cotidiano a condición de proponer como finalidad las temáticas que plantean y, como medios, las materias curriculares, las cuales cobran así la calidad de instrumentos cuyo uso y dominio lleva a obtener unos resultados claramente perceptibles"¹².

El lugar de discusión deberá ser un espacio abierto, donde las docentes se confronten consigo mismas y con las otras. Asimismo, este proceso les permitirá incorporar otros elementos que posibiliten una revisión de la cultura escolar que reconstruya la cultura femenina, que la introduzca en el currículum y que se plasme en acciones que conduzcan a mejorar su práctica docente a partir de las relaciones personales y profesionales en los centros educativos.

La reflexión en la acción, nos debe conducir a una toma de conciencia en la medida en que la acción está encaminada a la reorientación y transformación de la práctica docente, así como de toda la vida cotidiana escolar.

¹² Para la cuestión de los temas transversales ver Rafael Yus. *Temas transversales: hacia una nueva escuela*, Barcelona, Grao, 1996.

En síntesis, no se trata sólo de aprender estrategias para trabajar en el aula actividades no sexistas, sino de promover la toma de conciencia acerca de cómo influyen nuestros propios comportamientos docentes. Evidentemente el proceso de formación no se agota en un curso, de tal manera que es imprescindible la constante reflexión y confrontación de la práctica docente de manera colegiada.

CONCLUSIONES

¿Punto final o punto de partida?

De cara al propósito original de mi investigación, inicié preguntándome cómo las maestras reproducen y/o transforman estereotipos de género en el salón de clases, a partir del currículum oculto, así como las posibles contradicciones que pueden estar introduciendo a partir de sus prácticas.

Para abordar dicha pregunta realicé un recorrido por los estudios sobre género y educación, y encontré que las primeras investigaciones sobre el tema tienen lugar en el mundo anglosajón en los años ochenta. Esto me permitió conocer los diferentes acercamientos a la problemática e indagar acerca de las diferentes formas del sexismo en la escuela. De hecho no existe una perspectiva única, pues se trata de un campo de investigación con diferentes líneas, que no son contradictorias sino complementarias. Consideré entonces el currículum, más específicamente el *currículum oculto* – normas, valores y creencias que subyacen en las formas culturales utilizadas por la escuela- y el análisis de la práctica docente en el aula atravesados por la categoría de género como elementos fundamentales para la producción y reproducción del orden pedagógico. En síntesis, para mí el discurso pedagógico define las reglas esenciales que presiden las relaciones en el aula, las presencias y ausencias de relación, las referencias y los silencios respecto de los conocimientos, y de lo que puede o no ser dicho.

En la medida en que fui abordando el problema, comprendí que se trataba de un proceso complejo. En efecto, en comparación con épocas históricas pasadas, el sistema

educativo actual no parece discriminatorio sino integrador. Sin embargo, a pesar de los cambios constitucionales, de las reformas y las modificaciones que se impulsaron a partir de 1992 en el marco de la modernización educativa, así como, de la ratificación por parte del gobierno mexicano, de los acuerdos y recomendaciones emanadas de foros y cumbres internacionales para eliminar los rasgos sexistas e impulsar la igualdad de oportunidades educativas para mujeres y hombres, hasta la fecha no existe ni la reglamentación necesaria para cumplir estos lineamientos, ni programas explícitos con tales propósitos. El problema no es de acceso como lo demuestran las estadísticas aunque persisten diferencias regionales, en este sentido, las formas del sexismo están cambiando: las niñas y las mujeres acceden cada vez más a la escuela; evidentemente hay una igualdad formal, pero ello no supone que realmente tengan las mismas posibilidades que los hombres; en efecto, si bien las alumnas han alcanzado ya el 50 % en casi todos los niveles educativos, ellas siguen dirigiéndose prioritariamente a determinados tipos de estudios, que son los que dan lugar a profesiones con una mayor tradición femenina. Pero además, los estudios más elegidos son generalmente los que tienen menos posibilidades en el mercado de trabajo y los menos remunerados. ¿Por qué razón, si pueden elegir libremente, las mujeres, siguen escogiendo profesiones poco valoradas en el mercado de trabajo? ¿Es realmente voluntaria esta elección? Las explicaciones que se han dado remiten a cuestiones biologicistas y esencialistas que hoy en día no tienen cabida, en tanto que, antes de atribuir el origen de este tipo de elecciones a características del género, es necesario reexaminar las condiciones en que tales elecciones se realizan y ver hasta qué punto no son inducidas por factores contextuales.

Encontré que las formas de discriminación se tornan más sutiles, menos evidentes, y uno de los elementos que contribuye a la ocultación de las actuales formas de sexismo es la educación en el sentido de que sus consecuencias no son visibles en términos de resultados escolares. A diferencia de lo que ocurría anteriormente, el sistema educativo parece no producir diferencias notables en los resultados académicos, sino en la utilización posterior de estos resultados, que parecen afectar más la construcción de la personalidad de los individuos. Las consecuencias del sexismo educativo han de ser buscadas en la internalización de pautas de género diferenciadas, lo que se traduce en distintos tipos de expectativas y jerarquización de los individuos, que otorgan no sólo posibilidades distintas, sino desiguales, jerárquicamente ordenadas.

Elaboré entonces una guía de entrevista y de observación que me permitió captar, desde una perspectiva de género, las diversas situaciones que se presentan en la práctica docente dentro del aula, comparando lo que dicen con lo que hacen las maestras. Analicé las entrevistas a partir de tres ejes: los datos personales, formación profesional y la práctica docente, para comprender la interpretación que ellas daban al significado de ser maestras.

Dentro de los datos personales, la edad como indicador de las posibles diferencias entre las generaciones no da cuenta de concepciones distintas entre las maestras. Por el contrario, la maestra más joven con 25 años de edad, y egresada de la ENM con el plan de licenciatura mostró una acentuada diferencia en el comportamiento y el control del cuerpo que deben tener las niñas. Esto indudablemente, da cuenta de una diferencia que va más allá de un punto de vista, implica una concepción del mundo, de cómo estar en el mundo y representa un mensaje explícito de género, una valoración misma que se hace

de los géneros, es decir, se coloca el estatuto del género femenino por debajo del género masculino dentro de la cultura escolar. ¿Acaso se está dando un retroceso? Evidentemente que un caso, no se puede generalizar, pero sí es un indicador que requiere un análisis posterior en otras investigaciones.

De las seis maestras entrevistadas, cuatro tienen estudios de licenciatura, pero ésto no modifica su concepción de maestras, en términos de asociar su carrera, con una visión de servicio, atención, ayuda y cuidado del otro/a. Así, el maternaje está presente en todo momento.

A partir del análisis de las entrevistas, el ser maestra sigue siendo atractivo en términos de que permite atender a sus hijos, y su casa. La compatibilidad de la enseñanza con la función básica de las mujeres como madres y esposas está plenamente interiorizada por las maestras. Tal como en todo momento lo mencionaron. En este sentido, la enseñanza como carrera profesional es fundamental para preservar la división sexual del trabajo

Cuando se les preguntó acerca de que si había un trato diferente hacia las niñas todas respondieron que no, que el trato era igual. En tal caso, el sexismo es inconsciente la discriminación se produce con el refuerzo habitual del comportamiento de las maestras alumnas y alumnos. Mencionaron que, si había diferencias, éstas venían de casa. Así, la adquisición del género parece previa a la escolarización. Pero, si bien es cierto que el género ha sido ya parcialmente adquirido al entrar a la escuela, la relación escolar puede reforzar su construcción, modificarla o incluso colaborar en su desconstrucción. Por consiguiente, las actitudes de las maestras tienden a configurar en mayor medida los comportamientos de niñas y niños, aunque también influyan en estos comportamientos

otras instancias y las relaciones entre el propio alumnado. ¿Hasta dónde dichos discursos son imposiciones indiscutidas?

Existe una tendencia de las docentes a señalar comportamientos diferentes en las niñas y niños, que remiten a los estereotipos sexuales clásicos; mientras los niños suelen ser calificados como violentos, agresivos e inquietos, las niñas son consideradas como más trabajadoras, detallistas, tranquilas, coquetas y atrevidas. Esas contradicciones muestran que los estereotipos se encuentran en una fase de recomposición, de modo que los perfiles que trazan las docentes respecto a las características de cada uno de los géneros no son estables ni universalmente aceptados, sino que contienen ciertas notas propias del pensamiento tradicional sobre actitudes de hombres y mujeres, pero también ciertos cambios respecto a tales estereotipos. Este hecho probablemente se relaciona con la consolidación del doble papel de las mujeres en la sociedad actual, que implica situarlas en la doble dimensión tradicional masculino/femenino, mientras los niños siguen siendo considerados en la dimensión masculina. Asimismo, concebir a las niñas como tranquilas y sumisas, supone la necesidad de desarrollar medidas específicas de control disciplinario para las niñas. Y, de este modo, las correcciones disciplinarias a partir del lenguaje, se traducen en violencia simbólica y refuerzan el prototipo masculino.

La diferencia de género marca, pues, cómo deben ser educadas las mujeres y cómo deben ser educados los hombres; y define jerarquías y diferencias, tan arraigadas y, tan obvias, que pasan desapercibidas, y de manera inconsciente, establecen clasificaciones arbitrarias en torno a lo que son unas y otros. ¿Hasta qué punto estos discursos han cambiado?

En relación con las actividades en el aula, no existen diferencias en cuanto a actividades específicas para cada sexo, tampoco en la formación de equipos de trabajo; es decir, no hay diferencias institucionalizadas, por lo menos en el interior del aula.

Al igual que en otros estudios, mis observaciones dan cuenta de diferencias considerables, tales como la mayor atención a los niños, expresada en el número de palabras e interacciones dirigidas a niñas y niños.

En este considerable ambiente sexista las docentes establecen mayor relación con los niños, les prestan más atención, les dan mayor número de instrucciones y también expresan hacia ellos mayor número de críticas; es muy probable que en cualquier aula los niños reciban mayor atención verbal de la maestra que las niñas. Este trato diferenciado de los individuos no me parece como un dato aislado, sino un indicador de la estructura patriarcal subyacente, cuya existencia conforma el conjunto del orden pedagógico, aunque ciertamente cada vez su detección requiere formas más críticas de análisis. Es importante, por ejemplo, atender al contenido de la comunicación establecida para tratar de descifrar, más allá de las diferencias de trato individual, el mapa de características y valoraciones de los géneros que regula actualmente sus formas de transmisión en el contexto de los procesos de escolarización.

En ese marco, el uso del genérico masculino en el lenguaje niega la presencia en la escuela de las mujeres, tanto de maestras como de alumnas; la tendencia a la homogeneización y uniformidad, es en sí misma, excluyente.

En síntesis, lo que muestra la investigación es que se trata fundamentalmente de una discriminación invisible, y que si analizamos los mensajes educativos es posible percatarse de los mecanismos de discriminación. Las maestras establecen modelos

masculinos y femeninos, que han sido contruidos a lo largo de su historia personal y profesional y que reconstruyen en la vida escolar cotidiana. Es, pues, impostergable la tarea de estimular la reflexión y el debate sobre cómo las escuelas pueden combatir las desigualdades entre los géneros.

Además, el reconocimiento de la práctica docente, como práctica social-histórica, construida por las maestras en la cotidianidad escolar, es un paso importante para incorporar las contribuciones de los estudios de género y analizar muchos aspectos de la rutina escolar; a partir de cuestionar lo que normalmente se da por obvio en el análisis de la enseñanza y llegar a la construcción de saberes diferentes que contribuyan a la formación de las docentes desde la perspectiva de género.

Una de las aportaciones de este trabajo es brindar alguna luz sobre el análisis de la práctica docente y los estudios de género, como una referencia útil para brindar reflexiones e iniciativas relacionadas con los horizontes posibles del quehacer educativo en México; en ese horizonte de miradas, las maestras puedan plantearse una educación más igualitaria, que visibilice a las mujeres y posibilite a ellas y a los hombres participar en la construcción de una sociedad sustentada en los valores de equidad y democracia.

Por último, en virtud de las características de esta investigación y considerando que el tema es amplio y complejo, mis reflexiones intentan ser el punto de partida para futuras investigaciones, en tanto que generan otros interrogantes: ¿está dispuesto el profesorado al cambio? ¿En qué consiste el cambio educativo? ¿Quiénes son los sujetos de ese cambio? ¿Quiénes seleccionan los contenidos curriculares? ¿Dónde quedan los maestros? ¿Cómo reproducen los maestros los estereotipos de género? ¿Cómo es la

vida cotidiana de las niñas y niños en las aulas? ¿Y las madres y padres de familia? ¿Las autoridades?

Finalmente haberme sumergido en esta experiencia me ha permitido la grata experiencia de aprender, quedan ,sin embargo, muchos interrogantes sin respuesta y otros sin formular. Que continúe la búsqueda...

ANEXOS

Anexo 1

Pautas de observación.

➤ Intercambios orales Frecuencia	➤ Expresiones de estímulo
➤ Número de palabras dirigidas a niños y niñas	➤ Amonestaciones
➤ Atención prestada	➤ Castigos
➤ Nivel de exigencia	➤ Alabanzas
➤ Expresiones estereotipadas	➤ Modelos de conducta
➤ Da consejos	➤ Pide colaboración
➤ Expresiones ridiculizadas	➤ Uso de diminutivos
➤ Usa aumentativos	➤ Da consejos
➤ Expresiones ridiculizadas	

Tipos de actitudes esperadas:

- Agresividad-ternura
- Autoridad-Sumisión
- Obediencia-Valentía
- Miedo-competitividad
- De preocupación y cuidado
- De responsabilidad
- Solidaridad y protección

Anexo 2

Guía de entrevista

Datos personales

- Edad
- Estado civil : soltera, casada, unión libre.
- Si tiene hijas e hijos. Cuántos.

Formación y Experiencia Profesional.

- Cómo fue que decidió estudiar para maestra.
- Cómo considera que debe ser la función de la maestra .
- Ha trabajado en distintos tipos de escuela
- Dónde estudió ,ha realizado otros estudios.
- Ha pensado en estudiar otra carrera.
- Cuántos años lleva trabajando como maestra.
- Trabaja dos turnos .Si-No. Por qué
- Trabaja cerca de su casa.
- Qué grado atiende y por qué.
- Tiene preferencia hacia algún grado y por qué.
- Qué actividades considera que deben realizar las niñas.
- Qué actividades deben realizar los niños.

Anexo 3

Registro de entrevista

Profra. Ana

2º Grado.

Pa. Qué edad tiene maestra.

Ra. 38 años.

Pa. Esta casada.

Ra. Sí.

Pa. Tiene hijas o hijos.

Ra. Hijos 3.

Pa. Cómo es que se decidió a estudiar para maestra. Me puede contar un poco

Ra. Mira, cuando yo estaba en mi edad de estudiante, *era la única alternativa* que teníamos porque del medio donde yo vengo por lo general *no estudiaban las mujeres*, todavía estábamos con la idea de que *el hombre era el que tiene que mantener la casa y la mujer es la que tiene que estar en la casa* y de alguna manera se dio la oportunidad de que me permitieran estudiar. Y ya, este... me gusto la carrera, ya en el trayecto me gusto la carrera. Me gusto... este... el que tenía que *trabajar con los niños*, el descubrir nuevas cosas con ellos. Y ahora siento que no me equivoque mucho.

Pa. Cómo considera que debe ser la función de la maestra.

Ra. Mira ser dura, pero a la vez ser flexible también con ellos, no en ocasiones los niños necesitan aprender con cariño en ocasiones con rigidez. Este, alguna vez nos comentaban que el maestro debe ser como un caramelo duro pero dulce.(Sonríe)

O sea que *debemos tener muchas cosas nosotros*, en ocasiones tenemos que ser paternalistas y en ocasiones no, ser muy duro pero no despegarnos de lo que queremos.

Pa. Has trabajado en distintos tipos de escuela.

Ra. Sí. Mira, de hecho, he trabajado en la dirección 2 por San Lázaro por allá y es un medio muy diferente a este. Ahorita trabajo yo en Xochimilco actualmente y difieren mucho los dos, en Xochimilco todavía se requiere, bueno ahí estoy en la tarde, tengo

niños que trabajan y llegan en la tarde con ganas de aprender, ahí no los lleva la mamá, ahí no los lleva, este van por gusto se puede decir por que quieren salir adelante. En cambio en este medio yo siento que vienen porque los trae la mamá no, porque es la obligación de los papás traerlos y nada más pero creo que no vienen convencidos los niños de que es lo que quieren o para que vienen no.

Pa. Dónde estudió.

Re. Yo estudié en la Nacional de Maestros.

Pa. Has pensado en estudiar otra carrera.

Ra. Sí. A mi me gusta la psicología, pero por falta de tiempo no lo he hecho.

Pa. Por qué por falta de tiempo.

Ra. *Mira me he dedicado tanto al trabajo como a los hijos y realmente si, te absorbe demasiado. Además los niños, mis hijos ahonta ya están más grandecitos y de alguna manera también requiere de mayor atención en esta etapa en la que esta él y no me ha permitido despegarme mucho de ellos y aparte con toda la carga administrativa que tenemos aquí de la escuela, pues no, no he encontrado una oportunidad. Pero no pierdo la esperanza de hacerlo algún día.*

Pa. Cuántos años llevas trabajando como maestra.

Ra. Llevo 18 años.

Pa. En este tiempo los dos turnos.

Ra. No con los dos turnos llevo 9 años.

Pa. Si dejaras un turno, estudiarías.

Ra. Yo creo que si, pero no como se necesitaría mira, si trabajo los dos turnos es por lo económico la verdad, no te alcanza con un solo sueldo, entonces las necesidades de la casa son muchas ¿no?, son tres hijos que están estudiando, lógicamente se requiere de muchas cosas, *no puedo dejar a los hijos también a la deriva* de todo lo que necesitan actualmente que clases especiales de computación, este... prepararlos para la vida no, que todo te cuesta y todo eso pues con el sueldo del maestro no, con un solo sueldo no haces nada, necesitas complementarlo con el otro, yo lo que he pensado (sonríe). Es que no se, darme un tiempo más para que los niños se encarreren más en cosas de sus escuela, de sus actividades, para después yo estudiarlo ya sea por un joby después pero

lo quiero hacer, lo quiero hacer, tal vez ahorita no siento mucho esa necesidad, de hacer esa carrera pero no pierdo la esperanza, te repito.

Pa. Qué grado atiendes.

Ra. Ahora 2º .

Pa. Te asignaron el grado o tu lo elegiste.

Ra. Ahorita fue porque me lo asignaron, los grados que más me gustan son de tercero en adelante.

Pa. Por qué.

Ra. Por... que yo siento que los niños ya están en una etapa como te diré en una etapa en que más te entienden o puedes trabajar con ellos con mayor rapidez, primero y segundo yo lo siento muy lento muy pausado, si los niños te comprenden, te entienden todo lo que les puedes enseñar, pero como que lo siento más lento, sin en cambio estoy acostumbrada con los niños de tercero en adelante que te trabajan ya más rápido, o será que yo soy más acelerada en ese sentido no, y ahorita en segundo año me esta costando trabajo adaptarme al ritmo de ellos, este grupo es muy lento y a mi al principio me desesperaba mucho, actualmente a esta fecha ya los tengo en una dinámica de trabajo que todavía algunos se quedan porque... son lentos, ya son lentos son niños que tengo que estarles duro y duro para hacerlos más ágiles, pero bueno, es un reto que tengo este año.

Pa. Qué actividades consideras que deben de realizar los niños.

Ra. Pues la verdad es que *yo trabajo con ellos de manera general tanto niñas como niños*, todo lo hacemos todos de hecho yo no separo a niñas y niños, se mezcla todo porque estamos viviendo una vida donde ellos tanto las niñas y los niños deben participar al mismo ritmo, no separo las actividades.

Pa. Hay diferencias en el trato hacia niñas y niños.

Ra. Yo creo que no, es lo mismo.

Pa. Un lenguaje diferenciado.

Ra. *Mira socialmente se dice que el hombre no debe de llorar, ser más duro socialmente.* Pero yo siento que esos tiempos ya han cambiado ¿no?. *Ahora es una educación*

igualitaria es lo mismo, yo no siento que sea necesario hacerles todos esos cambios ¿no?

A lo mejor estoy mal. (sonríe)

Pa. Entonces por qué siempre nos referimos a ellos, como los niños.

Ra. Será también por... por la forma en que nos educaron también lo sacamos un poquito ¿no? Aunque tratas tu de decir *es una forma generalizada* o también por las *leyes de urbanidad* tal vez ¿no?, por ahí puede ser.

Pa. Dentro del salón hay reglas particulares para niños y para niñas.

Ra. No, *son reglas generales*.

Pa. Las mismas actividades.

Ra. Sí, las mismas actividades se desarrollan en general, aunque en ocasiones se ponemos un poquito de énfasis en el trato de que *los niños en ocasiones son agresivos con las niñas*, pero se trata de hacerles entender de porque deben de respetarse pero es el respeto general tanto los niños como las niñas, se trata de decirles que mientras hay respeto nos llevaremos bien ¿no?.

Pa. Utilizas el mismo tipo de castigos para unos y para otros.

Ra. Sí, por ejemplo si no terminan algo se quedan sin recreo tanto niñas como niños, *no hay distinción*.

Pa. Tu observas en tu práctica que existen diferencias entre unas y otros.

Ra. Sí, por ejemplo *hay niñas que vienen predispuestas al trabajo en casa las involucrar mucho a lo que es el estudio* y hay quienes ni sientan con ellos a hacer tareas o si trabajar o algo ni les interesa en casa y se ve, se ve quien si en casa tienen apoyo o no, o *hay niños que tienen una educación más completa todavía en las tardes* tienen varias actividades y se les nota mucho en su presencia en sus casas que hacen aca, se nota quien tiene atención de casa y quien no.

Pa. Has percibido quienes tienen *más atención*. Las niñas o los niños.

Ra. Mira por lo general *son los niños ¿eh?* No se si los llevan porque son más inquietos (sonríe) o si en verdad es porque quieren que hagan otras cosas sus hijos, pero la gran mayoría es a los niños a los que se llevan que a karate, a fútbol, que a alguna actividad sin en cambio hay niñas, pocas que si las llevan a diferentes cosas ¿no? Pero la gran mayoría son niños

Pa. Se refleja en su aprendizaje.

Ra. *Sí se refleja en su aprendizaje y en su comportamiento*, pero bueno así como hay niños, hay también niñas, *todo depende de la formación de la familia*, porque hay unos donde nunca te leen un libro en una casa no tienen ese hábito los niños pero hay otros donde tienen la costumbre de estar leyendo constantemente y se les nota en su forma de entender un tema. Yo siento que es importante la formación de la familia.

Pa. ¿Quiénes son más responsables las niñas o los niños?

Ra. En cuestión de trabajo yo siento que son las niñas las que tratan de entregarle todas las cosas en el momento que las pides o al término o se preocupan por terminar todos los ejercicios por lo general son las niñas, como que los niños no, aquí tengo muchos niños que son apapachados por los papás, y aquí les digo apúrate, termina eso o ven te explico, que paso y nada se te quedan viendo como diciendo hazle como quieras, yo no quiero trabajar ¿no? Tengo de ese tipo de niños que he platicado con las mamás que, que les dicen ellas cuando no llevan los trabajos terminados, y me contestan hay maestra pues me siento con él hasta que el quiera o este, es que es mucho para el niño o así cositas que dices ¿qué les pasa no? Los mandan a aprehender o estamos de acuerdo trabajando ustedes y yo o que, o nada más soy yo la que tengo que jalar a los niños.

Pa. Esperas lo mismo de unas y de otros.

Ra. Se trata de llevar un grupo homogéneo o sea tratarlo de sacar, se trata, lógicamente hay quien sobresale más que los demás, pero se trata de jalar lo más que se pueda a todo el grupo.

Pa. El comportamiento en clase es diferenciado.

Ra. Es más brusco el de los niños por lo general, los niños son más desordenados que las niñas. Yo puedo decir que esto se debe a que en la casa todavía está que la niña es la que hace el aseo en casa o que ayuda al niño hay que sacarlo no, o más oportunidad de que juegue u otras actividades, siendo que actualmente ahora todos debemos entrarle duro a la casa ¿no? Tanto el hombre como la mujer, yo aquí trato de decirles a los niños con eso de que llevamos ahorita lo de valores, yo les digo que somos iguales tanto el hombre como la mujer, tenemos órganos diferentes pero pensamos igual que todos y todos le tenemos que entrar duro a todo. Aquí por ejemplo al final del día se hace el aseo

del salón y son todos, pero hay niños que se quieren ir, entonces les digo te regresas limpias tu mesa, y hasta que este limpia tu mesa te sales, pero se trata de igualarlos e todo, no se hasta dónde este bien o este mal pero bueno.

En ese momento regresan las niñas y niños del recreo y comenta:

Bueno, yo creo que aquí la dejamos porque ya llegaron estos *niños*.

Anexo 4

Registro de observación

2º.Grado.

Profra. Ana

La maestra se para al frente del salón.

Ma. *Buenos días, niños.* Quién sabe de que trató la junta de padres de familia.

Aa. De que se quiere hacer una bodega, pero no hay dinero.

Ma. La delegación va a dar una parte y ustedes van a dar otra a muy bien.

Ma. Ya escucharon de que fue la junta.

A coro : Sí... maestra.

Ma. Van hacer juegos Liliana.

Aa. No maestra. Es que una niña opinó que se hicieran juegos.

Ma. *Ya están informados de lo que pasó en la junta.* Ahora me van hacer favor de pasarme la tarea al escritorio.

Ao. Maestra a mi se me olvido.

Ma. Jimena deja que se siente ahí Ingrid.

Ao. Maestra yo quiero jugar.

Ao. Le digo una cosa.

Ma. *La tarea, faltan varios de tarea.* Quién.

Aa. Aquí está la mía.

Ma. *Ya niños. También los libros que no les he calificado.* Jimena me haces el favor de irte a tu lugar. Ya nadie más falta.

Ma. Giovanni no traes mochila.

Ao. Ahorita me la trae mi papá.

Ma. Todo por estar de mentirosos verdad. Bien, vamos a empezar a leer en silencio. Un día de pesca. Lo leemos en silencio. Edith.

Ao. Maestra el no quiere leer.

Ao. Maestra mire.

Ma. Quién hizo eso.

Ao. Ella tiro todo.
Ma. Límpialo.
Ao. Eh, ya termine.
Aa. Maestra me esta molestando.
Ma. No moleste.
Ma. Ale, estamos leyendo.
Ao. Verdad que ya terminamos.
Ma. Jimena estas leyendo. Haber Juan.
Ao. Ya termine.
Ma. Dónde.
Ao. En el río.
Ao. Ya los árboles se había secado.
Aa. Porque el agua estaba contaminada.
Ma. Vieron quién la contaminó. Quién.
Aa. Las calles.
Ao. No maestra, un taller.
Ao. Uno que dejaba aceite.
Ma. Espérenme un momentito. Haber, había gusanos, dónde estaban los gusanos.
Ao. En el río.
Ma. Tú que me puedes decir.
Ao. ¿Que el río estaba contaminado?
Ma. ¿Qué te gusto de la lectura?
Ao. Maestra yo.
Ao. Que habla del río.
Ma. *¿Quién más me puede decir que les gustó de la lectura? Haber Jazmín.*
Aa. A mi el bosque.
Ma. A ti Martín.
Ao. Los árboles.
Ma. ¿Willy a ti qué te gusto?
Ao. Que limpiaron el río.

Ma. *Ahora vamos a leer en voz alta, entre todos. ¿Quién quiere iniciar la lectura?*

Aa. *Yo maestra.*

Ma. *Haber Juan.* Vamos a poner atención. Fuerte.

Ao. Hace la lectura.

Ma. Gracias Juan. Alguien quiere continuar. Haber Jazmín.

Aa. Continúa la lectura.

Ma. *Haber joven, ven a leer aquí conmigo.* Haber Carlos quieres continuar.

Ao. Lee.

Ma. Dayana no veo que le estés poniendo atención. Gracias. Alguien más quiere leer. Haber Sergio.

Ao. No le entiendo.

Ma. *Todos tenemos la oportunidad de leer.* Puedes leer un poco más fuerte.

Ao. Continúa la lectura.

Ma. *Dayana. Guarda silencio. Alguien más quiere leer.*

Ao. Maestra yo.

Ma. Bien continua. Ricardo, silencio.

Ma. Muy bien. Haber Dayana.

Aa. Continúa la lectura.

Ma. Muy bien gracias. Haber Ricardo quieres leer.

Ao. Lee.

Ma. Muy bien. Abi por favor.

Ao. Ella no sabe leer.

Ma. Pero va a aprender.

Ao. Es que no hace la tarea.

Ma. Pero ahora si la hace, y vamos a dejar que ahora ella nos lea. Por favor Abi continua.

Ao. Maestra yo.

Ma. Espérate un momento. Continúa Abi. Ahora Ricardo.

Ao. Continúa leyendo.

Ma. No se escucha. Están hablando. Bien. Ustedes dijeron que los niños hicieron algo bueno qué fue lo que hicieron.

Aa. Le dijeron a un señor que no tirara desperdicio.

Ma. Esos desperdicios que estaban haciendo.

A coro: Contaminando.

Ma. Estaban contaminando el río, y a quién daña.

Aa. Al río.

Ma. Y a quién más.

Ao. A los peces, los arbolitos.

Ma. A quién más.

Ao. Al ambiente.

Ma. Vamos a sacar nuestro cuaderno de dibujo, vamos a hacer un dibujo acerca de la contaminación.

Ao. Maestra verdad que también puede haber un arco iris contaminado.

Ma. No.

Ao. Maestra yo vi un arco iris.

Aa. Maestra a mi me gusta dibujar.

Ma. Bien rápido. Le ponemos título. ¿Quieren trabajar con un poco de música?

A coro. Sí.

Ma. Pero para escuchar la música tenemos que guardar silencio verdad.

Ao. ¿Qué tienes Jazmín?

Ma. Haber si se escucha. *Todos haciendo su dibujo. Vamos a escuchar.*

Ao. Ya lo hice.

Ma. Ya.

Ao. No he.

Ma. ¿Quieren que le suba?

A coro: Sí.

Aa. Maestra él no ha terminado.

Ma. Ya, porque tenemos que pasar a conocimiento del metro.

Ao. Mire maestra.

Ma. Muy bien Aarón. Tu guarda eso.

Ao. *Maestra me ayuda.*

Ma. *Si mi amor. ¿ Quiénes son los que faltan? Tenemos que terminar. Haber los niños que faltan por terminar, levanten la mano.*

Ao. Yo no.

Aa. Yo ya lo termine.

Ma. Le damos cinco minutos para terminar. Muy bien Jazmín. Ya vamos a trabajar en nuestro libro. Vean en la página 17, aquí tenemos más preguntas. Me ayudan a contestarlas.

A coro: Sí.

Ma. Abrimos nuestro libro en la página 17. *Haber todos en la página 17.* Haber Paco lee.

Ao. Yo maestra.

Ma. No deja que Paco lo lea. Escuchamos a Paco.

Ao. Hace la lectura.

Ma. ¿Qué dice Francisco?

Ao. Yo maestra.

Ma. No. ¿Cuál era el problema?

Aa. La limpieza del río.

Ma. Bueno terminan el ejercicio rápido, mientras les cobro lo de los libros de valores. *¿Quiénes son los que me traen dinero el día de hoy?*

Ao. No yo no maestra.

Ma. Mariana tú.

Aa. No maestra.

Ma. Quién más. Me ayudan a buscar otro problema en el libro. Si me ayudan niños, oye Carlos ¿por qué le pegaste? (llama la atención)

Ao. No maestra yo no.

Ma. Ya terminaron los problemas. Haber su compañera Ingrid ya encontró un problema, dice que uno de los problemas es que el taller estaba contaminando el río. Si es problema.

A coro: Sí.

Ma. Por qué no lo anotamos.

Aa. Yo, maestra.

Ma. ¿Qué problemas tenemos en el libro? No estas trabajando Ingrid.

Ma. ¿Cuáles eran los problemas del río?

Ao. La contaminación.

Ma. Provocada por qué.

Aa. Por el taller.

Ma. Provocada por los desperdicios del taller. Vamos copiándolo. Ya.

Aa. Maestra él me pego.

Ma. *¿Qué pasa contigo Francisco? Por qué no lo copias así nada más hijo.*

Ao. Maestra aquí va.

Ma. Sí. Ya. Rápido cópienlo, porque tenemos que seguir.

Aa. Venga aquí.

Ma. Abajo le ponemos los problemas.

Ao. Maestra, así. Ya Francisco.

Ma. Paco cópialo. Alguien vio la mochila de su compañero.

Ao. Maestra, esta Jimena le saco la mochila allá afuera

Aa. No es cierto.

Ao. Sí es cierto maestra.

Ma. Jimena hazme el favor de ir por la mochila.(regaña)

Aa. No maestra.

Ma. Por favor ve por ella.

Aa. No maestra.

Ma. Ve por ella.

Ao. Entonces maestra, que también diga que él me estaba pegando.

Ma. *Ahorita vamos a platicar nosotros ¡Eh!. Recuerdan que el otro día hablamos de la amistad.*

A coro: sí maestra.

Ma. Ahorita vamos a platicar Jimena.

Aa. La amistad es tener amigos.

Ma. Ahora vamos a hacer un dibujo en nuestro libro. Ya terminamos.

A coro: no maestra.

Ao. Así.

Ma. Muy bonito.

Ao. Maestra.

Ma. *Francisco no tienes libro tu todavía hijo, cópialo. Ya terminamos.*

Ao. Ya maestra.

Ma. Ya. Ahora había otros problemas en ese lugar o nada más era la contaminación.

Ao. Tirar basura.

Ma. Bueno, tirar basura es parte de la contaminación.

Algunos alumnos : sí.

Ma. Sí o no.

A coro : sí maestra.

Ma. A parte de que el río estaba contaminado lo que tenían también en el río era basura. De esa manera también estaban contaminando. Sí o no.

Ao. Sí.

Ma. Y que provocaba tirar la basura, aparte de la contaminación. ¿Cuál es la causa de tirar basura?

Ao. Tirar basura.

Ma. Bueno esa es una consecuencia. *Nosotros tiramos la basura y la contaminación es una consecuencia.* Pero cuál es la causa. Por qué tiran la basura.

Aa. Porque no tienen basureros.

Ma. Esa sería una causa. Ahora otro problema es tirar la basura. La causa, por qué creen que tiran la basura.

Ao. Porque no quieren cuidar su naturaleza.

Ma. No quieren cuidar la naturaleza. Será un problema de educación también. Será un problema de educación.

A coro : Sí.

Ma. Sí.

Ao. No.

Ma. Haber díganme.

A coro: no.

Ma. Yo aquí en el salón veo basura tirada y ustedes se están educando. Por qué tiran la basura ustedes.

Ao. Yo no tiro basura.

Ma. Veo en sus lugares basura.

Ao. Yo la tiro en el bote.

Ma. Podemos solucionar ese problema de tirar la basura.

Ao. Sí.

Ma. De qué manera lo podríamos solucionar.

Aos. No tirándola.

Ma. Poner la basura en su lugar, podría ser una solución.

A coro: sí maestra.

Ao. Maestra, él no recoge su basura.

Ma. Aparte de poner la basura en su lugar, que otra solución le podríamos dar. Haber ¿Cuál otra solución? ¿Quién me ayuda? Haber. Si yo traigo una bolsita pequeña y ahí pongo todas mis basuritas, ensuciaré mi lugar. Será una solución.

A coro: Sí maestra.

Ma. Que les parece si a partir del lunes, traemos una bolsita cada uno para poner ahí nuestra basura.

Ao. Así le hacíamos antes maestra.

Ma. Para evitar que el salón esté sucio.

Ao. Sí maestra así le hacíamos en primero.

Otro Ao. Teníamos una bolsita y la amarrábamos.

-La maestra escribe en el pizarrón.

Ma. Entonces lo que acabo de escribir aquí abajo lo vamos a copiar en el libro ¿sí?

A coro: sí maestra.

Ma. Haber el problema, el problema es tirar basura. Esto lo vamos a poner en problema.

Ao. Maestra aquí lo escribo.

Ma. Problema. Tirar basura.

Se dirige a un alumno.

Ma. Abajo.

Aa. Ya maestra.

Ma. Ya. Quién ya escribió el problema.

Ao. Yo.

Aa. A dónde maestra.

Ma. Aquí.

Ma. Tirar basura es nuestro problema, ¿cuál sería la causa?

Ma. Me dijeron que es no querer cuidar el ambiente. Eso lo vamos a poner en la causa.

Aa. Maestra no le entiendo.

Ma. Que no quiere cuidar su ambiente esa es la causa. ¿A penas vas ahí?

Ao. Aquí va la causa.

Ma. Sí. Haber se los dicto.

Aa. Yo maestra.

Ma. *¿Por qué andas de pie corazón? Ponte a trabajar. Jimena, dónde andas.*

Aa. Maestra ya termine.

Ma. Ya.

Aa. Ya.

Ma. Ahora vamos a poner las soluciones. Solución. Poner la basura en su lugar. Haber Juan. Escribe cuál es la solución. Ya ¿Solución? Traer una bolsita para la basura. Ya. Se vienen a calificar.

A coro Eh, eh, eh,

Ma. Sacamos nuestro libro y empezamos a leer. Paulina ya estas leyendo. Abi.

-Las niñas y niños leen.

Ma. Los demás ya terminaron. Haber Ricardo de que trata la lectura.

Ao. Que debemos de tener cuidado.

Ma. Haber allá. Erick leiste. Erick siéntate bien.

Aa. Maestra él no está leyendo.

Ma. De qué nos habla la lectura Jorge.

Ao. Del comité de seguridad.

Ma. Haber nos dice que hay escuelas seguras e inseguras si yo ando corriendo por las escaleras. ¿Qué me puede pasar?

Ao. Se puede resbalar.

Ma. Si ando brincando en la bardita ¿qué me puede pasar?

Ao. Se puede matar.

Ma. ¿Por qué?

Ao. Porque está muy alto.

Ma. Y ¿qué puede pasar?

Ao. Está muy peligroso.

Aa. Maestra pero tiene barandal.

Ma. Pero ¿qué les puede pasar a esos niños? ¿Qué les puede pasar a esos niños?

Algunos Aa.Ao.: se pueden caer.

Ma. Se pueden caer, y se pueden lastimar.

Aa. Mi hermana se cayó y se lastimó.

Ma. Las caídas son muy peligrosas, ¿verdad? Haber miren, me esta diciendo Mariana una cosa dice que cuando salen a educación física, los niños se suben a las bardas por qué lo hacen, no saben que es muy peligroso.

A coro : Sí.

Ma. ¿Por qué lo hacen?

Aa. Maestra, él me está molestando.

Ma. Si sigues molestando vas a ver.

Aa. Mi hermano se cayó de las escaleras.

Ma. Entonces una escuela puede ser segura o insegura. Haber.

Ao. Segura.

Ma. ¿Cómo puede ser segura?

Ao. No subiéndose a las bardas.

Ma. Si respetamos las reglas verdad. Si respetamos a los demás, ustedes creen que esta escuela va a ser segura.

A coro: Sí maestra.

Ma. Si yo no me subo corriendo las escaleras, y me bajo caminando agarrándome de barandal. ¿Ustedes creen que me pueda pasar algo?

A coro: no maestra.

Aa. Un día Juan se bajo corriendo.

Ao. Un día yo me cal en mi casa.

Ma. Haber Quique, no traes papel. Oigan van a necesitar que para el lunes, traigan papel de baño porque ya se nos acabo.

Aa. Yo traigo.

Ma. Bueno vamos a continuar con lo de la lectura, en la otra hoja la que esta en la página 19 los comités nos cuidan.

A coro : Sí maestra.

Ao. Los comités nos cuidan.

Ma. ¿Qué son los comités de seguridad?

Ao. Nos cuidan.

Ma. Es la forma en que debemos tener cuidado, donde hay personas que nos están cuidando verdad, donde nos están diciendo oye estas corriendo el piso esta mojado. También nos dice el comité de seguridad cuáles son los lugares seguros de una escuela.

Aa. Maestra nos ayudan.

Ma. Exacto, nos dicen como evitar los accidentes aquí dentro de la escuela. Haber ustedes van a revisar la escuela, ahorita en el recreo y regresando me van a decir donde encontraron algún peligro.

Ao. Maestra él siempre anda corriendo.

Ma. *Ustedes van andar paseándose por toda la escuela y van a revisar donde hay zonas de peligro.*

Ao. En las áreas verdes.

Ao. En el patio de arriba.

-Las alumnos y alumnos se distraen.

Ma. Haber, haber *que les parece si hablamos para todos.* Nos sentamos bien en nuestro lugar.

Ma. Paulina, guarda silencio. Oigan *esto de la seguridad nos interesa a todos si.*

A coro : Sí.

Ma. *Todos queremos platicar de la seguridad de la escuela.*

A coro Sí.

Ma. *Entonces, les voy a pedir que estemos todos callados para que nos podamos escuchar todos. Como esta Aimé que no me esta haciendo caso, ni tampoco Itzel. El que quiera hacer un comentario que lo diga para todos. Escuchamos primero a Francisco de los peligros.*

Ao. Aquí en la escuela allá arriba hay un lugar peligroso.

Ma. Van a hablar Andrea ahora. Andrea.

Aa. Las áreas verdes son peligrosas.

Ma. Haber Jazmín.

Aa. Que te trepes en los barandales.

Ma. Antonio, estamos escuchando a Jazmín.

Ao. Maestra, maestra.

Ao. No correr.

Ma. Dayana.

Aa. No jugar en las escaleras, porque se pueden caer.

Ma. Ricardo.

Ao. Maestra, es que allá arriba es muy peligroso.

Ma. *Haber alguien más quiere participar.*

Ao. Yo.

Ma. Haber Juan.

Ao. No jugar junto a las rocas.

Ma. Como el otro día que José Luis se cayó y se lastimó verdad.

Ao. Maestra, maestra.

Ma. Haber Jorge.

Ao. Que nos trepemos en las paredes.

Ma. Haber Erick.

Ao. *Maestra es que todos debemos cuidarnos.*

Ma. *Todos atentos a lo que vamos a platicar.*

Aa. Maestra que no debemos correr en las escaleras.

Ma. Ahora todos vamos a salir al recreo.

Regreso del recreo.

Ma. Ya vieron la investigación que hizo Jazmín. Que no debemos de correr en las escaleras.

Ao. Maestra no subirse a los árboles.

Ao. Maestra yo no vi ningún peligro.

Ma. Haber guardamos silencio. Decía Jazmín que son las escaleras.

Ao. Áreas verdes.

Ao. Los barandales.

Ao. Maestra no correr.

Ma. Siéntate Erick. Qué más.

Ao. No jugar atrás de la cancha de fútbol..

Ma. Haber Erick, Irvin.

Ma. Quién me dice de otro peligro. Haber.

Ao. Las escaleras.

Ma. Ya pusimos que las escaleras son peligrosas. Qué más. Qué otro peligro.

Aa. Casi me caigo en las escaleras.

Ma. Las escaleras otra vez, hay más peligros o no.

A coro : Sí.

Ma. Cuáles.

Ao. En los tubos.

Otro Ao. Maestra maestra, el treparse a las bardas.

Ma. Si el treparse a las bardas verdad. Hay otro peligro.

Aa. No correr en el salón.

Ma. Las puertas no son peligrosas.

A coro: Sí.

Ma. ¿Por qué?

Ao. Porque nos podemos machucar.

Ma. Los baños son peligrosos.

A coro : Sí.

Ma. Bueno, más bien serían los pisos ¿verdad?

Aa. Si, porque están resbalosos.

Ma. Si estamos corriendo si nos podemos caer.

Aa. Porque luego dejan agua tirada.

Ma. Haber allá, tienen otro peligro. Giovanni, Ingrid no te interesa lo que estamos hablando.

Ao. La basura.

Ma. A también la basura es peligrosa verdad. ¿Qué más?

Ao. Las cáscaras de plátano.

Ma. Las cáscaras de plátano, y las cáscaras de todos los alimentos. Bien, ahora, vamos a sacar el cuaderno del conocimiento del medio. Vamos a sacar el libro del conocimiento del medio y vamos a escribir todos los peligros que encontramos, y abajo me van a hacer el dibujo del peligro que más les haya dado miedo a ustedes. Si. Me lo van a dibujar. A lo mejor son las escaleras, verdad. Le van a poner no correr.

Ao. Maestra, a mí nada me da miedo.

Ma. Dayana, ponte a trabajar.

Aa. Así. Sí muy bien.

Ma. Porque no trabajas Francisco. Ponte a dibujar un peligro. Bien rápido porque tenemos que pasar todavía a matemáticas. Apúrense.

Aa. Todavía no.

Ma. Me lo dejan aquí para calificarles y sacan cuaderno de tareas.

Ma. Winy que dejes en paz a Atzel. Cuaderno de tareas rápido.

Ao. Mira maestra.

Ma. Winy te puedes estar quieto ya. Voy a anotar la tarea. Recuerden que a las 12:30 borro la tarea. ¿Qué te pasa Ingrid? ¿Qué tienes?

Aa. Nada.

La maestra escribe en el pizarrón la tarea.

Ma. Itzel quiero que me copies la tarea. Jazmín dónde andas. Te sientas aquí enfrente.

Ao. Maestra que vamos hacer con todas las palabras.

Ma. Qué dice ahí.

Ao. Ya entendí.

Ma. Rápido, luego no terminan de copiar la tarea. Ya nos vamos. Qué tiraste.

Ao. Un papel.

Ma. Levántalo. Paulina, quiero que copies la tarea. Winy, ya apúrate, porque ya voy a borrar. Ricardo, rápido.

Aa. Mire maestra yo ya la copie.

Ma. Arcelia, ya. A las 12:30 borramos el pizarrón. Rápido Jorge rápido.

Ao. Maestra mire lo que me hizo Francisco.

Ma. Ya terminaron. *Van saliendo los que terminaron.* Hasta mañana.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, J. (1989), "Gender differences and Anti-School Boys", *Sociological Review*, vol. 37, No. 1.
- ACKER, Sandra (1983), "Women and Teaching: a Semi-Detached Sociology of the Teaching Semiprofession" en S. Walker y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press.
- _____(1989), *Teachers, Gender & Careers*, Lewes, Falmer Press.
- _____(1994), *Género y educación*. Madrid, Narcea.
- ALARIO Trigueros, Teresa y Carmen García Colmenares (1997), *Persona, género y educación*. Salamanca, Amarú Ediciones, 144 pp.
- ALTHUSSER, L.(1970), *La revolución teórica de Marx*, México, Siglo XXI.
- _____(1985), "El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante", en Gras, A. (comp.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Madrid Narcea.
- ANYON, J., (1983). "Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-role Ideologies", en S Walker y L. Barton (comp.), *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press.
- APPLE, Michael (1979/86), *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- _____(1987), *Educación y poder*, Madrid, Akal.
- _____(1989), *Maestros y textos*, Madrid, Paidós.
- ARNOT, Madeleine (1981). Culture and Political Economy: Dual Perspectives in the Sociology of Women's Education, *Educational Analysis*, vol. 3, No. 1

- _____(1995), "Feminismo y educación democrática" en *Volver a pensar la educación*, Congreso Internacional de Didáctica, vol. 1, Madrid, Morata, pp. 307-326.
- ASKEW, Sue y Carol Ross (1991), *Los chicos no lloran*, Barcelona, Paidós.
- BAUDELLOT, C. y R. Establet (1987), *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.
- BEAUCHAMP, G.A. (1981), *Teoría curricular*, Itaca, Illinois, Peacock.
- BARTRA, Eli (comp.) (1998), *Debates en torno a una metodología feminista*, México, UAM-X.
- BELAUSTEGUIGOITA, Marisa y Araceli Mingo (editoras) (1999), *Géneros prófugos*, México, Paidós.
- BERTELY Busquets, María (2000), *Conociendo nuestras escuelas*, México, Paidós.
- BERNSTEIN, B. (1988), *Clases, códigos y control*, vol. 2, Madrid, Akal.
- BLANCO, Nieves (2001), *Educación en femenino y en masculino*, Madrid, Universidad de Andalucía/ Akal.
- BOBBITT, F. (1918), *El currículum*, Boston, Houghton Mifflin.
- BONAL, Xavier (1998), *Sociología de la educación*, Barcelona, Paidós.
- BOUDELLOT, C. y Establet, R. (1987), *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc J. D. (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- ____ y Passeron, J. C. (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

- BOWLES, S. y Gintis, H. (1976), *Schooling in Capitalist American*, Nueva York, Basic Books.
- BLUMENFELD, P., y otros (1982), "The formation and role of Self Perceptions of Ability in Elementary Classrooms", en W. Doyle y T.L. Good (comps.), *Focus on Teaching*, Chicago, The University of Chicago Press.
- BROWNE, N. y P. France (1988), *Hacia una educación infantil no sexista*, Madrid, Morata.
- CAMPERO Cuenca, María del Carmen (comp.). (1999), *Abriendo espacios*, México, UPN.
- CANDAU, M.A. (s.d.), *Alguns aspects referentes a metodologia da pesquisa que o texto de Agnes Heller "A estrutura da vida cotidiana"*, Rio de Janeiro. (inédito)
- CLARRICOATES, K. (1980), "The importance of Being Ernest. Emm, Tom, Jane. The perception and Categorization of Gender Deviation in Primary Schools" en R. Deem (comp.). *Schooling for Women's Work*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- CONNOLLY, Paul (1999), "Young Children's Voices on Boy/Girlfriends and (Hetero) Sexuality: A critically Reflexive Account of the role of an Adult, Male Research" in *Voices in Gender and Education*, Second Internacional Conference, University of Warwick.
- COOK, T. D. y Ch. S. Reichardt (1986), *Métodos cualitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.
- CONNELL, R. (1995), *Masculinities*, Oxford, Polity Press.
- CUNNISON, S. (1989), "Gender Joking in the Staffroom" S. Acker (comp.), *Teachers, Gender and Careers*, Lewes, Falmer Press.
- CHAPP, Maria Esther y Alicia Itati Palermo (1994), *Autoridad y roles sexuales en la familia y la escuela*, Argentina, Centro Editor de América Latina.

- DAVIES, L. (1983), "Gender, Resistance and Power", en S. W. y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press.
- DE BARBIERI, Teresita (1996), "Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género" en Laura Guzmán y Gilda Pacheco, (comps.). *Estudios básicos de derechos humanos IV*, San José, pp. 47-84.
- DELAMONT, S. (1980), *Sex Roles and the School*, Londres, Methun.
- DELGADO Ballesteros, Gabriela (1993), "La problemática de los estudios de género en la relación educativa" en Patricia Bedolla, et. al., *Estudios de género y feminismo II*, México, Fontamara, pp. 159-169.
- _____(1993), "Influencias de género en las relaciones dentro del aula", en Patricia Bedolla, *op. cit.* pp. 213-234.
- DILLABOUGH, Jo-Anne (1999), "The Study of Gendered Identities and Experiences in Education: A 'simple' or 'provocative' Question or Method?" *Voices in Gender and Education*, Second International Conference, University of Warwick.
- DUTT, Shushmita (1999), "Choosing a Better tomorrow: The role of training and education in the agenda for change" in *Voices in Gender and education*, Second International Conference.
- EDWARDS, D. y Mercer N. (1988), *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*, Madrid, Paidós.
- EGGLESTON, J. (1980), *Sociología del currículo*, México, Troquel.
- ENGUITA, F. Mariano (1999), *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel Referencia.
- FAINHOLC, Beatriz (1997), *Hacia una escuela no sexista*, Buenos Aires, Aique.
- FIERRO, Cecilia, et. al. (1995), *Más allá del salón de clases*, México, CEE.

- _____ (1999). *Transformando la práctica docente*, México, Paidós.
- FISCHMAN, Gustavo (2000), *Imagining Teachers: rethinking gender dynamics in the classroom*. Oxford, Rowman and Littlefield.
- FOUCAULT, Michel (1979), *Microfísica del poder*, Madrid, Ediciones La piqueta.
- FRENCH, Jane y Peter French (1984), "Desequilibrios por razón de género en la enseñanza primaria: un informe sobre la interacción", en Peter Woods y Martyn Hammerley (comps.), *Género, cultura y etnia en la escuela*, Barcelona, Paidós, pp. 113-130.
- GANNAWAY, H. (1978), "Comprender la escuela" en Stubbs, M., *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos Tau.
- GARRETA, N. y P. Careaga (1987), *Modelos femenino y masculino en los textos EGB*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- GAVIRIA, J. L.(1994), "El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria", en *Revista de Investigación Educativa*, no. 23, pp. 262-263.
- GIMENO, Sacristán (1992) ,*Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- _____ y Pérez Gómez (comp.) (1983), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- GIROUX, H. A.(1981), *Ideology, culture and the process of Schooling*, Filadelfia, Temple U.P.
- _____ (1992),*Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- GOETZ J. P. y M. D. LeCompte. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.

- GONZALEZ Jiménez, Rosa María (coord.) (2000), *Construyendo la diversidad*, México, UPN-Porrúa.
- GONZALEZ Suarez, Mirta (1992), *El sexismo en la educación*, Costa Rica, Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- GUERRERO, A. (1993), "Sociología del profesorado", en M. A. García de León y otros (comps.), *Sociología de la Educación*, Barcelona, Barcanova.
- GRUGEON, Elizabeth (1994), "Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo", en Peter Woods y Martyn Hammerley, *op. cit.* Barcelona, Paidós, pp. 23-48.
- HARTMAN, Heide (1980), *Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo*, Zona Abierta, No. 24, pp. 82-90.
- HELLER, Agnes (1970), *Historia y vida cotidiana*, México, Grijalbo.
- _____ (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- HYMES, D. (1972), *Introduction, Functions of Languages in the classroom*, Courtney B. Cazden, P. John and D. Hymes (eds.), Teacher College Press, New York.
- JACKSON, PH. (1991), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- KELLY, A., y otros (1982), *Gender Roles at Home and School*, British Journal of Sociology of Education, vol.3, no.3.
- KEMMIS, S. (1986), *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- LAGARDE, Marcela (1996), *Género y feminismo*, Madrid, horas y HORAS la editorial.
- LAMAS, Marta (1986), "La antropología feminista y la categoría de género", en *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, México, vol. VII, No. 30, noviembre, pp. 173-198.

- _____(1996), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Porrúa-PUEG.
- _____(1998), "Masculino y femenino", en Diler y APIS, *Masculino y femenino a final de milenio*, México, Diler y APIS, pp. 25-53.
- LOMAS, Carlos (1999), *Iguales o diferentes*, Barcelona, Paidós.
- LOURAU, René (1975), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- LUKE, C. (comp.) (1999), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Barcelona, Morata.
- McROBBIE, A. C. (1978), "Working class Girls and the Culture of Femininity", en Women's Studies Group (comp.), *Women Take Issue: Aspects of Women's Subordination*, Londres, Hutchinson.
- MORENO, Montserrat (1986), *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona, Icaria.
- _____(1993), Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante, en Busquets, *Temas transversales*, Madrid, Santillana/Aula XXI.
- MORGAGE, Graciela (1992), *El determinante de género en la escuela primaria*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- MUNRO, Petra (1998), *Subject to fiction : women teachers' life history narratives and the cultural politics of resistance*, Buckingham , Open UP.
- NAMO de Mello, Guimar (1985), "Mujer y profesionista" en Elsie Rockwell (comp.) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, Ediciones el caballito-SEP.
- ORNELAS, Carlos (1995), *El sistema educativo mexicano*, México, FCE.

- PICO, Isabel (1979), *Machismo y educación en Puerto Rico*, Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico.
- POPKEWITZ, Th. (1988), *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori.
- ROBINSON, K.H. (1992), "Class-Room Discipline, Power, Resistance and Gender. A look at Teacher Perspectives", *Gender and Education*, vol.4. no.3.
- ROVIRA, M. (1993), *La enseñanza, una profesión femenina*, Cuadernos para la Coeducación, vol. 4, Bellaterra, ICE de la UAB.
- RIVERA Garretas, Maria Milagros (1994), *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y la teoría feminista*, Barcelona, Icaria Editorial, pp. 59-85.
- ROCKWELL, E. y Ezpeleta, J. (1983), *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- ROCKWELL, Elsie (coord.) (1995), *La escuela cotidiana*, México, FCE.
- RUBIN, Gayle (1986), "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo", en *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, México, vol. III, No. 30, noviembre 1986, pp. 95-146.
- SACRISTAN Lucas, Ana (1995), "Apuntes críticos sobre feminismo y educación" en *Volver a pensar la educación*, Congreso Internacional de Didáctica, vol. 1, Barcelona, Morata, pp. 294-306.
- SACRISTÁN, Gimeno José (2001), *La enseñanza y la educación pública*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- SANCHO, J. M. (1990), *Los profesores y el currículum*. Barcelona: ICE / Horsori.

- SANDOVAL Flores, Etelvina (2000), *La trama de la escuela secundaria*, México, Plaza y Valdés -UPN.
- SAN ROMAN, S. (1998), *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización en España*, Barcelona, Ariel Practicum.
- SCHAWAB, J.J. (1969), "The practical a language for curriculum", en *School Review*, núm.78, pp.1-24.
- SARAH, E. (1980), "Teachers and Students in the Classroom: an Examination of Classroom Interaction" D. Spender y E. Sarah (comp.), *Learning to Lose : Sexism and education*, Londres, The Women's Press.
- SCOTT, W. Joan (1990), "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en James S. Amelag y Mary Nash [ed], *Historia y Género. Las Mujeres en la europa moderna y contemporánea*, Madrid, Ediciones Alfons el Magnánim/Institució Valenciana D'I Investigacio, pp 23-56.
- SCRATON, Sheila (1995), *Educación física de las niñas*, Madrid, Morata.
- SECADA W. G., E. Fennema y L. B. Adajian (comps.) (1997), *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*, Madrid, Morata.
- SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.
- SPEAR, M.G. (1985), "Teacher's attitudes towards Girls & Technology", J. White y otros (comps.), *Girls Friendly Schooling*, Londres, Routledge.
- SPENDER, Dale y Elizabeth Sarah (1993), *Aprender a perder*, Barcelona, Paidós.
- STANLEY, Julia (1986), "El sexo y la alumna tranquila", en Peter Woods y Martyn Hammersley , *op. cit.* pp. 49-63.

- STANWORTH, M. (1987), "Girls on the Margins: a study of gender divisions in the classroom", en Arnot y G. Weiner, (comps), *Gender Under Scrutiny*, Londres, The Open University Press.
- STENHOUSE, L. (1985), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- STUBBS, M. y DELAMONT, S. (1978), *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-Tau.
- SUBIRATS, Marina y Cristina Bruller (1992), *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid: Instituto de la Mujer, Serie Estudios, No. 19, pp. 11-28 y 137-148.
- TAMBOUKOU, Maria (2000), The paradox of being a woman teacher, Londres en *Gender and education*, vol.12, nº.4.
- TARDIF, M, Lessard, C. y Lahaye, L. (1991), *Os professors face al saber: esboco de uma problemática do saber docente*. Brasil, Teoria E Educao, no.4. p.215-233.
- TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins (1998), *The domestication of primary school teaching: a Brazilian study case*. Londres, University of London Institute of Education.
- TOME, Amparo (2001), "La construcción de las identidades masculinas y femeninas en el aula", en Nieves Blanco, *op.cit.* p.87-98.
- TORRES, Jurjo (1991), *El currículum oculto*, Madrid, Morata.
- TYLER, R. (1949 / 73), *Principios básicos del currículum*, Buenos Aires, Troquel.
- WALDEN, R. y Walkerdine, V. (1982), *Girls and Mathematics: The early years*, Londres, Institute of Education, University of London.
- WEILER, K. (1991), "Freire and Feminist Pedagogy of Difference", en *Harvard Educational Review*, vol.16, no.1.

WILLIS,P. (1977), *Learning to Labour:how Working class kids get working class job*.Sussex, Saxon house, Teakfield Ltd. (trad. cast : Aprendiendo a trabajar, Madrid, Akal, 1988).

YOUNG, Michael (1988), "Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado", en Monique Landesman (comp.), *Curriculum, racionalidad y conocimiento*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.

YUS; Rafael (1996),*Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona, Grao.

ZAIS,R. (1976), *Curriculum : Principles and Foundations*, Nueva York, Harper and Row.

no. de aq.
AH00559