



UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO, CAMPUS GUANAJUATO

DIVISIÓN DE DERECHO, POLÍTICA Y GOBIERNO

**Representaciones sociales de la perspectiva de género en
escuelas primarias públicas de León, Guanajuato.**

Tesis que para obtener el grado de
MAESTRA EN ANÁLISIS POLÍTICO

PRESENTA

Mariana del Carmen González Piña

DIRECTORA

Dra. Ericka López Sánchez

LECTORAS

Dra. Vanessa Góngora Cervantes

Dra. Cirila Cervera Delgado

Marzo, 2019

Contenido

Introducción	4
Planteamiento del problema	6
Preguntas de investigación	14
Objetivos	14
Supuestos	14
Justificación	15
Capítulo 1. Marco teórico-metodológico	18
1.1 La perspectiva de género.....	19
1.1.2 El concepto de género	19
1.1.3 Problemas y tensiones respecto al concepto de género.....	29
1.1.4 Igualdad, diferencia, ¿equidad?.....	35
1.2 Institucionalización de la perspectiva de género	39
1.2.1 Los procesos de institucionalización	39
1.2.1.1 Una mirada a los procesos de institucionalización desde el neo institucionalismo histórico	39
1.2.2 La institucionalización de la perspectiva de género	44
1.2.2.1 Problemas en la implementación de la transversalidad de la perspectiva de género.	46
1.3 El ámbito educativo	51
1.3.1 La escuela ¿un espacio neutral?: poder, hegemonía y resistencias. 51	
1.3.2 Educación y género: relaciones asimétricas entre mujeres y hombres	56
1.4 Diseño metodológico.....	73
1.4.1 Las representaciones sociales.....	76
1.4.1.1 Surgimiento de las representaciones sociales.....	76
1.4.1.2 Las representaciones sociales: funciones y mecanismos	77
1.4.2 Definición y delimitación del objeto de estudio	85

1.4.3 Técnicas de la investigación	85
1.4.3.1 Observación en clases	86
1.4.3.2 Técnica de asociación libre	87
1.4.3.3 Entrevistas grupales con docentes	88
1.4.4 Categorías de análisis	93
Capítulo 2. Contexto.....	97
2.1 Educación pública primaria en México y Guanajuato y el proceso de incorporación de la perspectiva de género	97
2.1.1 La educación en México y la perspectiva de género	97
2.1.2 Aplicación de la perspectiva de género en la educación primaria del estado de Guanajuato y el municipio de León.....	111
2.1.3 El conservadurismo guanajuatense y la resistencia a la incorporación de la perspectiva de género en la educación primaria.....	113
Capítulo 3. La perspectiva de género en escuelas primarias públicas de León, Gto.	122
3.1 Contexto sociocultural de las escuelas	122
3.2 Las representaciones sociales del profesorado frente a la perspectiva de género.....	130
3.2.1 Representaciones sociales de la perspectiva de género de las y los docentes.	131
3.2.1.1 La información	131
3.2.1.1.1 Conocimiento sobre la perspectiva de género	131
3.2.1.2 La actitud	146
3.2.1.2.1 La perspectiva de género en el aula	151
3.2.1.2.2 Reproducción de estereotipos de género en festividades escolares.....	154
3.2.1.2.3 La lectura de las y los docentes sobre el contexto.....	159
3.2.1.3 El campo de representación	162
3.2.1.3.1 Imágenes sobre la educación sexual	162

3.2.2 Las representaciones sociales en el ejercicio de la práctica docente en el aula y fuera del aula.....	172
3.2.2.1 La información	172
3.2.2.1.1 Lenguaje empleado por docentes	172
3.2.2.1.2 Dentro y fuera de clases: indicaciones, temas, materiales, actividades, y su vínculo con estereotipos de género.....	175
3.2.2.2 La actitud.....	182
3.2.2.2.1 Relaciones docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes	182
3.2.2.3 El campo de la representación	187
3.2.2.3.1 Uso y representación del cuerpo.....	187
3.2.2.3.2 Uso y representación del espacio	190
3.2.2.3.3 Objetos escolares y uniforme.....	193
3.3 Asociación libre	199
Conclusiones.....	211
Referencias	221

Introducción

Tras intensas movilizaciones sociales y la puesta en marcha de procesos de institucionalización, el concepto de género, categoría de análisis proveniente de la teoría feminista, se ha popularizado y es empleado en ámbitos como el académico y gubernamental, permeando su uso coloquial a la sociedad en general.

De manera paralela al incremento del uso del término, diversas teóricas comenzaron a alertar sobre la creciente despolitización del concepto y por consiguiente la pérdida del potencial crítico y analítico que tuvo en su origen. Dichas reflexiones se han retomado también en el análisis de políticas públicas y procesos de institucionalización, tanto en México como en otros países, y existe un consenso generalizado sobre el hecho de que los procesos de institucionalización de la perspectiva de género no han sido neutros, ya que las visiones de los actores sociales o grupos en el poder suelen influir en la manera en que las políticas se conciben y se implementan. Es así que la manera de conceptualizar y significar el concepto de género se vuelve central para las acciones que de ahí deriven.

Las dificultades mencionadas previamente se suman al creciente fenómeno de desprestigio de la perspectiva de género que sucede tanto a nivel local y nacional, como a nivel internacional. En México durante el año de 2016 se generaron movilizaciones de numerosos grupos afines a intereses conservadores que encabezaron una lucha contra lo que se ha llamado “la ideología de género”, misma que tenía como eje central impedir que dicha “ideología de género” llegara a las escuelas.

Es en dicho contexto que surge el interés de llevar a cabo el presente proyecto de investigación cuyo objetivo principal es conocer y analizar las representaciones sociales que tienen las y los docentes de la perspectiva de género en tres escuelas públicas primarias de León, Guanajuato, así como la manera en que estas representaciones sociales inciden en la aplicación de la perspectiva de género en el ámbito escolar.

Esta no es una tesis que tenga la intención de identificar los elementos estereotipados o discriminatorios en el ámbito educativo (aunque en el trabajo

de campo se hayan podido observar algunos), pues hay ya numerosos trabajos al respecto, sino que la centralidad de esta tesis está puesta en los significados, creencias y actitudes que las y los docentes mantienen respecto a la perspectiva de género; y la manera en que dichos significados influyen en la aplicación de dicha perspectiva en las escuelas.

Resulta pertinente aclarar que, aunque la perspectiva de género se vincula también con poblaciones de la diversidad sexual, esta tesis no se enfoca en ellas debido a que éstas requieren un abordaje mucho más profundo de lo que era posible desarrollar en este trabajo.

El diseño metodológico de esta investigación es cualitativo y se basa en la teoría feminista y la teoría de las representaciones sociales, mismas que son congruentes entre sí tanto metodológica como epistemológicamente. La elección de la teoría feminista responde al posicionamiento político de la investigadora, aspecto que es explicitado debido a la importancia epistemológica de reconocer el punto de vista desde el que se parte. Además, se considera, como señala Harding (1996), que no todos los valores sociales disminuyen la pretensión de objetividad, y tal es el caso del feminismo.

La investigación se llevó a cabo en tres escuelas primarias públicas de la ciudad de León, Guanajuato, en los grados de 1º, 4º y 6º de primaria. Las técnicas de investigación consistieron en observación en clases, entrevistas grupales con docentes y un breve ejercicio de asociación libre aplicado también a las y los docentes de los grados mencionados anteriormente. El trabajo de campo se realizó entre los meses de abril y junio del 2018, en un periodo de transición a un nuevo modelo educativo¹ y ante un inminente cambio de gobierno federal a nivel ejecutivo.

En el primer capítulo se encuentra el marco teórico metodológico de la investigación, cuyo objetivo es ofrecer elementos teóricos y conceptuales para

¹ La implementación de los Planes y Programas de Estudio en escuelas de educación básica del nuevo Modelo Educativo entró en vigor en todo el país en agosto del año 2018 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

poder comprender la vinculación entre la perspectiva de género, el ámbito educativo y las representaciones sociales que existen al respecto.

En el segundo capítulo se presenta el contexto local y nacional de la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo, señalando algunos de los debates y tensiones sociales que han surgido como respuesta a la transversalización de la perspectiva de género en la educación.

El capítulo tercero comienza con una breve descripción del contexto sociocultural de las tres escuelas, seguido de la presentación de los hallazgos del trabajo de campo y el análisis de éste, presentando primero lo que surgió en las entrevistas grupales, seguido por los hallazgos encontrados durante el proceso de observación y finalizando con la información proveniente del ejercicio de asociación libre.

Finalmente, en las conclusiones se exponen los principales hallazgos de la investigación, enfatizando la importancia que tienen los significados de los conceptos, particularmente del concepto de género.

Planteamiento del problema

La situación social, política y económica de las mujeres ha mejorado considerablemente gracias a las luchas de los movimientos feministas. Al finalizar el siglo XX, en gran parte de los países occidentales, las mujeres ya gozaban, al menos de manera formal, de numerosos derechos que antes les habían sido negados, como el derecho al voto y el acceso a la educación en todos los niveles. Como consecuencia de la intensa movilización de grupos feministas durante las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX se lograron cambios fundamentales para todas las mujeres. Las demandas sobre la igualdad de derechos entre mujeres y hombres llegaron a situarse en la mirada internacional, de tal manera que fueron retomadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Si bien el movimiento feminista no es ni ha sido siempre homogéneo, buena parte de él interpelaba al Estado como responsable de mejorar las condiciones de las mujeres. De acuerdo con Citlalin Ulloa (2013), la idea de institucionalizar la perspectiva de género surgió en algunos círculos de activistas y teóricas feministas europeas y estadounidenses en la década de los sesentas del siglo

XX, aunque fue en la década siguiente que los gobiernos y agencias de cooperación internacional reconocieron la desigual situación de las mujeres en el campo de la economía y el desarrollo. Según la autora, a lo anterior siguió un decenio de la ONU donde se celebraron convenios para atender los derechos de las mujeres, y posteriormente el Consejo de Europa elaboró herramientas teórico-metodológicas para llevar a cabo la institucionalización de la perspectiva de género a nivel mundial, mismas que fueron presentadas en la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing, en el año de 1995. Sin embargo, Silvia López y Elizabeth Maier (2014) señalan que desde poco antes de la primera conferencia internacional llevada a cabo en México en 1975, se revisaron y eliminaron de la jurisprudencia mexicana algunos de los aspectos abiertamente discriminatorios contra las mujeres, y desde entonces México ha firmado y ratificado los documentos internacionales vinculados con sus derechos y con la igualdad entre mujeres y hombres, contribuyendo así al crecimiento gradual de cuerpos normativos dedicados a combatir la discriminación e impulsar la igualdad.

El proceso mismo de institucionalización de la perspectiva de género ha ido evolucionando, pues las maneras en que se han planteado las políticas de igualdad son diversas. De acuerdo con Incháustegui y Ugalde (2004) los principales enfoques que se han implementado son cuatro: 1) el enfoque de igualdad de trato, 2) el enfoque de igualdad de oportunidades, 3) el enfoque de la transversalidad de género y, 4) el enfoque de paridad. Si bien todos han traído aportes, el enfoque de la transversalidad de género es el que hasta ahora se considera más amplio, ya que se basa en la premisa de que todo el aparato público es responsable de la incorporación de la perspectiva de género, de manera que todas las autoridades, en todos los niveles, deben tomar en cuenta dicha perspectiva en sus decisiones y en todas las etapas de todas las políticas públicas². La transversalidad de género (*gender mainstreaming* en inglés) se propuso en 1995 en la IV Conferencia Mundial de la Mujer como una estrategia

² Esto implica que, por ejemplo, las políticas públicas de educación, transporte, seguridad, etc., deben tener una mirada de perspectiva de género. Lo anterior supone que la existencia de un instituto dedicado a los temas de mujeres no es suficiente, sino que la perspectiva debe permear todos los niveles.

que debía ser adoptada por los países firmantes del Plan de Acción y la Plataforma de Beijing (Incháustegui & Ugalde, 2004).

México fue uno de los muchos países que voluntariamente se comprometió a implementar la transversalidad de género en sus instituciones; dichos compromisos, como ya se ha visto, se adoptaron en un contexto donde se estaban llevando a cabo diversas transformaciones en temas de derechos de las mujeres, además de que, al adscribirse a dichos compromisos internacionales, México de alguna manera se legitimaba frente a la comunidad internacional. De esta manera, el gradual aumento de cuerpos normativos en el país vinculados al fomento de la igualdad y los derechos de las mujeres ha ido generando una obligatoriedad para adoptar políticas de igualdad en todos los ámbitos. Lo anterior adquirió mayor fuerza en el 2011 cuando se realizó la Reforma Constitucional en materia de derechos humanos, donde en el artículo primero constitucional se reconocieron los derechos humanos y las obligaciones del Estado con respecto a éstos, y donde se estableció que los derechos contenidos en los tratados internacionales ratificados por México ya no estaban por debajo de lo establecido por la Constitución, sino en un mismo nivel. Los cambios de dicha reforma refuerzan aún más la obligatoriedad del Estado mexicano para atender los compromisos internacionales³.

De acuerdo con Tepichin (2010) en el Plan Nacional de Desarrollo de 1989-1994 se incorporó por primera vez en México entre los objetivos prioritarios el tema de la promoción de la condición de las mujeres. El Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) incorporó la perspectiva de género como elemento transversal. Uno de los ámbitos en donde debe incorporarse la perspectiva de género es en el educativo, mismo que por su papel central en la socialización inicial de niñas y niños debe acompañarse de reflexiones constantes e implementación de políticas, estrategias y metodologías que permitan avanzar en la construcción de una sociedad más igualitaria y sin discriminación.

³ México ha firmado y ratificado gran parte de los tratados internacionales en materia de derechos humanos, entre ellos hay dos que son centrales para el avance de los derechos de las mujeres: La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) de la ONU y la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, también conocida como Belem do Pará, de la Organización de los Estados Americanos (OEA).

Los avances logrados en las últimas décadas han supuesto una mejora significativa para las mujeres y en general para el resto de la población mexicana. Sin embargo, las situaciones de desigualdad, discriminación y violencia contra ellas por motivos de género persisten, mismas que se agravan para grupos específicos de mujeres como las indígenas, lesbianas o empobrecidas, que viven discriminaciones dobles o múltiples en función de sus características físicas, sociales, económicas o identitarias. La violencia y discriminación sucede en todos los ámbitos, tanto el privado como el público, incluso al interior del contexto escolar. Lo anterior deja ver que a pesar de los avances logrados en materia formal/legal, aún hay numerosos rezagos en el plano real que, en lo cotidiano, suponen un obstáculo constante y sistemático para el desarrollo y pleno goce de los derechos de las mujeres, mismos que se agravan en un contexto de marginación, racismo y conflicto armado. Y aunque es cierto que en México se ha aplicado una serie de normativas y políticas que tienen como fin la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género, dichos procesos no han sucedido sin debates, tensiones, conflictos e incluso efectos no previstos.

Un aspecto negativo que se asocia a la institucionalización de la perspectiva de género tiene que ver con la despolitización del concepto de género, de manera que se da una implementación deficiente, parcial o equivocada de él. Luciana Fainstain y Valentina Perrotta (2010) señalan que uno de los retos principales de las políticas de género es el de erradicar la *institucionalización selectiva*, que es aquella que sucede cuando en el proceso se pierde la intención inicial con la que dichas políticas fueron concebidas. Lo anterior es señalado como un mecanismo de resistencia que opera de manera encubierta en donde las instituciones se apropian de la perspectiva de género, pero *resignificándola*, de manera que no se asumen plenamente sus reivindicaciones y termina por vaciarse el concepto de género de su contenido más crítico (Álvarez, 1998; Bonan, 2003 y Cobo, 2005 en Fainstain y Perrotta, 2010). Esto mismo ha sido observado en organizaciones civiles, donde el concepto de género se utiliza sin reconocerse como un aporte desde el feminismo, aspecto que lo despoja de su potencia política (Cornejo, 2016).

Dicha resignificación e institucionalización selectiva de la perspectiva de género es problemática en varios sentidos, primero porque al institucionalizarse la perspectiva de género se asume que las demandas y reclamos de los grupos feministas y de mujeres están siendo tomados en cuenta, se manda un mensaje de que las desigualdades denunciadas ya están siendo atendidas, lo que obstaculiza la posibilidad de renegociar los contenidos; segundo, en la práctica suelen atenderse más aquellas demandas que no suponen una transformación del *statu quo* ni de las relaciones de poder existentes⁴; de ese modo, dichas resignificaciones (Fainstain y Perrotta, 2010, p.16):

Resulta[n] funcional[es] al statu quo en tanto permite[n] al sistema liberar presión sin ceder en elementos sustantivos. Así se hace posible que el poder se reinvente y sostenga mientras resignifica el concepto mismo de equidad de género vaciándolo de contenido, eludiendo su incidencia en la separación entre lo público y lo privado, ergo, despolitizándolo al extinguir su capacidad transformadora de las estructuras sociales.

López y Maier (2014, p.54) señalan que la manera en que se dio el proceso de institucionalización de la perspectiva de género en México está relacionada con la alternancia política en las elecciones presidenciales del año 2000 y con la limitada manera en que se articuló el discurso respecto a la perspectiva de género debido a la “hegemonía conservadora” que se posicionó en el poder. María Luisa Tarrés (2014, p.71) menciona que, desde el inicio, los institutos de las mujeres “se constituyeron en fuente de conflictos ideológicos entre funcionarios y representantes públicos”, y que al pretender cuestionar y develar relaciones de poder en instituciones como la familia, iglesia, escuela o comunidad, surgieron fuertes disputas y tensiones que movilizaron a los sectores conservadores a impedir que se diera un debate público o incidencia político-institucional de aquellos temas que cuestionaban sus concepciones del mundo. Según Tarrés (2014), la entrada de un partido conservador en el año 2000 enfrentó al movimiento feminista a una situación inesperada, pues, por un lado, se crearon los institutos de las mujeres, aspecto que concretaba una de las grandes aspiraciones de muchas feministas, sin embargo, el pensamiento

⁴ Por ejemplo, las asimetrías de poder en el ámbito de la sexualidad y la reproducción se postergan y se realizan acciones que refuerzan ciertos roles o estereotipos de género, como la protección de las mujeres como sujetos vulnerables o aquellas acciones relacionadas con su rol de madres (Fainstain y Perrotta, 2010).

dominante de los miembros del partido en el poder constituyó a la vez un obstáculo que poco a poco fue interfiriendo con las políticas con perspectiva de género planteadas por dicho movimiento (o sectores de éste). La autora también afirma que en el sexenio de Felipe Calderón se recrudeció una lucha ideológica alrededor de las nociones de género y aumentaron las prácticas políticas y sociales relacionadas con su deslegitimación (p. 77).

Actualmente dicha deslegitimación de la perspectiva de género persiste, quizá de una manera más explícita aún. En 2014, miembros de una organización de la derecha exigieron al gobernador de Guanajuato que cancelara la firma de un convenio realizado entre el estado y la Organización de las Naciones Unidas (ONU)-Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para trabajar a favor de los derechos de las mujeres y se opusieron a la contratación de la investigadora Marta Lamas por temor a que se impulsaran políticas públicas a favor de la interrupción legal del embarazo (Espinosa, 2014). Asimismo, en 2016 hubo otras movilizaciones a nivel nacional como respuesta a una iniciativa enviada por el presidente de México⁵. Lo anterior desató una ola de movilizaciones a nivel nacional encabezadas por el Frente Nacional por la Familia (FNF), el cual a través de un boletín de prensa emitido el 24 de septiembre del 2016 señaló que rechazaban la “imposición de la ideología de género” por considerarla carente de sustento científico y por ser “movimientos que desconocen la realidad genética, biológica y psicológica de la sexualidad humana” (Frente Nacional por la Familia, 2016, párr.2).

Lo anterior refuerza las afirmaciones sobre que:

El tránsito del discurso de género al ámbito estatal acordado en Beijing no es ni ha sido neutro. Está cruzado por relaciones de poder internacionales, nacionales y locales; por visiones religiosas y metasociales; asociaciones y partidos políticos conservadores opuestos a las propuestas de feministas y del movimiento de mujeres. Ello indica que, desde sus orígenes, *los significados de la agenda de los institutos han estado en disputa*

⁵ Dicha iniciativa, que finalmente no fue aprobada, pretendía garantizar el matrimonio entre personas del mismo sexo, establecer igualdad de condiciones entre homosexuales y heterosexuales para la adopción, garantizar la llamada identidad de género, establecer el divorcio sin expresión de causa y la modificación de otras figuras jurídicas con el fin de evitar la discriminación. Dentro de la iniciativa también se hicieron menciones a la perspectiva de género, misma que se asocia con las reivindicaciones de otros grupos sociales.

y que las posibilidades para promover la equidad de género dependen de la correlación de fuerzas políticas y sociales donde desarrollan su actividad (Tarrés, 2014, p.87)⁶.

Quizá uno de los ámbitos en los que actualmente más se debate la incorporación de la transversalidad de la perspectiva de género es el ámbito educativo. Dicho ámbito, al ser un lugar propicio para la socialización y la formación ciudadana, ha sido objeto de muchas controversias con respecto a la incorporación de dicha perspectiva, particularmente en lo que concierne a los contenidos que deben o no ser enseñados en las escuelas. Justamente, uno de los elementos que más incomodó al FNF tiene que ver con eso, aspecto que es visto por dicho Frente como una transgresión del Estado en el derecho de los padres y madres de familia a educar a sus hijas e hijos de acuerdo con sus propios principios y valores.

A pesar de los desacuerdos, la incorporación de la perspectiva de género al ámbito educativo se considera un logro porque contribuye a erradicar el sexismo, no solamente en la sociedad de manera amplia sino en el mismo ámbito educativo. Carrie Paechter (2003) señala que a lo largo de la historia la educación de las mujeres ha sido considerada como secundaria a la de los hombres y ha posicionado a las mujeres como “otras” en relación con el sistema educativo, mismo que ha sido construido mayormente desde una concepción androcéntrica.

Si bien mucho ha cambiado desde que la educación de las mujeres giraba alrededor de su rol como madres o esposas, aún persisten estereotipos y prejuicios en las escuelas. Duarte y García-Horta (2016) investigaron algunas primarias en el norte del país y señalan que si bien las y los docentes dicen que las niñas y niños son iguales en cuanto a sus capacidades, obligaciones, oportunidades y responsabilidades; siguen presentando en sus discursos elementos sexistas, ideas conservadoras, y estereotipos de género que resultan contradictorios con lo anterior. Asimismo, señalan que, a pesar de la existencia de elementos positivos, aún persisten aspectos discriminatorios como: actividades diferenciadas para cada sexo; uso de expresiones de lenguaje oral, escrito e iconográfico androcéntrico; establecimiento inequitativo de roles;

⁶ Las cursivas son propias.

formas de relación entre estudiantes con violencia de género; percepciones diferenciadas sobre el éxito escolar de niñas y niños por parte de docentes y estereotipos de género en las expresiones del lenguaje y en los ejemplos dados; entre otros.

Pese a las controversias existentes y la incomodidad de ciertos grupos ante la perspectiva de género, existe una obligatoriedad para incorporarla en todos los ámbitos, incluido el educativo.

El artículo 8 de la Ley General de Educación enuncia que el criterio que orientará a la educación se basará en los resultados del progreso científico y, entre otras cosas, luchará contra los prejuicios, formación de estereotipos, discriminación y la violencia, particularmente la ejercida contra mujeres y niños, a través de la implementación de políticas públicas. Asimismo, el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) contempla como objetivo central impulsar una educación de calidad, la cual pretende: “fomentar que los planes de estudio de todos los niveles incorporen una perspectiva de género, para inculcar desde una temprana edad la igualdad entre mujeres y hombres” (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, p.130).

Lo anterior es significativo, pues por un lado las autoridades escolares deben acatar las reglas y políticas establecidas respecto a la perspectiva de género, mientras que por otro se exponen a constantes tensiones, debates e inconformidades al respecto por parte actores sociales como los padres y madres de familia.

Dada la relación entre la existencia de normativas que obligan la transversalización de la perspectiva de género, la influencia de los contextos conservadores y las disputas respecto a los conceptos, surgen las preguntas de investigación que se muestran a continuación.

Preguntas de investigación

Pregunta central

1. ¿Qué representaciones sociales tienen las y los docentes de escuelas públicas primarias en León, Guanajuato sobre la perspectiva de género y cómo éstas inciden en la aplicación de la perspectiva de género en las escuelas?

Pregunta secundaria

2. ¿Qué elementos específicos del contexto inciden en la aplicación de la perspectiva de género en el ámbito de la educación primaria pública?

Objetivos

1. Conocer y analizar las representaciones sociales que tienen las y los docentes de la perspectiva de género en tres escuelas públicas primarias de León Guanajuato, así como la manera en que estas representaciones sociales inciden en la aplicación de la perspectiva de género en el ámbito escolar.
2. Identificar los elementos del contexto que inciden en la aplicación de la transversalidad de la perspectiva de género.

Supuestos

1. La perspectiva de género se hace presente en algunas y algunos docentes en un nivel discursivo superficial, se utiliza un lenguaje no sexista, pero persisten elementos estereotipados en el fondo de los enunciados. No se comprenden las profundas implicaciones de la perspectiva de género en la vida social, política y económica. Coexisten entre las y los docentes ideas favorables respecto a la perspectiva de género junto con ideas equivocadas que tienden al desprestigio de dicha perspectiva. La coexistencia de ambas posiciones genera confusión respecto a lo que la perspectiva de género supone en la práctica, y dicha confusión impide que las y los docentes generen cambios en el entorno educativo.
2. La deslegitimación de la perspectiva de género en el contexto local, nacional e internacional genera confusión respecto a lo que dicha

perspectiva supone, aspecto que contribuye al rechazo de su implementación en el ámbito educativo por parte de padres y madres de familia, generando esa situación tensiones para las y los docentes.

Justificación

Históricamente los temas relacionados con el avance de los derechos de las mujeres han sido considerados secundarios a otros problemas socialmente percibidos como más importantes. Incluso ahora frente a la visibilidad que han adquirido los asuntos de género en la agenda pública algunas personas se refieren a ellos como temas “de moda”, pasajeros e insignificantes. Es curioso que a dichas demandas se les consideren temas pasajeros, pese a que el pensamiento feminista lleva ya siglos de existencia (aunque su auge y visibilidad haya sido más reciente) y a pesar de que, aunque mucho se haya avanzado, los problemas que persisten a nivel mundial (y nacional) están lejos de ser resueltos. Es posible que lo anterior se deba, además de las constantes resistencias asociadas al avance de la situación de las mujeres, al hecho de que el concepto de género se ha popularizado, y muchas veces utilizado de manera equivocada, generando en las personas una sensación de tedio al respecto. Considerando lo anterior, resulta prudente indagar sobre la efectividad de las políticas de igualdad, pues en algunos casos parecen estar “vacunando” a la gente respecto a la consideración de la importancia del tema, en vez de generar una sensibilización al respecto.

En ese sentido, centrar la atención en los significados y en las distintas maneras en que el concepto de género es entendido es de vital importancia debido a las consecuencias que conlleva. Eveline y Bacchi (2010a) señalan que las maneras en que el género es conceptualizado tienen importancia en términos políticos y es algo que debe ser abordado explícitamente, de manera que tanto las feministas, así como quienes hacen política pública, deben conversar y discutir teóricamente lo que se entiende por género, así como otros conceptos relacionados.

La consideración de los significados asociados a los conceptos no es algo inocente o banal, pues ellos están revestidos de distintos grados de poder, y son capaces de influir en las maneras de percibir el mundo; es por eso, que las

posturas feministas siguen siendo polémicas, pues contravienen las visiones tradicionales de cómo debe organizarse la sociedad.

Según Tarrés (2014, p.88) las propuestas de la perspectiva de género son vistas como una amenaza por los sectores conservadores, ya que “[e]l publicar en una agenda institucional las rupturas de las prácticas y discursos sobre sexualidad y las relaciones de género desacraliza el orden simbólico hegemónico”. El resquebrajamiento del orden simbólico dominante es incuestionable, sin embargo, los temas de la perspectiva de género junto con la agenda conservadora se encuentran todavía en disputa política y social. La intensidad del debate y de la fuerza de los sectores conservadores preocupa, pues puede suponer el retroceso de derechos que se consideraban ya logrados.

De acuerdo con Maier (2014), los temas emblemáticos de la actual contienda discursiva tienen que ver con el cuerpo de las mujeres, la reproducción, la sexualidad y la familia; mismos que no suceden únicamente en México, sino que también se están discutiendo en otros países. Carla Díaz (2017) señala que el miedo a lo que tendenciosamente se ha denominado “la ideología de género” se ha extendido en años recientes en países de Latinoamérica como Paraguay, Brasil, Perú y Colombia, en donde las posturas conservadoras se han posicionado de manera estratégica en las coyunturas, con gran poder político y recursos económicos; amenazando, entre otras cosas, con retroceder a un pensamiento que reivindique la subordinación de las mujeres. Esto permite ver que los debates discursivos no son un tema exclusivo de México, sino que se están gestando también en el contexto internacional.

En México, el tema de las disputas discursivas está vinculado al contexto geográfico de los diversos estados que componen la república. Maier (2014) habla de la existencia de una “geopolítica discursiva” que parece estar dividiendo al país en dos sectores distintos, uno, en la capital del país, donde se gesta lo que ella nombra un *discurso cosmopolita* asociado a la creciente inclusividad y reconocimiento de la diversidad, y otro, el que caracteriza particularmente a 18 estados (entre los que se encuentra Guanajuato), que abogan por el mantenimiento de pautas jerárquicas características de *discursos tradicionalistas*. Es por lo anterior que se considera pertinente el estudio de las representaciones sociales del concepto de género, así como sus significaciones

y resignificaciones, pues el estado de Guanajuato, y particularmente la ciudad de León, tienen una historia y unas características que les han valido el calificativo de conservadoras.

Habiendo ya considerado la importancia de los significados que se atribuyen al concepto de género, particularmente en un contexto donde se está viviendo una contienda discursiva, dirigir la mirada al ámbito educativo resulta pertinente, ya que es ahí donde existe una oportunidad de incidir de manera directa en la transformación y/o prevención de la discriminación. Maceira (2005a) señala que los procesos educativos tienen un papel importante en la transición de los Estados hacia la democracia, debido a que posibilitan la difusión de nuevas visiones, conceptos, creencias y valores que lleven a la consolidación de una nueva cultura política que otorgue a la ciudadanía elementos y capacidades para construir la democracia de manera activa. Asimismo, la autora señala que la perspectiva de género está estrechamente ligada a la democracia y que la educación ciudadana debe replantearse desde esta mirada, ya que incide en “la construcción de un nuevo orden social basado en la libertad, la autonomía, la justicia, la equidad, la equivalencia humana, la vigencia de los derechos humanos, el ejercicio de formas de poder positivo y, también, en la democracia” (p.171).

Capítulo 1. Marco teórico-metodológico

En este capítulo se presenta el marco teórico-metodológico de la investigación. El objetivo es ofrecer elementos teóricos y conceptuales para poder comprender la vinculación entre la perspectiva de género, el ámbito educativo y las representaciones sociales que existen al respecto.

Para entender la importancia que tienen tanto los significados como las representaciones sociales del concepto de género se hará un breve recorrido del origen de dicho concepto, desde su surgimiento como categoría de análisis en la teoría y movimiento feminista, pasando por sus implicaciones conceptuales y aspectos que lo componen hasta dar cuenta de las críticas feministas al mismo concepto y los problemas que enfrenta éste al ser implementado en la política pública.

A lo largo de este capítulo se muestra, de manera breve, el contexto que dio pie a la institucionalización de la perspectiva de género para repasar las principales formas que han adoptado las políticas de género. Lo anterior para comprender el contexto del cual surge la obligatoriedad legal de aplicar la perspectiva de género en el ámbito educativo.

Al suponer tanto el feminismo como el concepto de género una mirada crítica sobre la realidad que busca transformarla y modificar el *statu quo*, el presente capítulo hace una breve revisión de las concepciones del neo institucionalismo sociológico para vincular el tema del cambio institucional con los aspectos culturales y las resistencias que surgen tanto en la sociedad en general como en las instituciones de manera particular. Todo esto con la intención de tener un panorama más amplio que permita comprender cómo operan en las instituciones educativas dichos procesos de institucionalización y resistencia al cambio, en este caso con respecto a la obligatoriedad de transversalizar la perspectiva de género.

En el capítulo se muestran algunas reflexiones que cuestionan y contravienen la idea del ámbito educativo como espacio neutral. Se muestra cómo, por el contrario, es un ámbito fuertemente politizado, que es permeado e influido por relaciones de poder, ideologías hegemónicas, y resistencias. Después se da el paso al apartado donde se desarrolla la aplicación de la perspectiva de género

al ámbito educativo. Ahí se exponen algunos de los principales ámbitos en los que influye el sexismo y se explica cómo éstos obstaculizan la vivencia de una ciudadanía realmente plena. Así, se pretende mostrar que la perspectiva de género en el ámbito educativo, cuando es empleada de manera coherente e integral, es imprescindible para el logro de una ciudadanía democrática.

1.1 La perspectiva de género

1.1.2 El concepto de género

La conceptualización de la categoría de género es uno de los aspectos clave de la teoría feminista desde la década de 1970 (Osborne & Molina-Petit, 2008).

Surge en la década de 1950 cuando el investigador John Money propone el término “papel de género” para describir conductas atribuidas a mujeres y hombres, aunque es Robert Stoller quien va a establecer con más claridad una diferencia entre sexo y género, a raíz de las observaciones realizadas en sus investigaciones con niñas y niños que fueron socializados como pertenecientes a un sexo que no correspondía con el suyo (Burin & Meler, 1998). Sin embargo, aunque ya Money y Stoller utilizaban el término, éste no tenía aún las implicaciones críticas que posteriormente adquirió al ser retomado desde el feminismo. Fue en 1975 cuando el concepto fue acuñado en la teoría feminista por la antropóloga Gayle Rubin (Cobo, 2005).

Aunque existen distintas definiciones del concepto de género, destaca aquella propuesta por la historiadora Joan Scott (1996), quien define el género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias sexuales, que es también una *forma primaria de relaciones significantes de poder*. De acuerdo con Lamas (2007) el género tiene que ver con las creencias de cómo se supone que son las mujeres y los hombres que se construyen mediante procesos simbólicos que derivan en la asignación de prácticas, ideas, roles, tareas y sentimientos que cada cultura considera que son propios de las mujeres y propios de los hombres. Lamas señala que dichas ideas de género moldean la vida social, económica, política y religiosa de las sociedades y van marcando a los sujetos modelos de masculinidad y feminidad que deben seguir, los cuales inciden en su subjetividad y establecen en las representaciones sociales lo que se espera y se acepta de ellos, según su sexo.

Asimismo, el concepto de género es una categoría multidimensional, pues permite analizar procesos que ocurren tanto en el ámbito de las relaciones interpersonales como en la organización de los procesos sociales y la vida institucional (Maquieira, 2001). Lo anterior permite ver los alcances del concepto, pues abarca, por un lado, los procesos de construcción social a través de los cuales cada cultura asigna a mujeres y hombres, en función de su diferencia sexual, características y otros aspectos que se jerarquizan (considerando lo femenino como inferior o subordinado a lo masculino) y tienen efectos en lo subjetivo e individual; y por el otro, dicha jerarquización es institucionalizada, de manera que se mantiene y reproduce desde lo público, y no únicamente a través de las relaciones cara a cara, generando situaciones sociales, políticas y económicas asimétricas que implican violencia y discriminación principalmente para las mujeres.

Gayle Rubin acuñó el concepto de sistema sexo-género para referirse a las prácticas a través de las cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en “productos humanos” (Cobo, 2005). En la consideración de este sistema sexo-género resalta también la reflexión de que la heterosexualidad es también impuesta a través de las prácticas culturales.

Al hablar sobre este concepto es muy común hacer referencia a los roles y estereotipos de género. Cuando se habla de roles se hace referencia a la función o papel social que desempeña una persona o grupo social. Los **roles de género** tienen que ver con la concepción patriarcal rígida y excluyente de las funciones y actividades que deben hacer las mujeres y los hombres en función de la división sexual del trabajo. Así, al haberse dividido el mundo social desde una visión patriarcal en dos ámbitos: el público y el privado, a las mujeres se las asocia a lo privado y se les atribuyen los roles que derivan de él: los trabajos no pagados de cuidados, crianza y reproducción. Por otro lado, a los hombres se les asocia al ámbito de lo público y se les adjudican tareas relacionadas con éste: dedicarse al trabajo remunerado y ser proveedores de su familia.

Los roles de género alimentan a los estereotipos de género (Simón, 2017). De manera general, los estereotipos son atributos o características que se asocian a un grupo social, pero que involucran una simplificación y reducción de las características percibidas; difieren de otras formas más amplias de

categorización social ya que los estereotipos esencializan, naturalizan y rigidizan las diferencias y fomentan la exclusión del grupo social en cuestión (Talbot, 2003). Talbot (2003) también señala que en la asignación de estereotipos influyen relaciones de poder y por eso suelen estar dirigidos a grupos subordinados en la estructura social.

Así, los **estereotipos de género** son aquellos “moldes” en los que se pretende hacer encajar a hombres y a mujeres de manera diferenciada (Simón, 2017). Dichos estereotipos no tienen una base biológica, no son innatos, sino que son creaciones sociales que varían a través de las culturas. Los estereotipos desprenden de los roles, y atribuyen a las mujeres características relacionadas con el ámbito considerado como privado: ser cuidadoras, maternales, sentimentales, pasivas, débiles; mientras que a los hombres se les atribuyen características relacionadas con lo público: el ser racionales, fuertes, agresivos, activos.

Los roles y estereotipos de género permean la estructura social e influyen todos los ámbitos. Se van enseñando a niños y a niñas desde la socialización temprana a través de la asignación de juguetes distintos, entre otras cosas, que van marcando la pauta de cómo deben comportarse unas y otros. Por ejemplo, a las niñas se les incita a jugar con muñecas, bebés, cunitas, cocinas para fomentar su afinidad con el ámbito de los cuidados y de la crianza, o bien el maquillaje, los juegos de “las princesas”, para reforzar el mandado de la feminidad y el ser visualmente atractivas para los varones. Por el contrario, a los niños se les ofrecen juguetes que les permiten desarrollar destrezas espaciales (patinetas, coches), la agresividad (pistolas, espadas) o bien los trabajos relacionados con lo público (construcción, bomberos, policías). A las niñas se les enseña a evitar riesgos, a los niños se les anima a arriesgarse. Todo ello va influyendo en la construcción de la subjetividad infantil y además va enseñando a unas y otros a rechazar aquello que “no corresponde” con su sexo.

Lo que sucede es que, a partir de esa socialización diferenciada, que es reforzada en todos los niveles, niñas y niños desarrollan solamente la mitad de su potencial. Además, a los niños se les enseña a rechazar desde pronto todo aquello considerado femenino.

Maquieira (2001, p.167-172) ubica algunos componentes que pueden convertirse en unidades de análisis para hacer operativo al concepto de género y así facilitar y entender las interrelaciones entre cada componente, estos son:

- **La división sexual del trabajo.** Consiste en una asignación de roles y tareas de manera diferenciada en función del sexo. Como ya se ha mencionado, es a los hombres a quienes tradicionalmente se les asigna el ámbito público y a las mujeres el privado. En el ámbito escolar esto influye también en las relaciones entre niñas y niños, tanto entre unos y otras como en su relación con la ocupación de los espacios y los juegos preferidos. Influye, por ejemplo, en los trabajos manuales que hacen, en la manera como se ejemplifican las tareas, en lo que se les permite decir y hacer (o no) a unas y a otros en el salón de clase, o fuera de él.
- **La identidad de género.** Responde a un *proceso* que se va elaborando a partir de las definiciones sociales recibidas y las autodefiniciones realizadas por los sujetos. Tiene que ver con sentimientos, actitudes y modelos de identificación o de rechazo que se van incorporando a lo largo de la vida de los sujetos y suponen un proceso de afirmación o de distinción en relación con los demás. Funciona como un criterio de diferencia entre varones y mujeres y de pertenencia o adscripción de elementos (sentimientos, conductas, roles) que una sociedad concreta ha definido como femeninos o masculinos. Por ejemplo, la asignación de colores distintos a niñas y a niños (rosa para ellas, azul para ellos) y el consiguiente rechazo, especialmente por parte de los niños, de colores (o juegos, actitudes, actividades) que tradicionalmente se les ha dicho que corresponden a las mujeres.

Resulta pertinente aclarar que aquí, al referirse a la “identidad de género”, se refiere al *proceso social* en el que los elementos a los que hace referencia el concepto de género influyen a los individuos en función de su sexo. De ninguna manera debe confundirse con una noción esencialista de la identidad. Es decir, no se está diciendo que cada persona tiene un núcleo esencial que es “femenino” o “masculino”. Más bien, lo que sí se dice es que las ideas, normas, roles y estereotipos de

género, que son construcciones sociales, influyen en la identidad de hombres y de mujeres.

- **Las atribuciones de género.** Son creencias, valores y normas compartidas por los miembros de una sociedad que influyen en las representaciones de los roles que mujeres y hombres han de desempeñar. Las atribuciones de género se distinguen de los estereotipos, éstos últimos son características que socialmente se consideran, de una manera fija, como representativas de una persona, grupo o colectivo. Un estereotipo sobre las niñas sería, por ejemplo, que estas son más pasivas o tranquilas que los niños, mientras que una atribución de género sería la creencia de que los niños son mejores en matemáticas que ellas.
- **Las ideologías de género.** Refiere a los significados concebidos por las distintas culturas sobre lo que es macho y hembra, masculino y femenino y sexo y reproducción. Maquieira retoma a Saltzman (1989, p.44) para señalar que las ideologías de género se definen *como sistemas de creencias* que explican cómo y por qué se diferencian los hombres y mujeres; creencias en función de las cuales se atribuyen derechos, responsabilidades, restricciones y recompensas distintas para unas y otros. Además, Maquieira señala que, dentro de estas creencias, que incluyen prescripciones sobre los comportamientos supuestamente apropiados para mujeres y hombres, también se incluyen las *sanciones sociales* a las que son sometidos al transgredir las normas establecidas. Algunas de las justificaciones y/o racionalizaciones más recurrentes que se han hecho desde estas ideologías de género son aquellas que apelan al *mandato divino* o a las *leyes de la naturaleza* como el origen de las desigualdades, lo anterior supone una manera de *legitimar las desventajas experimentadas por las mujeres* y lograr un consenso social en el que se mantenga el orden jerárquico.

Dichas ideologías de género se hacen presentes en el ámbito escolar, pues las y los docentes no son ajenos a las ideologías dominantes y, por lo tanto, muchas veces suelen incurrir, aún sin desearlo, en la promoción de modelos de socialización estereotipados. Las maneras en que los y las docentes se dirigen a sus estudiantes están atravesadas por estas ideas,

al igual que las expectativas que se tienen de ellos y ellas. Las reglas en los espacios educativos, desde la designación de uniformes diferenciados en función del sexo (faldas para mujeres, pantalones para hombres), hasta las restricciones para unas y otros (los hombres no pueden llevar aretes, cabello largo, etc.) van moldeando y limitando el comportamiento del alumnado y les van mandando mensajes de qué es “lo correcto” para una mujer y para un hombre.

- **Símbolos y metáforas culturalmente disponibles.** Maquieira retoma este elemento de las explicaciones que Scott (1996) hace sobre el concepto de género. Tiene que ver con aquellos símbolos y/o metáforas culturalmente disponibles que conllevan contenidos de género. Por ejemplo, las figuras de Eva y María como símbolos de la mujer en la tradición cristiana occidental o los mitos de luz y oscuridad y su asociación como lo masculino y lo femenino.

El ámbito educativo está plagado de símbolos, muchos de ellos transmiten mensajes muy puntuales de las relaciones de género. Esto puede reflejarse en el contenido de los libros de texto, las imágenes, los recursos pedagógicos, los ejemplos a los que se recurre, a través de los cuales se van marcando las jerarquías de género.

- **Normas sociales.** Son expectativas ampliamente compartidas sobre cómo deben comportarse las mujeres y los hombres, que pueden o no estar explicitadas en leyes, pero suelen expresarse a través de doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que delimitan los comportamientos considerados apropiados para mujeres y hombres. La transgresión a dichas normas puede percibirse como desviada y/o conllevar ciertas sanciones sociales, en función de qué tanto consenso exista respecto a la conducta en cuestión.

Estas normas sociales también operan en las escuelas. El tratamiento que las y los docentes dan al alumnado es distinto en función del sexo de cada uno y en función también de otras características como la etnia o la clase social. Una misma conducta puede generar calificativos distintos en función del sexo de la o el estudiante.

- **Prestigio.** El prestigio y la estima social se concentra en niveles distintos en las personas o grupos de una sociedad y son importantes en la

reproducción del sistema de estatus. En el caso de las relaciones de género, aquellas personas, atributos u actividades consideradas masculinas suelen gozar de mayor prestigio que aquellas consideradas femeninas.

En el ámbito educativo las asignaturas consideradas como “masculinas” (matemáticas, deportes) suelen tener mayor prestigio que aquellas consideradas “femeninas” (lenguas, música).

- **Las instituciones y organizaciones sociales.** En ellas y a través de ellas se construyen las relaciones de género (familia, mercado de trabajo, educación, política). Las instituciones educativas, al tener un papel central en la socialización y educación de las personas, son un espacio fundamental para erradicar la discriminación por motivos de género.

Los análisis con perspectiva de género implican abordar los distintos niveles que intervienen, éstos se han categorizado en *micro*, *medio* y *macro*, mismos que, aunque separados para fines analíticos, se interconectan entre ellos (Maquieira, 2001). La autora explica que el ***micronivel*** se refiere a los fenómenos intrapsíquicos (afectados por factores socioculturales) y a las interacciones entre cara a cara, mientras que del otro extremo se sitúa el ***macronivel***, que se refiere a fenómenos que afectan a toda la sociedad tales como sistemas económicos, políticos, sistemas de estratificación. En el ***medio*** se sitúan las relaciones sociales por medio de las cuales los individuos se constituyen en actores sociales colectivos que pueden modificar el curso de los procesos históricos. Sin embargo, señala que las distinciones entre niveles no son rígidas, sino que se encuentran desdibujadas, ya que interactúan unos con otros de manera profunda. Como ejemplo señala las interacciones familiares, que, aunque se ubican en el orden de lo micro están moldeadas por definiciones y expectativas sociales generadas en función de diversos aspectos, como las normativas legales. De manera inversa, recurre a Saltzman (1992) para señalar que las estructuras pertenecientes de tipo macro son “abstracciones derivadas de interacciones repetidas de microfenómenos” (Maquieira, 2001, p.171).

En las instituciones educativas confluyen aspectos relacionados con el micronivel y con el macronivel, pues por un lado se dan las relaciones cara a cara en un ambiente de cotidianidad, pero el espacio está permeado por reglas

y mandatos institucionales que contribuyen a la reproducción de ciertos valores sociales y también a la transmisión de ideologías dominantes, como lo es el sexismo. Justo por eso el ámbito educativo tiene un potencial muy grande de transformación social.

Desde el feminismo, y, posteriormente, desde lo que se ha llamado los estudios de género, se afirma que los procesos de género son construcciones sociales. Esto no supone negar la materialidad vinculada con la diferencia sexual, pero sí cuestiona las ideas, capacidades, sentimientos que socialmente se han atribuido de manera diferenciada a mujeres y hombres en función del sexo. A través de numerosas investigaciones antropológicas, sociológicas e incluso a través de experimentos de psicología social, se ha demostrado, por ejemplo, que los modos de ser atribuidos a mujeres y hombres, así como la supuesta diferencia intelectual entre ambos no es una cuestión biológica sino una construcción social, que influye en los sujetos e instituciones a través de prejuicios y creencias.

Habiendo señalado lo anterior, puede verse la relevancia que tiene el concepto de género para la teoría feminista, pues, como señala Cobo (2005), éste se acuña para explicar la dimensión social y política que histórica y culturalmente se ha construido sobre la categoría sexo. De modo que, siguiendo a Cobo, ser mujer (y hombre) no solamente implica tener un sexo biológico, sino que también implica una serie de mandatos y asignación de espacios sociales distribuidos de manera asimétrica: lo femenino se asocia a lo privado y lo masculino a lo público.

A pesar de lo anterior, Cobo (2005) destaca que la desigualdad de género y sus mecanismos de reproducción no son fijos e inmutables, sino que se van transformando históricamente según la capacidad de las mujeres para articularse como sujetos colectivos que vayan logrando una mayor justicia social. Entonces, ***“el género es una de las construcciones humanas básicas para la reproducción del orden social patriarcal”*** (Cobo, 2005, p.254). Lo anterior tiene que ver con las ideologías de género descritas por Maquieira (2005), aquellas que son, como señala Cobo (2005), estructuras de dominación y subordinación que a través de sistemas de legitimación explícitos o sutiles

⁷ Las negritas y cursivas son propias.

mantienen y promueven las ideas de género, que, al ser naturalizadas, dificultan su eliminación.

Mirar la realidad haciendo un análisis desde una perspectiva de género implicaría reconocer que no existen *esencias* femeninas ni masculinas⁸, sino que las ideas, normas, roles, entre otras, que se consideran propias de uno y otro sexo son construcciones sociales que posibilitan el mantenimiento de un sistema patriarcal. Vale la pena recordar a Celia Amorós (1991, p.188), quien afirma que ***“todo sistema de dominación es un eficaz fabricante de esencias”*** puesto que *“a la individualidad no se la puede oprimir sino en la medida en que previamente se la ha transmutado en esencia...”*⁹. Es por eso, que la reflexión de lo que sucede en el ámbito educativo es fundamental, pues ahí se construyen identidades, se muestran modelos a los que niñas y niños deben aspirar. El sexismo que impregna el ámbito educativo contribuye a la naturalización de los estereotipos y roles de género.

El concepto de género es una categoría de análisis que permite reflexionar de manera crítica las relaciones de poder entre mujeres y hombres y cómo éstas permean e influyen todos los niveles de la estructura social. A continuación, se muestra la figura 1, que pretende sintetizar algunos aspectos clave que dan cuenta que la riqueza, la complejidad y el potencial analítico del concepto de género.

⁸ Afirmar que no existen esencias de lo “femenino” y lo “masculino” no es lo mismo que negar la materialidad de los sexos. Es decir, se reconoce que existe la diferencia sexual, pero que ésta no conlleva “por naturaleza” a diferentes formas de pensar, sentir y actuar entre mujeres y hombres. Más bien, las diferencias subjetivas han sido construidas de distintas maneras en distintas culturas, evidenciando así su origen cultural.

⁹ Las negritas y cursivas son propias.



Figura 1. Ideas clave para entender el género como categoría de análisis. Fuente: elaboración propia con base en los aspectos teóricos expuestos en este apartado.

En función de lo expuesto anteriormente, puede verse que el concepto de género y su potencial de análisis de las relaciones de poder deriva del pensamiento feminista y supone una serie de procesos cuyos efectos son negativos y contrarios a la dignidad de las mujeres (y de las personas en general). El género es entonces una herramienta, un fenómeno, un proceso, que apuntala el orden patriarcal.

Una adecuada comprensión del concepto de género implica reconocer que “género” de ninguna manera puede ser considerado como sinónimo de sexo, pues el género no tiene una base material sino ideológica y social. De manera que es incorrecto decir que “hay dos (o muchos) géneros” o que “cada quién puede elegir su género”, pues el género refiere a un *proceso social* rígido, limitante, dicotómico y negativo, y no a una esencia interna, como suele confundirse. Los procesos de género son distintos entre culturas, sociedades, regiones... y se reinventan y transforman conforme pasa el tiempo. Sin embargo, mientras existan, por definición, siempre supondrán una limitante para la vida social. Esto implica que para lograr una verdadera emancipación social se tendría que erradicar “el género”, es decir, todos los procesos que éste conlleva, y así permitir que cada persona desarrolle de manera libre su personalidad en

una estructura social, política y económica que no limite sus potencialidades, derechos y oportunidades en función de su sexo¹⁰.

A manera de resumen, el género desde el feminismo es concebido como una categoría de análisis que vincula lo personal y lo social, lo material y lo simbólico, la estructura y la acción humana (Maquieira, 2001). El concepto de género da cuenta de un proceso social a través del cual se jerarquiza a las personas en función de su sexo y se les atribuyen características y tareas diferenciadas y restrictivas, mismas que se acompañan de un poder y prestigio asimétrico, que otorga privilegios a los varones e influye en toda la estructura social.

De este modo, cuando se habla de tener una **perspectiva de género**, se está haciendo referencia a mirar la realidad con la consciencia de que existen procesos sociales “de género” que jerarquizan a las personas y las actividades en función del sexo, desembocando en situaciones de discriminación y violencia. Así, aunque el género implica algo negativo, la perspectiva de género es deseable, pues supone la existencia de una consciencia respecto a las consecuencias de los procesos de género.

Tener “perspectiva de género” implica la mirada crítica de un sujeto con la capacidad de investigar y analizar la realidad para poder desentrañar las relaciones de poder entre mujeres y hombres en todos los niveles de la estructura. Así, la perspectiva de género pretende ser una herramienta potente para mirar todos los aspectos de la vida social y poder identificar, si fuera el caso, la desigualdad social entre mujeres y hombres para poder revertirla.

1.1.3 Problemas y tensiones respecto al concepto de género

A pesar de la gran relevancia que el concepto de género ha tenido en las teorizaciones feministas, éste también ha sido señalado como polémico y

¹⁰ Es importante señalar que el género, como categoría de análisis, no es el único aspecto que supone una desventaja social para las personas, sino que este se entrecruza con otras categorías como la de clase social, etnia y orientación sexual, entre otras; aspectos que están interconectados, y se separan para fines analíticos. Sin embargo, dicha separación no es posible en la vivencia personal y social, de manera que un análisis amplio tiene que considerar necesariamente cómo la categoría de género se entrecruza con las demás, generando la posibilidad de múltiples desigualdades. Por mencionar un ejemplo, no vive la misma discriminación una mujer indígena y lesbiana que una mujer blanca y heterosexual.

problemático, además de que en las últimas décadas se le ha criticado duramente debido a su uso extendido y su empleo abusivo (Tubert, 2003). Tomar esto en consideración es importante para la aplicación de políticas públicas en las escuelas, porque de no entenderse adecuadamente el concepto de género, se puede generar confusión e incluso resultar contraproducente.

De manera general puede decirse que son tres los problemas principales asociados al concepto.

Uno de ellos tiene que ver con la **sustitución de sexo por género**. Lerner (1990) señala que dicho uso es desafortunado porque oculta y mistifica la diferencia entre un hecho biológico: el sexo, y la creación cultural: el género. Señala que el amplio uso que el concepto de género recibe como sustituto de sexo probablemente sea porque suena más formal que el otro y por las connotaciones “sucias” que pueda evocar. Lo anterior es referido por Tubert (2003) como una paradoja, ya que el género ha sido definido generalmente por su oposición al sexo, sin embargo, al sustituir “sexo” por “género”, éste último se convierte únicamente en un eufemismo políticamente correcto. De acuerdo con Reilly-Cooper (s.f.), la distinción entre sexo y género es relevante para el feminismo, ya que permite la distinción entre las diferencias biológicas y entre aquellas que en realidad derivan de normas externas a los individuos que son impuestas socialmente y que conllevan a un sistema jerárquico.

El segundo problema tiene que ver con la **despolitización** del concepto. Tubert (2003) señala que en muchas ocasiones éste se usa con la intención de buscar una legitimidad, ya sea académica, política o social, sin importar mucho el contenido al que hace referencia.

El tercer problema tiene que ver con **pensar el género como un espectro**. Rebecca Reilly-Cooper (s.f.) señala que lo problemático de esta consideración es que se relaciona con una creencia compartida por algunos grupos, donde el género se concibe, no como una construcción social impuesta de manera externa, sino como una experiencia personal, interna e innata. Lo anterior, según Reilly-Cooper, deriva de algunas concepciones de la teoría *queer*¹¹, en la que se

¹¹ De acuerdo con Bank (2007), la teoría queer es un campo de estudio que fue nombrado como tal a principios de la década de 1990 y que surge de los estudios sobre lesbianas y gays, así

considera que lo que vuelve al género opresivo no es el hecho de ser una construcción social impuesta que genera una jerarquización, sino la creencia de que solamente existen dos géneros, lo que conlleva a que quienes se adscriben a esta concepción señalen que el género no es binario, sino que es un espectro o un continuo de diversos géneros. Reilly-Cooper considera que, aunque lo anterior en principio pueda sonar transgresor y progresista, en realidad es incoherente y problemático en términos políticos.

Reilly-Cooper señala que las nuevas categorizaciones de identidades que derivan de las concepciones *queer*, como el género no-binario o a-género son cuestionables. Respecto a la primera explica que el hecho de auto identificarse como no-binario supone crear un nuevo falso binario: el de las personas que se conforman con las normas de género asociadas a su sexo, y las que no. Además, explica que si se considera que el género es un espectro, eso implicaría que existe un continuo entre dos extremos (que serían lo masculino y lo femenino). Sin embargo, considera que es difícil que una persona se adhiera a la totalidad de características que constituirían lo femenino (sumisión, pasividad, etc.) o lo masculino (agresividad, racionalidad, etc.), lo que implicaría que la mayoría de las personas son en realidad no-binarias. Sobre el término a-género señala que es problemático porque, en el supuesto de que todas las personas negaran tener una esencia de identidad de género, entonces la etiqueta de a-género se volvería redundante, ya que el hecho de no tener una identidad de género innata sería una característica universal. En ese sentido, a-género solamente puede definirse en referencia al concepto de género, de manera que quienes se definen como

como de reflexiones feministas y teorizaciones posestructuralistas. La autora señala que la teoría queer es una especie de acercamientos que cuestionan las asunciones normativas sobre el sexo, el género y la sexualidad. La teoría queer, según Bank, cuestiona la idea de que la heterosexualidad y homosexualidad sean realidades dadas y fijas; también cuestionan que la categoría sexo es meramente biológica y que el género sea su manifestación cultural, así como la existencia de identidades fijas (hombre, mujer, lesbiana, etc.). Si bien algunas feministas coinciden con reflexiones de la teoría queer, ésta no ha estado exenta de críticas. Bank (2007) señala que, aunque se reconoce la necesidad de cuestionar la idea de "normalidad" asociada por ejemplo a la heterosexualidad, se critica que con su énfasis en la sexualidad (por encima de las categorías de sexo y género) hay un riesgo de pasar por alto la discriminación basada en el sexo, y que eso puede retornar a una concepción androcéntrica. Además, dice Bank, la relativización de las identidades también genera la crítica de que imposibilita la constitución de un sujeto político (por ejemplo, las mujeres como sujeto político del feminismo).

a-género estarían aceptando el presupuesto de que la mayoría de la gente sí tiene una esencia de género.

Entonces, señala Reilly-Cooper, si el problema es que existen dos géneros, ¿cuántos “géneros” deben de existir para que no se consideren opresivos?, su respuesta es, deberían existir tantos como haya personas. Sin embargo, la autora explica que *el género no son características de personalidad*, sino que es un concepto acuñado para referir a un sistema de valores que atribuye conductas, normas y características principalmente indeseadas a los sujetos en función de sus características reproductivas. La verdadera solución para Reilly-Cooper no es que las personas se llamen a sí mismas a-género desde una posición meramente individualista, pretendiendo abandonar “las jaulas” donde estaban, metafóricamente hablando, y dejando al resto de las personas atrapadas en ellas. Para ella, la solución es eliminar el género y todas sus implicaciones. Así, Reilly-Cooper afirma que **el género no es un espectro**, porque no es una característica innata, interna y esencial, y considerar lo opuesto es incompatible con la teoría feminista y con la conceptualización original de lo que es el género.

Para Reilly-Cooper, la verdadera solución no es crear más categorías de género, sino eliminarlo completamente. Y explica que las personas no deberían necesitar sentir que viven una experiencia de género innata para poder vestirse, comportarse, trabajar, y amar como les plazca.

Tubert (2003, p.22) expone un razonamiento similar al anterior al criticar a las conceptualizaciones que reducen el género a una producción meramente discursiva. La autora pone como referencia de ello el caso de Butler, y considera que dichas posturas obvian “la dimensión de expresión de poder patriarcal y de autoridad que implica nombrar «lo femenino»”. De ese modo, señala la autora, pareciera que las implicaciones de las nociones reducidas a lo discursivo implicarían que los problemas se resolverán a través de resistencias individuales, a través de la des-identificación con las normas de género. Para Tubert, lo anterior implica una visión puramente individualista de la realidad. Cristina Molina (2003) coincide, y añade que no debemos ontologizar el género al reducirlo a una cuestión de esencias e identidades. El género, señala la autora, delimita, define y expresa una *posición social*.

Es así que algunas autoras, al considerar que la utilidad del concepto de género en la teoría feminista se encuentra en disputa han llegado a señalar que es necesario abandonarlo del todo (Moi 2001 en Eveline y Bacchi, 2010), sin embargo algunas siguen considerando que es posible mantenerlo, siempre y cuando se utilice adecuadamente. Entre ellas está Campillo (2003), quien menciona que no se trata de eliminar el concepto, sino de no utilizarlo como sustituto de “sexo”. Además, sostiene que la precisión terminológica contribuye a una clarificación de problemas, contrario a lo que sucede cuando no se realiza una distinción de los niveles de análisis. Del mismo modo, Eveline y Bacchi (2010) consideran que en vez de abandonar el término, se le debe devolver su dimensión política.

Por otro lado, Molina (2003), además de precisar que el concepto de género debe emplearse como instancia crítica y no como descripción de la organización social, advierte el peligro de considerar, en el otro extremo, al género como lo que explica de manera absoluta la opresión de las mujeres, y, en ese sentido, menciona que coincide con Celia Amorós en que para eso el feminismo ya tiene el concepto de patriarcado, que en su opinión es más revelador. Molina (2003) considera que el concepto de género no da cuenta de todo, y menciona que éste no visibiliza, por ejemplo, los sufrimientos de las mujeres en lo relativo al cuerpo (que es mutilado, medicalizado, etc.). Así, para la autora es preferible referirse al patriarcado como explicación de las relaciones de poder detrás del género, siendo el género el procedimiento y el resultado. Esto coincide con lo señalado por Cobo (2005), sobre el género como elemento que reproduce el orden social patriarcal.

Ahora, habiendo expuesto lo anterior es pertinente preguntar, ¿el feminismo y los estudios de género son lo mismo?, ¿uno es distinto de otro? Pareciera un detalle sin importancia, pero tener la claridad de cuál es el anclaje teórico del concepto de género es fundamental, particularmente cuando éste se pretende aplicar a una institución determinada como lo es la escuela. Lo anterior contribuye a que su aplicación tenga mayor solidez y así evitar efectos no deseados.

Osborne y Molina (2008, p.148) señalan que hablar de estudios de género puede implicar “la ocultación del cometido crítico que implica la perspectiva de género

como una disciplina feminista”, ya que “género” se utiliza como un eufemismo que disminuye el peso fundamental a la dimensión jerárquica existente entre los sexos. Es decir, señalan las autoras, hablar de “género” puede leerse como la utilización de un término políticamente más correcto y menos contestatario que hablar de feminismo. Sheila Jeffreys (2016) narró algo similar en una entrevista. Ella relata que, en la universidad de Melbourne, Australia, donde desarrolló gran parte de su carrera académica, en la década de 1990 se cambió el nombre del departamento de *women’s studies* (estudios de las mujeres) a *gender studies* (estudios de género), bajo el argumento de que los gobiernos extranjeros que enviaban a estudiantes becados pensarían que “estudios de las mujeres” era “demasiado radical”, de manera que “género” sonaba más vago y aceptable. Aunque, en principio, podría pensarse que el cambio de estudios de mujeres a estudios de género es adecuado, porque lo segundo implica considerar las relaciones de género de una manera más amplia, lo sucedido parece indicar que no fue ese razonamiento lo que motivó el cambio de nombre. Además, Jeffreys no consideró la pérdida de la centralidad en las mujeres como algo positivo, y señala incluso que los mismos departamentos de estudios de género se convirtieron en lugares hostiles para el feminismo. Desde su punto de vista, un nombre más adecuado sería estudios feministas.

Algo similar se ha señalado respecto al concepto de perspectiva de género. Tubert (2003) señala que al hablar de perspectiva de género en vez de perspectiva feminista se establece un campo académico distanciado de los elementos críticos y reivindicativos de los movimientos feministas.

Todo lo anterior resulta pertinente para analizar las representaciones sociales y los significados del concepto de género presentes en el ámbito educativo, pues la manera en que el concepto de género se va despolitizando o entendiendo de manera equivocada influye en los impactos, efectos o resultados que pueda tener la aplicación de la perspectiva de género en dicho ámbito. Mientras más despolitizado se encuentre el concepto y mientras mayor confusión exista respecto a sus postulados principales, menos será la utilidad y el beneficio de aplicar dicha perspectiva.

1.1.4 Igualdad, diferencia, ¿equidad?

El concepto de igualdad es ampliamente utilizado, muchas de las veces de manera coloquial y desconociendo sus implicaciones teóricas (e incluso legales) en el análisis de la desigualdad de género. Es común que el concepto “igualdad” sea presentado como opuesto al de “diferencia”, lo que conlleva dificultades tanto para el análisis como para la implementación de acciones concretas de política pública. Asimismo, existe poca claridad entre los términos de igualdad y equidad, y es pertinente revisar su origen e implicaciones.

Joan W. Scott (1992) advierte que es importante analizar cómo las personas utilizan de manera común los conceptos teóricos, pues los patrones de significado que adquieren en la cotidianidad pueden llegar a perjudicar los objetivos que se quieren lograr. Puntualmente, la autora señala que se ha creado una oposición binaria de “igualdad *versus* diferencia” que es problemática porque, al plantearse ambos términos de manera dicotómica se estructura una *elección imposible*.

Dicha elección es imposible, señala Scott, porque si se opta por la igualdad, parecería que se obliga a aceptar que la noción de diferencia es su opuesto. Por el contrario, si se opta por la diferencia, parecería implicar que se admite que la igualdad es inalcanzable. Sin embargo, señala la autora, la igualdad no implica la eliminación de la diferencia, y ésta última no es excluyente con la igualdad. El emparejamiento opositivo de igualdad y diferencia presenta de manera engañosa la relación entre ambas (Scott, 1992). Esto es fundamental, pues comúnmente se asume que todo trato o acción diferenciada es incompatible con la igualdad.

A este respecto, Martha Minow (1985) señala que ignorar las diferencias puede llevar a una “falsa neutralidad” que a la larga beneficie a los grupos dominantes. Minow señala que tanto enfocarse en las diferencias como ignorarlas conlleva el riesgo de recrearlas. De lo anterior surge lo que la autora llama “*el dilema de la diferencia*”, y explica que éste implica que *hay un riesgo* de reiterar el estigma asociado con las diferencias, tanto al enfocarse en ellas, como en ignorarlas. Esto supone no solamente reconocer que en ocasiones será necesario un trato igual y en ocasiones un trato diferente para lograr la igualdad, sino también,

como señala Minow (en Scott, 1992), implica reconocer que se necesita una nueva manera de pensar sobre las diferencias, misma que vuelve necesario *rechazar la idea de que igualdad y diferencia se oponen*.

Pueden tomarse como ejemplos los avances graduales de la ciudadanía democrática en lo que respecta al derecho al voto. En Francia, por ejemplo, antes de la Revolución Francesa, solamente podían votar los hombres con propiedades; posteriormente, dicho derecho se amplió a todos los hombres, pero se mantuvo la restricción hacia las mujeres. En Estados Unidos, por ejemplo, los blancos podían votar cuando los negros no. Así, las lecturas sociales de las diferencias de etnia, clase y sexo, entre otras, han provocado la restricción de derechos a personas de dichos grupos sociales. Lo anterior, como señala Scott (1992), ha conllevado socialmente a considerar a personas obviamente diferentes (mujeres, hombres, blancos, negros...) como equivalentes (que no idénticas) para un propósito dado (acceso al voto, educación). De ahí que la autora señale que *la noción política de igualdad incluye y ha incluido siempre de un reconocimiento de la diferencia*. Si los grupos o los individuos fueran idénticos o iguales, dice Scott (1992), no habría necesidad de demandar igualdad.

Así, resulta pertinente destacar que lo opuesto a la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad (Scott, 1992). Para Scott, desde el feminismo no se debe abandonar la consideración de las diferencias, pero a la vez no puede renunciarse a la igualdad en la medida en que se desee hacer referencia a los principios y valores imperantes en los sistemas políticos. Sin embargo:

[N]o tiene sentido para el movimiento feminista dejar que sus argumentos sean forzados dentro de categorías preexistentes y que sus disputas políticas sean caracterizadas por una dicotomía que no inventamos. ¿Cómo le hacemos para reconocer y utilizar nociones de la diferencia sexual, y al mismo tiempo dar argumentos a favor de la igualdad? (Scott, 1992, p.102)

Para Scott, la respuesta a la pregunta anterior implica una consideración doble: 1) es necesario “desenmascarar la relación de poder construida al plantear la igualdad como la antítesis de la diferencia” (p.102) y, 2) es necesario rechazar las construcciones dicotómicas consiguientes en las decisiones políticas. Al analizar las relaciones entre igualdad y diferencia, señala Scott (1992) debe

tomarse en cuenta que las acciones siempre implican tomar en consideración los contextos y propósitos particulares.

Ahora, por otro lado, las disputas entre los términos de igualdad y equidad remiten, más que a cuestiones teóricas, a aspectos políticos que datan de las distintas posturas entre países que se dieron en la IV Conferencia Mundial de la Mujer en Pekín, en 1995. Alda Facio (s.f.) señala que ahí sucedió una acalorada discusión al respecto de si los documentos internacionales debían decir igualdad o equidad, y destaca que la Santa Sede proponía la sustitución de “igualdad” por “equidad”, aunque lo que prevaleció en los textos fue el concepto de “igualdad”. Sin embargo, Facio señala que en América Latina la palabra equidad sí fue ampliamente utilizada, en parte porque la igualdad en la región se ha entendido como un aspecto que parte del hombre como modelo de lo humano, y que lo que se busca es “igualar” a las mujeres a los hombres. Es decir, en dicha concepción, señala Facio, las mujeres tienen que probar que no son “tan” diferentes de los hombres para ser tratadas de manera igual. Es por eso que, en Latinoamérica, prefirió hablarse de “equidad” y no de “igualdad”, al asumir que la segunda no consideraba las diferencias.

Dichas discusiones remiten a las problemáticas sobre igualdad y diferencia señaladas previamente; sin embargo, Facio explica que la sustitución del término igualdad por el de equidad no trajo los beneficios esperados, pues la equidad puede convertirse en un elemento del cual los gobiernos pueden excusarse con diversas justificaciones. Esto es importante, pues si se habla de equidad en vez de igualdad, ¿quién dice qué equivale a qué?, y ¿cómo se asegura que en dicha equivalencia no se esconde la justificación de una desigualdad? Es por eso que, de acuerdo con Facio, en aquella Conferencia se impulsó el término de igualdad, ya que ésta es un derecho humano, lo que implica que es una obligación legal de la cual los Estados no pueden sustraerse.

Así, Alda Facio (s.f.) reitera que:

- El derecho a la igualdad implica el derecho a la no discriminación¹².

¹² Esto es fundamental, pues, como señala Facio (s.f.) en los tratados internacionales está reconocida la vinculación entre igualdad y no discriminación, aspecto que no sucede con la equidad; de manera que la equidad se guía por lo que cada quien entienda que es justo para las mujeres, y así se puede incurrir en discriminación hacia ellas.

- La igualdad trae consigo obligaciones legales para los Estados¹³.
- La igualdad implica trato idéntico o diferenciado entre hombres y mujeres, según el caso¹⁴.

De lo anterior se deriva que el término correcto para emplear es el de igualdad, ya que ésta es un derecho humano que puede ser exigible (a diferencia de la equidad), y por estar aparejada a la eliminación de la discriminación puede admitir un trato igual o un trato distinto.

En síntesis, Facio (s.f.) define la igualdad entre mujeres y hombres de la manera siguiente: “trato idéntico o diferenciado entre hombres y mujeres que resulta en una total ausencia de cualquier forma de discriminación contra las mujeres por ser mujeres, en lo que respecta al goce y ejercicio de todos sus derechos humanos” y finaliza el argumento señalando que, sin la garantía de igualdad, no tendrían sentido los derechos humanos, pues existirían numerosas justificaciones para limitarlos. Para la autora, el concepto de igualdad debe reconceptualizarse para que se ajuste a los criterios de conformidad que ha señalado la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)¹⁵.

A partir de esto puede verse que, aunque la visión de Facio está sustentada desde la lógica de los derechos humanos, coincide con lo explicado con Scott y Minow en una cuestión fundamental: la igualdad puede admitir un trato distinto y no es excluyente de las diferencias. El reto es, que esto no se tergiverse al ser trasladado a la política pública, y que los análisis de la igualdad y la diferencia efectivamente se orienten a la eliminación de las desigualdades, y no a su justificación.

¹³ Al ser la igualdad un derecho, los Estados están obligados a cumplirla, no así con la equidad (Facio, s.f.).

¹⁴ En muchas situaciones lo que se requiere es un trato igual, sin embargo, para lograr la igualdad también se admite el trato diferenciado, ya sea por cuestiones biológicas (embarazo, por ejemplo) o por la histórica desigualdad entre los sexos (violencia por motivos de género, por ejemplo) (Facio, s.f.).

¹⁵ La CEDAW es un tratado internacional de la ONU y es considerado como uno de los instrumentos rectores para garantizar los derechos humanos de las mujeres. Dicho documento internacional es vinculante para los países que lo hayan ratificado. México firmó y ratificó la CEDAW, y ahora, con la Reforma Constitucional del 2011, los derechos contenidos en dicho tratado se encuentran al nivel de la Constitución mexicana.

1.2 Institucionalización de la perspectiva de género

Desde hace tiempo se ha insistido en la institucionalización de la perspectiva de género en las distintas instituciones sociales y gubernamentales. Sin embargo, aunque este proceso va en marcha, mucho se ha dicho y se sigue diciendo respecto a los debates y obstáculos que suscita y enfrenta dicho proceso de institucionalización. El apartado siguiente muestra, desde la mirada del neo institucionalismo sociológico, una reflexión sobre lo que sucede, de manera general, en los procesos de institucionalización.

1.2.1 Los procesos de institucionalización

Las instituciones sociales, políticas y económicas se han vuelto cada vez más importantes para la vida colectiva, de manera que muchos de los actores relevantes en los sistemas políticos y económicos modernos son organizaciones formales e instituciones legislativas (March & Olsen, 1984). Una de las corrientes que permite analizar la importancia de las instituciones en el mundo social, político y económico es el neo institucionalismo, mismo que aborda la historia como un proceso de cambio institucional continuo (Romero, 1999).

A continuación, se presentan algunas concepciones de las instituciones y la institucionalización desde un acercamiento del neo institucionalismo, en particular del neo institucionalismo histórico.

1.2.1.1 Una mirada a los procesos de institucionalización desde el neo institucionalismo histórico

Douglass North (1993, p.13) define a las instituciones como las “reglas del juego en una sociedad” que establecen ciertas limitaciones que dan forma a la interacción humana. Las instituciones a lo largo de la historia también han servido para promover y normalizar roles y estereotipos de género, por ejemplo, al establecer a través de los reglamentos o restricciones institucionales cómo deben comportarse las mujeres, cómo los hombres, qué cosas pueden o no hacer, de qué manera deben vestirse y relacionarse, entre otros aspectos.

North señala que las instituciones estructuran incentivos en el intercambio humano, ya sea político, social o económico. Asimismo, menciona que el cambio

institucional da cuenta de la manera en que las sociedades van evolucionando en el tiempo, aspecto que considera clave para entender los cambios históricos.

Las instituciones proporcionan estructura a la cotidianidad de las personas al establecer lo que se debe o no hacer, por lo tanto, cuentan con normas escritas formales a la vez que con códigos de conducta implícitos, no dichos, que subyacen a las normas escritas; lo anterior las hace estables, aunque su estabilidad no es excluyente con el cambio permanente al que están sometidas, mismo que altera las elecciones que se encuentran al alcance de las personas (North, 1993).

Uno de los aspectos importantes con respecto al tema de las instituciones es el de los procesos de institucionalización y los elementos que intervienen en la persistencia cultural y/o el cambio de ciertas prácticas o ideas al interior de las instituciones. Ronald Jepperson (1999) señala que las instituciones representan un orden o patrón social, es decir, un proceso de reproducción particular, que ha alcanzado algún estado o propiedad, mientras que la institucionalización habla del proceso para alcanzar dicho estado.

Para el autor, hay tres elementos que pueden considerarse como portadores primarios de la institucionalización, estos son: la *organización formal*, los *regímenes* y la *cultura*; menciona que, de los tres, dos de ellos (regímenes y cultura) constituyen tipos primarios de institucionalización informalmente organizada. Jepperson (1999) explica que con los regímenes se refiere a la institucionalización de una autoridad central, con reglas y sanciones codificadas de manera escrita, pero sin estar constituida en un aparato de organización formal. Por otro lado, señala que la institucionalización también puede suceder a través de la cultura, a través de reglas, procedimientos y metas, pero sin la sanción o sin el control de alguna autoridad central. Entonces, de acuerdo con lo señalado por el autor, puede considerarse que el sexismo se ha institucionalizado tanto en la cultura como en algunas organizaciones formales, manifestándose a través de sus reglamentos, códigos, etc.

Por otro lado, Lynne G. Zucker (1999) define la **institucionalización** como un proceso a través del cual actores individuales van transmitiendo unos a otros aquello que es socialmente definido como real y que, además, los actos y sus significados pueden definirse como algo dado de la realidad social; de ahí que,

para considerar ciertos actos como institucionalizados, estos deben percibirse tanto objetivos como exteriores. Así, Zucker (1999, p.129) señala que los actos se consideran *objetivos* cuando diversos actores los pueden repetir sin cambiar el entendimiento común del acto, y se consideran actos *exteriores* cuando “el entendimiento subjetivo de los actos se reconstruye como entendimiento intersubjetivo, de manera que los actos se consideran parte del mundo externo”.

De acuerdo con Zucker (1999), la objetivación y exterioridad pueden variar, pero el incremento de una contribuye al incremento de la otra; según sea la relación entre ambos aspectos, el nivel de institucionalización será más alto o más bajo. Un aspecto significativo es que, aunque muchas de las ideas que dominan en las instituciones con alto grado de objetivación y exterioridad son creaciones sociales, dentro de ellas funcionan como reglas objetivas, pues se desconoce su origen social (Schutz, 1962 en Zucker, 1999). De este modo, hay ciertos aspectos institucionales que socialmente se dan por hechos, Jepperson (1999) señala que, aunque es posible que las personas no comprendan bien a alguna institución o aspectos de ésta, suelen tener acceso fácil a explicaciones funcionales o históricas que hablen de la razón por la cual existe una práctica determinada; además, suelen confiar en que haya explicaciones adicionales que puedan ser enunciadas por alguien más, en caso de ser requeridas. Así, el autor señala que las instituciones se dan por hecho debido a que se les considera como aspectos relativos a un ambiente social y funcionales a él.

Cuando ciertos actos, ideas o rutinas están institucionalizadas, el control social directo deja de ser necesario, en palabras de Jepperson (1999, p.196): “...deben su supervivencia a procesos sociales que se activan relativamente por sí mismos”, pues su persistencia ya no requiere de una movilización colectiva constante o periódica, sino que sucede de manera rutinaria. Los actos realizados por una persona que ocupe un cargo en la institución generalmente serán considerados como altamente objetivos y exteriores, de modo que dichos actos se percibirán como “hechos de la vida” y, por el contrario, los actos desempeñados por actores que ejercen influencia personal¹⁶ serán bajos en

¹⁶ Zucker (1999) explica que cuando habla de influencia personal se refiere a la influencia directa que sucede entre actores que se consideran iguales entre sí, que es distinta de aquella interacción que sucede entre actores en un escenario especializado gobernado por reglas.

objetivación y exterioridad, y por lo tanto también bajos en institucionalización (Zucker, 1999, p.130).

Lo anterior resulta significativo, pues no todos los actos suponen el mismo grado de institucionalización. Jepperson (1999) lo explica en términos de “acción” (intervención colectiva en una convención social), y señala que las instituciones no se reproducen a través de ella, sino que la institucionalización se mantiene en función de procedimientos de reproducción rutinaria, a menos que una acción colectiva lo obstruya, de manera que, para el autor, al participar en convenciones altamente institucionalizadas, no estaríamos tomando acción, sino que estaríamos cumpliendo con las instituciones, y solamente al rechazar o modificar el patrón institucionalizado es que se estaría llevando a cabo una acción.

Zucker (1999) explica que hay tres aspectos de la **persistencia cultural** que son afectados de forma directa por la institucionalización, misma que aumenta cada uno de los tres elementos. Ellos son:

1. **Transmisión:** Zucker (1999) la define como el proceso a través del cual los entendimientos o la comprensión cultural se comunica a una serie de actores. Explica que la transmisión puede ser *ramificada*, es decir, cuando cada actor sucesivo comunica el significado a múltiples actores o, en forma *subsecuente*, a través de una cadena de actores que uno a uno van comunicando el significado. La transmisión también puede ser a través de *generación en generación*. Cuando la institucionalización de ciertos actos es alta, no hay problemas en la transmisión, pues el actor que la recibe considera lo que se le ha dicho como una versión exacta de un hecho objetivo. La continuidad del proceso de transmisión aumentará el nivel de institucionalización.
2. **Conservación:** para Zucker (1999), la transmisión de los actos con alta institucionalización es suficiente para conservarlos.
3. **Resistencia al cambio:** será mayor para los actos con alto grado de institucionalización, y éstos resistirán a los intentos de cambio por medio de influencia personal, ya que los actos son considerados como externos (Zucker, 1999).

En suma, la autora considera que, a mayor grado de institucionalización, mayor será la uniformidad generacional de los entendimientos culturales, habrá conservación sin un control social directo y también habrá una alta resistencia al cambio a través de la influencia personal. Las reflexiones de Jepperson (1999) respecto a la persistencia cultural apuntan a una concepción similar; él señala que una institución será menos vulnerable a las intervenciones en la medida en que se halle incorporada a una estructura de instituciones, asimismo, explica que la incorporación será mayor mientras más tiempo lleve instituida y mientras existan principios y reglas comunes que se encuentren unificadas en una estructura determinada.

Jepperson (1999) explica que existen distintos tipos y procesos de **cambio institucional**:

1. **Formación institucional**: Jepperson considera la formación institucional como un tipo de cambio institucional, ya que “cada entrada es una salida de algún otro lugar” (1999, p.206). Así, para él dicha formación institucional es una salida de la entropía social, de patrones de comportamiento que no se reproducen o de patrones reproductores basados en la acción.
2. **Desarrollo institucional**: representa una continuación institucional, un cambio al interior de una forma institucional (Jepperson, 1999).
3. **Desinstitucionalización**: consiste en la salida de la institucionalización hacia una reproducción a través de la acción recurrente, o de patrones no reproductores, o de entropía social (Jepperson, 1999). Es decir, mientras que en la formación institucional los actos o ideas con baja o nula transmisión se institucionalizan y comienzan a tener una alta transmisión, en este caso aquellos aspectos institucionalizados dejan de estarlo a través de acciones que rompan y cambien con dichos actos, ideas o dinámicas que previamente estuvieron institucionalizados.
4. **Reinstitucionalización**: consiste en la salida de una institucionalización y la entrada a otra forma institucional, donde los principios y reglas cambian (Jepperson, 1999, p. 206).

Las instituciones pueden atravesar por cualquiera de los procesos anteriores e incluso desarrollan contradicciones en sus ambientes; aspectos exógenos pueden interferir o provocar cambios institucionales al chocar con los procesos que se reproducen rutinariamente (Jepperson, 1999).

Finalmente, es importante mencionar que el autor considera que la legitimidad puede resultar o contribuir a un proceso de institucionalización, pero que también pueden institucionalizarse elementos ilegítimos.

1.2.2 La institucionalización de la perspectiva de género

Los procesos de institucionalización de la perspectiva de género han sido promovidos por la ONU, y sus antecedentes se remontan a hasta 1975 cuando se llevó a cabo en la Ciudad de México la Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer, misma que fue seguida por una serie de conferencias mundiales en las que se trató la situación de las mujeres en el mundo y estrategias para mejorarla. Como parte de la estrategia internacional de la promoción de los derechos de las mujeres la ONU celebró el llamado *Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz* durante los años transcurridos entre 1976 y 1985. En ese período se emitió la resolución A/RES/3520 (XXX) en donde se expresa un compromiso de generar acciones en el plano nacional, regional e internacional para aplicar los acuerdos producto de la primera conferencia mundial (ONU Mujeres, Decenios internacionales, s.f.).

Virginia Guzmán (2001) señala que las discusiones sobre la creación de las oficinas específicas para las mujeres se gestaron alrededor de la Primera Conferencia Mundial en México, en 1975, y en el marco de la aprobación del primer documento internacional vinculante de derechos de las mujeres, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), en 1979.

La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, llevada a cabo en 1995 en Beijing, China, fue decisiva para consolidar la agenda de la igualdad en la vía institucional. En dicha conferencia se adoptó de manera unánime por 189 países la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*, en la que se establecen objetivos estratégicos y medidas para el progreso de las mujeres en materia de

igualdad, particularmente en 12 esferas¹⁷ (ONU Mujeres, Conferencias mundiales sobre la mujer, s.f.). Una de esas esferas o ejes de acción versa sobre los *mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer*, en la que se establecen acciones que los gobiernos deben realizar en el ámbito institucional para mejorar la situación de las mujeres. El eje de los mecanismos institucionales, aunque no lo nombra de manera explícita, refiere a lo que se conoce como *transversalidad de la perspectiva de género*, que es una de las maneras posibles de institucionalizar la perspectiva de género.

Fue de ese modo que los países firmantes de la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing* aceptaron implementar de manera transversal la perspectiva de género en sus instituciones, políticas públicas, programas, proyectos y otras acciones. Desde entonces se han producido numerosos manuales, propuestas y reflexiones teóricas acerca de la institucionalización de la perspectiva de género y, particularmente, de los procesos de transversalización.

De acuerdo con Incháustegui y Ugalde (2004) la institucionalización de la perspectiva de género refiere a los procesos a través de los cuales las demandas por la igualdad de género realizadas por los movimientos feministas y de mujeres se incorporan en las rutinas y normas de las instituciones públicas. Este proceso conlleva una gran importancia para los Estados, ya que, como señala Guzmán (2001, p.8), supone la legitimación de una problemática en la sociedad, que además implica adotar “nuevos marcos de sentido” que orienten todo el diseño de las políticas públicas, además de generar cambios en las agendas institucionales y otros aspectos, como la creación de nuevas instancias o la modificación o creación de leyes.

La institucionalización de la perspectiva de género se ha implementado de distintas maneras y a través de diversas acciones públicas, mismas que han sido nombradas “políticas de equidad”. Algunos de los enfoques más destacados de políticas de equidad son el enfoque de *igualdad de trato*, el enfoque de *paridad*,

¹⁷ Las 12 esferas que trata el documento son: 1) la mujer y la pobreza, 2) educación y capacitación de la mujer, 3) la mujer y la salud, 4) la violencia contra la mujer, 5) la mujer y los conflictos armados, 6) la mujer y la economía, 7) la mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones, 8) mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer, 9) los derechos humanos de la mujer, 10) la mujer y los medios de difusión, 11) la mujer y el medio ambiente, 12) la niña (ONU Mujeres, Conferencias mundiales sobre la mujer, s.f.).

el enfoque de *igualdad de oportunidades* y el enfoque de la *transversalidad de género*.

El enfoque de la **transversalidad de la perspectiva de género** consiste en incorporar la mirada de género “en la corriente principal¹⁸ de política pública y ya no de manera residual en áreas u oficinas de la mujer” (Tepichin, 2010, p.36).

Julieta Paredes (2013, p.47), aunque no habla nunca del enfoque de transversalidad de la perspectiva de género, ofrece algunos ejemplos que facilitan la comprensión de éste. Paredes menciona que “las mujeres somos la mitad de todo”, la mitad de todos los pueblos, pero que como grupo han sido reducidas y arrinconadas, y señala que una manera de ejemplificar lo anterior es cuando

... se habla de que se va a tratar el tema del transporte, la seguridad ciudadana, la economía, los recursos naturales y el tema de las mujeres, como si nosotras como mujeres no tuviéramos que ver con el tema del transporte, la seguridad ciudadana, la economía y los recursos naturales (Paredes, 2013, p.48).

Así, este enfoque surge de la necesidad de aplicar herramientas que vayan al fondo de las problemáticas y que realmente transformen las estructuras y procesos que perpetúan las desigualdades entre mujeres y hombres; implica una sensibilidad y conocimiento por parte de todas las personas implicadas en todas las etapas del proceso de elaboración e implementación de políticas públicas, de manera que las desigualdades de género no queden catalogadas como “asuntos de mujeres” delegados y recludos en programas puntuales, con pocos recursos y desarticulados del resto de las políticas públicas (Incháustegui & Ugalde, 2004). El enfoque de transversalidad de género se ha posicionado como uno de los tipos de políticas de equidad más abarcadores y efectivos, aunque tampoco está exento de dificultades.

1.2.2.1 Problemas en la implementación de la transversalidad de la perspectiva de género.

La transversalidad de la perspectiva de género es un enfoque que ha sido incorporado en diversos países, sin embargo, Incháustegui y Ugalde (2004)

¹⁸ En inglés el término es “mainstreaming of gender”, que justamente se traduce como llevar el género a la *corriente principal*.

señalan que el mandato de su implementación no impide que existan diferencias políticas e ideológicas al respecto, tanto en las maneras que se tiene de conceptualizar lo que son género y equidad (e igualdad), así como en la profundidad del cambio que se desea obtener. Según la misma fuente, lo que se encuentra en el centro del debate es la definición de la desigualdad de género. Otras autoras, como Guzmán (2001), Cobo (2005), Verloo y Lombardo (2007), Tepichin (2010) y Bacchi y Eveline (2010a), coinciden en la existencia de un problema asociado a los significados y las maneras de conceptualizar la categoría de género.

Bacchi y Eveline (2010a) advierten que el hecho de asumir que se está hablando de lo mismo cuando se habla de género, u otros conceptos relacionados, obstaculiza la posibilidad de considerar los procesos de producción de significados por los que dichos conceptos atraviesan. Asimismo, señalan que dichos procesos de producción de significados, al centrar la atención en unos aspectos del concepto y no en otros, pueden resultar benéficos para ciertos grupos y dañinos para otros. Debido a lo anterior, las autoras consideran que la producción de significados es una actividad altamente politizada, que involucra necesariamente la competencia entre varios significados o puntos de vista.

De acuerdo con Verloo, Bustelo, & Lombardo (2007), los distintos significados asociados a la categoría de género se van moldeando a través de una variedad de procesos discursivos, en los cuales el concepto de igualdad o equidad de género se incuye en políticas ya existentes y puede ampliarse, reducirse o “evaporarse”¹⁹. Según las autoras, este proceso puede ser tanto intencional como no intencional, donde los actores políticos van dándole forma y significado a los problemas debido a sesgos inintencionales.

Incháustegui y Ugalde (2004) señalan que las diferentes maneras de conceptualizar la desigualdad de género pueden, a grandes rasgos, categorizarse en dos posturas: una de ellas busca la **modificación del balance de poder** existente entre mujeres y hombres, pues reconoce que las diferencias

¹⁹ La *evaporación del género* es un concepto adoptado por autoras como Sara Longwe, quienes refieren al proceso que sucede en algunos programas, políticas y proyectos, donde la perspectiva de género se va desapareciendo conforme avanza la implementación, de manera que al final no se encuentra presente (Viadero, 2009).

en el acceso a los recursos y al poder es consecuencia de una estructura sistemáticamente desventajosa para las mujeres. La otra postura buscaría **incorporar a las mujeres sin alterar de fondo la estructura**, pues considera que las diferencias son, en parte, naturales. Esta última ejemplifica de manera sencilla una postura más tradicional, frente a la primera más alineada a las propuestas feministas. A continuación, se muestra una tabla con las principales características de cada postura o manera de concebir la desigualdad de género.

Tabla 1

Distintas concepciones de la desigualdad de género

Postura A. Implica cambio superficial	Postura B. Implica cambio profundo
Algunas desigualdades ²⁰ son producto de características naturales, mientras que otras son culturales.	Las desigualdades de género son el producto de una estructura jerárquica que genera desventajas para las mujeres en términos de acceso al poder y a los recursos.
Incorpora las demandas de las mujeres a las políticas públicas a partir de sus roles “naturales” como amas de casa o madres, y desde una división sexual del trabajo ya establecida sin modificar ni cuestionar su posición en el ámbito doméstico (lo privado) ni su papel marginal en el ámbito público.	Considera que desde las políticas públicas se debe plantear la modificación de la división sexual del trabajo y sus implicaciones (como la distribución desigual del tiempo dedicado a los cuidados, trabajo doméstico y reproductivo), fomentando un replanteamiento de las formas de organizar el ámbito doméstico, el mercado y el Estado.
Las desigualdades de género se conciben como una cuestión derivada simplemente de los roles de género. Son un problema individual .	Las desigualdades de género se conciben como resultado de las posiciones y relaciones de mujeres y hombres en la estructura social. Son un problema social y estructural (además de individual).

Fuente: Elaboración propia a partir del texto de Incháustegui y Ugalde (2004, pp.33-34).

En la tabla se aprecian las posturas más comunes respecto a la manera en que se conceptualizan las desigualdades de género. Guzmán (2001) plantea estas dificultades como *restricciones de tipo simbólico*, pues señala que a través de las políticas se expresan órdenes interpretativos y simbólicos de la realidad, que

²⁰ Es pertinente recordar que desigualdad no es sinónimo de diferencia, pues la existencia de diferencias, por ejemplo, biológicas, no supone una asimetría, ni debe ser excusa para generar desigualdades en términos de acceso a derechos, servicios, etc.

se filtran en sus procesos. De manera que, por ejemplo, resulta más fácil atender los problemas de género cuando implican considerar a las mujeres como madres, esposas o sujetos vulnerables, desfavorecidos y necesitados de protección; en vez de considerarlas como protagonistas de sus propias vidas, titulares de derechos. La primera visión no rompe con el *statu quo* ni con los estereotipos y roles tradicionales adjudicados a las mujeres, la segunda sí.

En la tabla se muestran elementos que coinciden con los análisis que han realizado otras autoras, especialmente al señalar que una de las principales deficiencias es que se conciba “el género” como un aspecto individual, en vez de estructural.

Bacchi (2010) señala que algunos modelos dominantes de análisis de género tienden a conceptualizar la relación entre género y políticas de maneras limitadas; en algunos casos se busca que las políticas respondan a “diferencias de género”, vistas como características individuales y no como el resultado de procesos estructurales. Por la misma línea, Bacchi y Eveline (2010b) indican que algunas concepciones sitúan la “diferencia” en las mujeres, de modo que ellas son consideradas como el problema debido a sus capacidades reproductivas. Desde esta visión, señalan las autoras, el foco de análisis deja de ser la estructura y los privilegios que el sistema otorga a los varones. Además, en dicha postura subyace un sesgo androcéntrico, pues los hombres son considerados como lo neutro, mientras las mujeres y sus características biológicas son situadas como una desviación de la neutralidad que necesita ser arreglada, como si el problema fuera su capacidad reproductiva y no una estructura socialmente construida que las excluye y marginaliza.

Cuando se concibe el problema de las diferencias, o, mejor dicho, las desigualdades, como un resultado del ejercicio de unas relaciones de poder jerárquicas en vez de como un atributo inherente a los individuos, se vuelve posible poner en cuestión los factores que generan, mantienen y reproducen dichas desigualdades (Bacchi & Eveline, 2010b). Es por eso que, Eveline y Bacchi (2010), sugieren pensar el género como si fuera un verbo, en vez de un sustantivo. Es decir, se deben de considerar las maneras, los procesos, las formas y las acciones a través de las cuales se reproducen y refuerzan desde la política pública las normas, roles u otras características de género que apuntalan

las desigualdades. Por el contrario, al pensar el género como un sustantivo, éste se fija y se adhiere a las personas, como si fuera una característica meramente individual.

Aspectos de estas problemáticas han sido nombrados de diversas maneras: *institucionalización selectiva*, *resignificación* y *despolitización*, entre otras.

La **Institucionalización selectiva** implica la elección de ciertos aspectos o problemáticas para ser tratados a través de la política pública, siempre que éstos no supongan una modificación profunda del *statu quo* (Fainstain & Perrotta, 2010).

La **resignificación** implica una concepción reducida del concepto de género que implica que los problemas, y la solución a ellos, se piensen desde una mirada simplista. De esta manera, se conceptualiza el género desde una postura superficial y, como señalan Fainstain y Perrotta (2010, p.14), se evita abordar la cuestión del poder, así como “las connotaciones ético-políticas de la teoría de género, no se ataca el núcleo duro de las desigualdades”.

Tanto la institucionalización selectiva como la resignificación están asociadas al proceso de **despolitización** de la perspectiva de género. Cobo (2005) señala que se ha convertido en algo recurrente el hecho de que, tanto en los ámbitos académicos como en los políticos, la noción de género se ha ido desvinculando del feminismo, a pesar de que dicho concepto surge inicialmente como una categoría de análisis de la teoría feminista.

Cobo (2005, p.256) explica que el problema de la despolitización se produce cuando se intenta sustituir “el todo por la parte”, es decir, cuando el concepto de género intenta sustituir a la teoría feminista, aspecto que para la autora “no es un error metodológico, sino político”, pues al concebir al género desprovisto de la teoría que le origina se producen efectos no deseados para las mujeres:

...porque **despolitiza el feminismo al vaciarle de su contenido crítico más profundo**. Y la despolitización del feminismo **debilita a las mujeres como sujeto político colectivo** con los consiguientes efectos de pérdida de influencia política y de capacidad de transformación social. En este caso, **el género se convierte en un eufemismo para**

*invisibilizar un marco de interpretación de la realidad*²¹ que nos muestra la sociedad en clave de sistema de dominación. Ésta no es una operación ideológica inocente... (Cobo, 2005, p.256).

Lo anterior, según Cobo, elimina la memoria histórica de grupos como las mujeres, que han sido históricamente oprimidos; y así, se impide que estos grupos adquieran una consciencia política, misma que implica concebir las dominaciones que padecen como el producto de un sistema.

1.3 El ámbito educativo

1.3.1 La escuela ¿un espacio neutral?: poder, hegemonía y resistencias.

Es posible que pueda haber en la actualidad un acuerdo común respecto a la afirmación de que una de las funciones del sistema educativo consiste en preparar a las personas jóvenes para convertirse en una ciudadanía activa, solidaria y democrática, sin embargo, los desacuerdos vienen cuando se intenta profundizar respecto a qué en particular debe hacerse para lograr aquello (Torres, 1998). ¿Cómo se ve una ciudadanía democrática?, ¿qué hace?, ¿qué valores comparte?, ¿qué conocimientos debe aprender? Al hablar de educación, los conflictos llegan cuando se intenta responder a dichas preguntas. Es ahí cuando surgen distintas filosofías y modelos educativos, cada uno aportando una interpretación de lo que representaría esa ciudadanía activa, solidaria y democrática (Torres, 1998).

Pensar que las escuelas son espacios neutros es uno de los errores más grandes que puede cometerse al aproximarse al tema de la educación (Apple, 2004; Torres, 1998). Castoriadis (2013) señala que todo lo que se nos presenta en el mundo histórico-social está invariablemente tejido a lo simbólico, de manera que las instituciones no solamente cumplen funciones vitales y acotadas para una sociedad, sino que además poseen un complejo entramado simbólico (aunque no se reducen a ello) que supone para los individuos encontrarse con lenguajes ya constituidos. Así, para el autor sería un error pensar que no puede

²¹ Las cursivas y negritas son propias.

haber contradicciones entre los fines funcionales de una institución y los efectos de su funcionamiento real.

Es así, que las instituciones educativas y sus políticas no pueden comprenderse de manera aislada, pues éstas guardan una relación estrecha con otras esferas de la sociedad (Torres, 1998), y aunque las escuelas sirven a los intereses de individuos, simultáneamente también constituyen poderosos agentes de transmisión y reproducción económica y cultural de relaciones de clase en una sociedad estratificada (Apple, 2004). De esa manera, la creencia de que las escuelas son espacios neutros ignora el hecho de que el conocimiento que se transmite en ellas ya ha sido previamente elegido y seleccionado de entre un universo mucho mayor de posibles conocimientos (Apple, 2004). La neutralidad es más bien una ficción, ya que tanto los proyectos curriculares como los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos y los modelos organizativos de los colegios, entre otros, están influidos por ideologías y por dimensiones económicas, culturales y políticas (Torres, 1998). Tres aspectos son importantes al aproximarse al tema: 1) considerar la escuela como institución, 2) considerar las formas de conocimiento y 3) tomar en cuenta a la educadora o educador, considerando que cada uno de esos elementos se vincula y se influye a partir otros aspectos sociales (Apple, 2004).

Conceptos como el de poder, ideología y hegemonía permiten comprender la compleja relación que existe entre las instituciones educativas y otros aspectos de la sociedad. Respecto al poder, conviene retomar a Michel Foucault (1979) quien señala que uno de los aspectos fundamentales sobre el poder es comprender que éste no está localizado únicamente en el aparato del Estado, es decir, no está focalizado en un sólo lugar o grupo, sino que circula y funciona en cadena, de manera que aun quienes ocupan una posición subordinada en la estructura tienen algún grado de poder. Sin embargo, el autor aclara que el hecho de que el poder circule no implica que éste se distribuya de una manera “democrática”, lo que supone que su concentración puede (y generalmente es así) estar ubicada de una manera desigual.

Foucault (1979) señala que las sociedades están atravesadas por múltiples relaciones de poder que dan forma al cuerpo social, y que dichas relaciones de poder no pueden funcionar sin la puesta en marcha de ciertos discursos,

particularmente lo que él llama *discursos de verdad*. Para él, el poder se encuentra siempre indagando e institucionalizando la búsqueda de la verdad, misma que hace leyes y elabora discursos que transmiten efectos de poder.

Por otro lado, tenemos al concepto de ideología. Dicho concepto es complejo, pues como señala Torres (1998), desde su surgimiento ha recibido significaciones diversas, algunas que le otorgan connotaciones negativas, como la de un conjunto de ideas deformantes de la realidad que crean una falsa consciencia, tanto como valoraciones más positivas. El autor señala que “la función de la ideología en la sociedad humana se concentra principalmente en la constitución y modelado de formas bajo las cuales las personas viven y construyen significativamente su realidad, sus sueños, deseos y aspiraciones” (Torres, 1998, p.17).

De esa manera, y siguiendo a Gorán Therborn (en Torres, 1998, p.17), las ideologías “someten y cualifican a los sujetos” al hacerles reconocer:

1. Lo que existe y lo que no existe.
2. Lo que es bueno, correcto, justo, deseable y viceversa. Tiene que ver con la normalización de deseos y aspiraciones.
3. Lo que es posible e imposible. Lo anterior restringe las posibilidades de los sujetos al hacerlos que ajusten sus ambiciones, temores y esperanzas a los límites de lo concebido como lo posible.

Partiendo de lo anterior, puede decirse que las ideologías son una especie de referentes que otorgan sentido y dirección a las personas que las comparten. Y, cada una de ellas puede tener mayor poder en una determinada sociedad. De esta manera, un discurso homogéneo que pueda mantener y defender un determinado orden social debe jugar con las tres dimensiones mencionadas anteriormente del proceso ideológico (Torres, 1998). Si bien diversas ideologías pueden influir en el ámbito de la educación, el concepto de hegemonía propuesto por Gramsci es quizá el que mejor permite comprender cómo influye el poder de grupos dominantes en el fenómeno de la educación (Apple, 1996; Torres, 1998).

De manera específica, Gramsci utilizó el concepto de *hegemonía ideológica* para explicar y entender la unidad existente en una determinada formación social, él consideraba que la ideología dominante en cierto momento histórico y social

puede influir de una manera tan profunda, al grado que llega a organizar los significados de lo que se conoce como *sentido común* (Torres, 1998). Lo anterior supone, de acuerdo con la misma fuente, que se imponen unos significados y posibilidades de acción de manera sutil, es decir sin la necesidad del uso de la fuerza u otras formas explícitas, al grado que se influyen las formas de organización y actuación. Todo esto tiene fuertes implicaciones, pues pueden, por ejemplo, mantenerse situaciones de injusticia y ser percibidas como naturales e inevitables (Torres, 1998). Así, de acuerdo con Raymond Williams (en Apple, 2004), hablar de hegemonía supone la existencia de un control y una influencia mucho mayor que aquella de una simple ideología, pues la visión hegemónica “satura” la vida social. De manera que el mundo que percibimos y las interpretaciones que realizamos a partir de ese “sentido común” producto de la hegemonía se convierte en el único mundo posible, la única manera de ver el mundo (Apple, 2004).

La hegemonía es lo que permite de manera eficaz la dominación de una clase sobre otra, ya que reproduce en el plano ideológico las condiciones de ésta, así como el mantenimiento de determinadas relaciones sociales (Torres, 1998). Sin embargo, no debe olvidarse que la existencia de cierta hegemonía no implica que no puedan generarse resistencias. Foucault (1979) señala que no existen relaciones de poder sin resistencias, mismas que pueden venir desde fuera e incluso desde el lugar mismo en el que se ejercen las relaciones de poder. Lo anterior implica que los grupos sociales no dominantes no están absolutamente manipulados, aspecto que remite a la cualidad cambiante de las ideologías, mismas que se van reformulando y sustituyendo gradualmente por otras en la medida en que se van dando confrontaciones entre ellas (Torres, 1998).

Apple (1996; 2004) explica que las visiones neoliberales influyen cada vez más a las instituciones educativas, y que los valores económicos y sociales imperantes ya han permeado el diseño de dichos espacios. Además, el autor añade que el énfasis excesivo hacia el individuo por parte del ámbito educativo, emocional y social en las vidas de las personas está contribuyendo a mantener una ética manipulativa del consumo, que desarticula otros modos de relación y de sensibilidad en lo político y lo económico.

Jurjo Torres (1998) ha dicho que la institucionalización de la educación, así como se acostumbra representarla en la actualidad, tiene una tradición histórica corta que data de la Revolución Industrial, aspecto que no es casualidad, pues las funciones principales de la educación tenían que ver con satisfacer los intereses de aquellos grupos que promovieron el modelo de industrialización. El autor también añade que los grupos que detentan el poder institucional van procurando obtener la legitimación social, con el fin de proteger sus interpretaciones y modos de pensar el mundo.

Uno de los actores fundamentales en el proceso de legitimación es el de los especialistas, es decir, aquellas personas con conocimientos especializados que gozan de un reconocimiento público y se recurre a ellas para conocer sus opiniones (Torres, 1998). Esto no ha sido distinto para el ámbito educativo. La misma fuente señala que la psicología y la sociología han sido de las disciplinas que más han influido al ámbito de la educación. De manera particular, la psicología conductista y la filosofía taylorista y fordista han influido mucho, tanto en la legislación educativa como en las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación y en la selección de los contenidos culturales a los que debe exponerse a futuros ciudadanos y ciudadanas, entre otros aspectos (Torres, 1998). Lo anterior, de acuerdo con el autor, implica que el sistema educativo se ha puesto al servicio de un modelo de sociedad y de relaciones de producción que busca la eficiencia y el consumo. Para Torres (1998), posturas sociológicas como las de Talcott Parsons y escuelas psicológicas como la del conductismo han sido reduccionistas en sus análisis y han contribuido a considerar al ser humano como un sujeto ahistórico y sin la posibilidad de ejercer su libertad y autonomía.

Considerando este escenario, y ante la pregunta de si la educación puede cambiar a la sociedad, Apple (2013) sugiere que tal vez esa no sea la pregunta correcta, pues las instituciones educativas no son ajenas de esa sociedad a la que se pretende cambiar, sino que son elementos centrales de dichas sociedades en los que se forman identidades, se legitiman ciertos conocimientos y formas culturales, y mucho más.

Torres (1998) señala que todos los sistemas educativos se mantienen y justifican a partir de líneas de argumentación que tienen a oscilar entre dos polos discursivos:

1. Los que defienden que la educación es una de las vías privilegiadas para corregir los fallos que resiente el modelo socioeconómico y cultural vigente. No se plantean cambiar el modelo de sociedad ni la modificación de las relaciones sociales. Y,
2. Los que sostienen que las instituciones educativas pueden contribuir y tener un papel decisivo en la transformación del modelo de sociedad en el que se vive. Buscan alterar las relaciones sociales vigentes en el ámbito de lo económico, cultural y político.

Considerando lo anterior, la aplicación de la perspectiva de género en el ámbito educativo cabría en ese segundo nivel discursivo.

Pensar las escuelas como espacios de transformación social es una posibilidad real, siempre y cuando se tenga en cuenta que no son espacios neutros y que se les mire en conjunto con el contexto y los otros ámbitos y niveles de la estructura social. Todo esto implica que en su actuar, las educadoras y educadores están inmersos, sean conscientes o no, en un acto político (Apple, 2004).

1.3.2 Educación y género: relaciones asimétricas entre mujeres y hombres

El periodo de Ilustración con su promesa de progreso social, racionalidad y emancipación de los prejuicios no alcanzó a las mujeres de la época, pues como señala Elena Simón (2002, p.94), varios siglos transcurrieron desde la aparición y difusión de aquellas ideas sobre el contrato social, soberanía e igualdad que demostraron que las mujeres no estaban incluidas²², de manera que **“les fue obligado el reclamar con posterioridad uno por uno los derechos que se**

²² Por mencionar algún ejemplo está la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*, documento fundamental de la Revolución Francesa aprobado en 1789, en la que se reconocían los derechos de los varones de todas las clases sociales, excluyendo a las mujeres de la ciudadanía. Lo anterior pese a las pretensiones universalistas de la época y pese a que las mujeres participaron también de manera activa en la exigencia de derechos.

derivaban de esos principios falsamente universales...²³. La educación fue uno de esos derechos.

Así, a partir del esfuerzo y la lucha de muchas y diversas mujeres en distintas regiones del mundo, éstas se han ido ganando un espacio en la educación formal. Sin embargo, hasta hace no mucho tiempo, la educación de las mujeres era considerada como secundaria a aquella de los hombres y sus contenidos estuvieron fuertemente influenciados por estereotipos de género, provocando que se les excluyera de ciertas formas de conocimiento asociadas con mayor prestigio y poder (Paechter, 2003).

Las desigualdades de género se reproducen en el sistema educativo de diversas maneras y niveles, por ejemplo, en el *nivel macro*, donde persisten niveles de acceso y matrícula diferenciados, medidas legislativas, financieras y económicas que no facilitan la participación de las mujeres en la educación; y a *nivel meso y micro*, por ejemplo en la organización, gestión y control del sistema escolar, en las rutinas y trabajos que acontecen en los salones de clase y en las prácticas e interacciones educativas y sociales (Maceira, 2005b).

Si bien es cierto que el acceso de las niñas y mujeres a la educación formal ha ido en aumento, la medición de los niveles educativos alcanzados por mujeres y hombres no basta para identificar las discriminaciones existentes con respecto a la educación, pues ésta no implica solamente alcanzar determinado grado, sino que se relaciona con la construcción misma de las personas, contribuyendo al desarrollo de su inteligencia pero también de su sensibilidad, sus formas de relación, hábitos y valores; influye en la formación de sus personalidades y su manera de actuar en el mundo (Subirats, 2017).

Es por lo antes dicho que las interacciones al interior de la educación formal importan, pues ahí también se transmiten valores, modos de relacionarse y de mirar el mundo. Y como se ha visto en el apartado anterior, dichos aspectos no son neutros. Al interior del ámbito educativo también operan relaciones de poder. Paechter (2003) señala que a pesar de los avances en lo que respecta a la relación mujeres-educación, las niñas siguen siendo ciudadanas de segunda

²³ Las negritas son propias.

clase en el sistema educativo, ya que aún son vistas desde la otredad, relegadas como “lo otro”.

El sistema educativo sigue siendo androcéntrico, es decir, toma al varón como medida y referencia de lo humano (Paechter, 2003; Simón, 2002; Subirats, 2017; Simón, 2017). Las niñas fueron incluidas en instituciones educativas pensadas para los niños, para los hombres (Subirats, 2017). De manera explícita, la escuela prepara a sus estudiantes para la vida pública laboral, asociada históricamente con lo masculino, y relega aquellos valores considerados como femeninos a un ámbito privado y doméstico (Tomé, 2001). Así, la educación escolarizada actual, pretendidamente neutra, está sesgada por un modelo, saber y conocimiento masculino (Simón, 2017), aunque la perpetuación de normas, roles y estereotipos de género sucede sin una consciencia explícita por parte de las y los docentes (Torres, 1998).

Lo anterior no es una sorpresa, pues debido a que el proceso de socialización humana supone un complejo sistema de adaptación al medio social y cultural, mismo que es sexista, la socialización individual y de grupo también lo es (Simón, 2002). Tal como señala Torres (1998), las instituciones educativas no están situadas en un escenario ahistórico ni asocial, por el contrario, su contexto social, cultural y económico condiciona significativamente la orientación y el valor de todo aquello que tiene lugar en las aulas (Torres, 1998).

La afirmación de que el sistema educativo es en mayor medida androcéntrico se fundamenta en numerosas investigaciones, mismas que han identificado los siguientes ámbitos como aquellos principales donde esto se hace visible:

1. La representación de las mujeres en el material pedagógico

El término *representación*²⁴ se refiere a la manera en que un grupo social es presentado en las diversas manifestaciones culturales (como puede ser el cine, la historia, los relatos, etc.); refiere también a cómo la imagen de un miembro del grupo se toma como representativa del mismo e influye en la manera en que los

²⁴ No confundir aquí “representación” con “representaciones sociales”. En este apartado se habla de la *representación de las mujeres* en los libros de texto, es decir, de la imagen que se transmite de ellas, de la manera en que son mostradas. No se está haciendo referencia al concepto de representaciones sociales, mismo que implica un abordaje distinto y que se explica más adelante en el apartado metodológico.

miembros del grupo en cuestión se ven a sí mismos y a los demás miembros, por lo que pudiera concluirse que el acto mismo de mirar y representar a otros constituye una forma de dominación y control social (Richard Dyer en Cortés 2004).

Lo anterior permite ver que la representación tiene una importancia fundamental para la formación de la subjetividad e incide en los imaginarios colectivos. Y desde luego, está absolutamente influenciada por ideas sexistas, clasistas y racistas. En el caso de las mujeres, la manera en que éstas son (o no) representadas en los libros de texto, en el cine, en la literatura, la historia, la publicidad, etc., influye y atraviesa su subjetividad, así como la de los hombres. Esto supone que ambos van aprendiendo a percibirse a sí mismos y a otros en función de cómo la cultura los representa, a partir de estereotipos y roles de género, aspecto que incide en su subjetividad y por consiguiente en sus acciones.

Didier Eribon (en Cortés, 2004) señala que es el sujeto dominante quien consigue imponer la manera en que quiere ser percibido y la manera en que los individuos pertenecientes al grupo de los dominados serán pensados. En una cultura androcéntrica como ésta, el sujeto dominante es el hombre, blanco y heterosexual, que se convierte en la medida y parámetro de lo humano, supuestamente neutro, y que relega como “otro” a todo sujeto que no cabe en dicho modelo.

Es así como las mujeres, a pesar de ser la mitad de la humanidad (o más), son vistas como lo “otro”. Los cuerpos que menstrúan y que tienen la capacidad de gestar, parir y amamantar son vistos como desviaciones del cuerpo “neutro” de los hombres. Toda la estructura social está construida bajo esa mirada. Por eso pareciera, por poner un ejemplo, que el mundo público, particularmente el ámbito laboral, “no es para las mujeres”, pues los procesos de reproducción interfieren con la lógica de la producción imparable. Lo anterior permite ver que si las mujeres no “embonan” en ese ámbito público no es por su incapacidad, sino que es porque esos ámbitos han sido previamente contruidos en función de una lógica androcéntrica. Lo mismo sucede en la escuela.

Una de las constantes en los libros de texto es que los hombres aparezcan mucho más que las mujeres, y cuando ellas aparecen, suelen hacerlo en roles

estereotipados (Subirats, 2017). Como hemos dicho, esto sucede también en las películas, obras de arte, fotografías, etc., donde suelen aparecer, hablar y protagonizar los hombres, mientras que las mujeres aparecen como secundarias, en posiciones no protagónicas, con menos diálogos, realizan papeles más estereotipados o están ahí simplemente como decoración u objetos sexuales que son miradas por los varones. Ya decía John Berger (2000, p.55) que:

*...los hombres actúan y las mujeres aparecen*²⁵. Los hombres miran a las mujeres. Las mujeres se contemplan a sí mismas mientras son miradas. Esto determina no sólo la mayoría de las relaciones entre hombres y mujeres sino también la relación de las mujeres consigo mismas. El supervisor que lleva la mujer dentro de sí es masculino: la supervisada es femenina. De ese modo se convierte a sí misma en un objeto, y particularmente en un objeto visual, en una visión.

Este fenómeno de la infrarrepresentación de las mujeres en los libros de texto, o bien su representación estereotipada, tiene un gran impacto en lo que niñas y niños captan del contexto educativo. Para ellas y ellos los libros de texto suponen la principal referencia del saber cierto, donde se contienen las verdades indiscutibles (Subirats, 20017).

Subirats (2017) explica que en los libros de texto los niños varones encuentran ejemplos de lo que han hecho los hombres, aprenden de sus luchas y conquistas, así como de las figuras de hombres que han trascendido en la humanidad por su obra o esfuerzo. Así, señala la autora, los niños hallan ahí modelos de vida adulta, referentes para configurar su propio imaginario, y a partir de ello pueden cultivar deseos por convertirse en escritores, médicos, gobernantes; pero cuando las niñas miran los libros no se ven reflejadas ni representadas, salvo en algunas excepciones.

Todo esto supone que en la escuela las niñas se quedan sin referentes propios, mientras que a los niños se les invita a separarse de los modelos femeninos que han sido previamente desvalorizados (Simón, 2017). Hay quienes piensan que la falta de representación de las mujeres en los libros de texto, y en la cultura en

²⁵ Las cursivas son originales.

general, se debe a que las mujeres no han sido ni científicas, ni artistas, escritoras o heroínas; sin embargo, eso no es así (Subirats, 2017).

Aunque es cierto que el talento de las mujeres ha sido desperdiciado a lo largo de la historia, ya que se les excluía de la educación y la cultura (obstaculizando así el desarrollo de sus capacidades), hubo numerosas mujeres que pese a sus contextos adversos pudieron educarse, construir conocimientos, hacer descubrimientos y aportaciones científicas imprescindibles, crear obras de arte, obras literarias. Lo que ha sucedido es que todo aquello hecho por mujeres en terrenos que se consideraban “de hombres” ha sido o bien olvidado o atribuido a un hombre (Subirats, 2017).

Es por ello que la representación importa, pues, aunque no lo pareciera, juega un papel fundamental en la subjetividad y en los universos simbólicos, mismos que nos dan la medida “entre lo posible, lo real y lo ideal” (Simón, 2002, p. 43). El poder soñar con realizar cambios o lograr algo está mediado por lo que percibimos como lo posible desde el lugar social particular de cada quién. La percepción que cada actor social tiene, y en este caso las mujeres, entre la realidad y la posibilidad, se vincula con las decisiones que se toman en la propia vida, de manera que ¿cómo van a soñar las niñas con ganar el premio Nobel u ocupar un puesto alto de poder y prestigio si no es algo que ven en su entorno? (Simón, 2002). En palabras de Rosa María Rodríguez Magda (1997, p.42):

Se nos arrebatan las armas de reconocimiento: la palabra, la tradición, la genealogía, la imagen, la legitimidad, el derecho... Por ello es tan importante el que aparezcan modelos, historias, figuras, evidencias discursivas, que sirven de base para crear lugares de visibilidad y reconocimiento. No tanto estereotipos a seguir, como pruebas, usos, ejemplos, complicidades, que evidencien que la tarea de construir el propio rostro no es una empresa siempre inexistente y recomenzada en solitario por cada mujer, frente a la indiferencia o la franca animadversión de toda una historia que nos anula.

De este modo, la ausencia o presencia de las mujeres en los libros de texto y cualquier otro ámbito actúa como un “refuerzo simbólico”, donde “al no vernos no nos vemos” (Simón, 2002, p. 52).

2. El lenguaje y la discriminación hacia las mujeres.

A través del lenguaje las personas comprenden el mundo que les rodea, así como las relaciones que establecen con otras personas, la naturaleza y los

objetos; de manera que éste refleja los valores, hábitos e intereses de las sociedades; motivo por el que puede afirmarse que los lenguajes no son neutros y que también están marcados por el poder (Subirats, 2017).

Luisa Martín y Concepción Gómez (2004) explican que, desde los estudios de la sociolingüística, entre los fenómenos que más se han encontrado manifestaciones sexistas son los siguientes:

- *Desigual distribución de atributos entre los sexos.* Por ejemplo, cuando se hace referencia a lo femenino como sinónimo de debilidad y a lo masculino como sinónimo de fortaleza.
- *Desequilibrio en las formas de tratamiento entre los sexos.* Éstas muestran la falta de independencia que se atribuye a las mujeres, así como las diferencias de estatus y prestigio. Como ejemplos destaca el uso frecuente del nombre de pila y diminutivos para las mujeres, frente al uso de los apellidos para nombrar a los hombres. Asimismo, es común que al nombrar a las mujeres se haga la distinción en su estado civil (señora/señorita). Otro fenómeno común es llamar a las mujeres de maneras que las infantilizan o hacen énfasis en su juventud, en vez de aludir a su profesión o a la función laboral que desempeñan, por ejemplo, “las niñas” en vez de “las mujeres”.
- *Duales aparentes.* Corresponden a cuando se asigna un significado distinto a una palabra en masculino y en femenino, donde se impone una imagen descalificadora de las mujeres. Como ejemplo se encuentra la definición que la Real Academia Española (RAE) asigna a “hombre público” (aquel que tiene presencia o influjo en la vida social) y “mujer pública” (prostituta)²⁶.
- *Asociaciones estereotipadas.* Por ejemplo, “mujeres listas o histéricas” frente a “hombres inteligentes o estresados”.
- *Vacíos léxicos.* Éstos surgen generalmente cuando el referente para una cualidad o actividad es una mujer, pero no hay una palabra adecuada que la represente, por ejemplo, al hablar de “hombre de Estado”. A veces

²⁶ Estas definiciones de la RAE se mantienen vigentes en la actualización del diccionario realizada en 2017.

también sucede al revés (donde la palabra designa una actividad típicamente realizada por mujeres y no existe para los hombres), por ejemplo, en el caso de “primera dama”:

El sexismo en el lenguaje es amplio, pues no sólo tiene que ver con la elección de las palabras y el nombrar a las mujeres, sino con los contenidos simbólicos que se esconden detrás los enunciados en su conjunto.

Subirats (2017) señala que, como los hombres han sido dominantes, el lenguaje ha tendido a construirse de acuerdo con sus intereses y privilegios. Un ejemplo de lo anterior tiene que ver con el léxico de la sexualidad, donde se enuncia el acto sexual como una forma de sometimiento del otro (Martín & Gómez, 2004), mismo que no solamente se emplea a través de frases sino también a través de imágenes, como las empleadas en caricaturas políticas donde muestran a figuras protagónicas (presidentes, senadores) manteniendo actos sexuales con otras (que pueden ser otros actores políticos o figuras simbólicas como la justicia) a quienes se alude que dominan o someten.

Uno de los fenómenos más característicos del androcentrismo en el lenguaje es el hecho de que lo masculino se considere como representativo de la humanidad. Se asume que “los seres humanos son varones, en tanto que no se demuestre lo contrario” (Martín & Gómez, 2004, p.88). Lo anterior supone que el femenino alude siempre a lo particular, que designa a las mujeres y nunca a los hombres, de manera que cuando se utiliza el masculino pueden o no estar incluidas las mujeres, y siempre queda la duda (Subirats, 2017). “En cualquier caso ellos están, no existe ambigüedad en el mensaje ni tienen que aprender a adivinar o a inferir ninguna exclusión que proceda de su condición sexual y genérica de machos-varones” (Simón, 2002, p.77).

Este fenómeno del lenguaje contribuye a mantener en el imaginario a las mujeres como las eternas otras, mientras que los hombres son siempre el sujeto por antonomasia. Así, los hombres aprenden a distanciarse simbólicamente de las mujeres y todo lo que se relacione con ellas, y pareciera que viven, como señala Elena Simón (2017), en una isla simbólica; donde el uso del femenino para referirse a los hombres, como menciona Subirats (2017), es considerado una

ofensa, aunque haya un solo hombre y muchas mujeres. Respecto a lo anterior Marcela Lagarde (s.f, p.3-4) considera que:

Para conformar la humanidad en su capacidad realmente abarcadora en la dimensión de género, es preciso hacer visible éticamente la enajenación que nos sobre identifica a las mujeres con los hombres y sus símbolos, y des identifica a los hombres de las mujeres y sus símbolos.

Todo lo mencionado lleva a mostrar que el lenguaje, así como los discursos, no son un fiel reflejo de la “realidad”, sino que muestran interpretaciones de ésta, construyendo a su vez representaciones de la sociedad, las prácticas sociales y las relaciones entre actores sociales (Martín & Gómez, 2004). Es por esto, que un uso no sexista del lenguaje tiene gran importancia en el ámbito educativo. Aunque debe quedar claro que el objetivo no es utilizar un lenguaje “políticamente correcto” que consista únicamente en nombrar a las niñas, sino que debe generarse una transformación que lleve como fin considerarlas también a ellas como sujetos de la educación (Subirats, 2017), donde no solamente se ponga atención a la forma sino también al fondo.

3. Sentimientos y valores transmitidos.

Si los saberes y valores que se transmiten de manera explícita en la escuela no son neutros, mucho menos aquellos que se transmiten de manera implícita o sutil. Los valores y sentimientos, a diferencia de los conocimientos, resultan más difíciles de comprender por ser intangibles, sin embargo, influyen en el tipo de relaciones que se establece entre personas y las actitudes que se desarrollan entre unas a otras (Subirats, 2017).

La educación de los sentimientos y el manejo de las emociones también acontece en las escuelas, aunque de manera implícita y no consciente. Giddens afirma que la modernidad es inseparable del triunfo de la razón (López, 2011), aspecto que de acuerdo con Oliva López Sánchez (2011) provocó que se concibiera a la emoción como ajena y opuesta a la lógica de la razón. La autora explica que a lo largo de la historia la emoción²⁷ se ha asociado con la

²⁷ López (2011) explica que el estudio de las emociones ha tendido a reducirse a los aspectos bioquímicos, pero que desde las ciencias sociales cada vez más éstas se reconocen como elementos socioculturales indispensables para comprender y explicar tanto la subjetividad como

irracionalidad, la subjetividad y lo caótico, reforzando una idea de que las emociones son peligrosas para la razón, mismas que se asocian con la parte negativa de la naturaleza humana. Lo anterior es importante, pues históricamente a las mujeres se les ha asociado con la emoción, y a los hombres con la razón, y esa asociación ha permeado las atribuciones de prestigio a una y a otra, de manera que se valora la razón y se desprecia a las emociones.

En las escuelas los sentimientos se van potenciando o moldeando de una manera “velada pero eficaz, a través de mensajes, instrucciones, aprobación o reprobación de conductas, modelos, modas e imágenes” (Simón, 2002, p.38). Sin embargo, la enseñanza de los sentimientos no es igual para niñas y niños, sino que está atravesada por normas y estereotipos de género. Aunque todas las personas, sin importar su sexo, puedan experimentar cualquier sentimiento, culturalmente en función de éste se otorga una distinta permisividad para expresar uno u otro sentimiento²⁸ (Simón, 2002).

Es así como se van creando estereotipos de género que se normalizan y promueven la idea de que las mujeres son más sensibles, y que los hombres son más fríos. Lo anterior no es cosa menor, pues al trasladarse dichas ideas al ámbito de lo público se llega a justificar la exclusión de las mujeres de la vida pública al señalar que por sus cualidades “innatas” de mayor sensibilidad, serán incompetentes para lidiar con los retos que un puesto de poder requiere. En esas creencias no solamente subyace la asociación de “mujer=emoción” y “hombre=razón”, sino que se mantiene una idea de que emoción y razón son mutuamente excluyentes, y la emoción conlleva siempre una carga negativa. Así, las emociones han tenido una función ideológica en las relaciones de poder (López, 2011, p.7).

Elena Simón (2002) señala que muchas de las discriminaciones que suceden en ámbitos como la política, el derecho, la educación y el empleo tienen su arraigo en la educación sentimental. La autora expone que el sentimiento de

el mundo social, e incluso contribuyen a entender procesos macro sociales como la geopolítica actual.

²⁸ Los sentimientos se van regulando, por ejemplo, a través de costumbres o ritos sociales sexistas que desembocan en el mandato de conductas distintas en función del sexo, que están investidas de una jerarquía y valoración desigual (Simón, 2002).

independencia -que generalmente se promueve en los hombres- conlleva una socialización para la dureza, protagonismo, competencia, iniciativa y seguridad; mientras que el sentimiento de dependencia -que generalmente se promueve en las mujeres- se transmite al promover en ellas una socialización para la atención a los demás, la sensibilidad, empatía, obediencia e inseguridad.

Subirats (2017) menciona que un fenómeno recurrente en las escuelas es la incitación a los hombres al uso de la violencia y la competición. Lo anterior ha sido analizado por la autora en diversas investigaciones que ella ha realizado en centros escolares. Subirats explica que, frente a las agresiones, especialmente aquellas de chicos a chicos, el profesorado suele hacer caso omiso de ellas, ya que las interpretan como un juego “normal” en el que se comportan los niños. Todo eso supone una especie de círculo vicioso donde los niños se muestran agresivos, pero frente al estereotipo que dice que “así son” no se les reprende, de modo que se refuerza en ellos esa conducta y luego se emplea como evidencia de lo que se dice ser una característica innata en los hombres. Lo mismo sucede con las niñas y el refuerzo en ellas de la pasividad. Respecto a lo anterior, Paechter (2003) refiere un estudio realizado por Draper en varias escuelas, donde se encontró que el acoso sexual de chicos a chicas suele ser tolerado por maestros hombres, quienes miran esas conductas como parte normal del desarrollo adolescente.

Todo esto debe modificarse a través de la incorporación consciente, sistemática y permanente de la perspectiva de género, pues como explica Subirats (2017), cuando la violencia ha sido transmitida como aspecto positivo desde la infancia, no puede erradicarse con pequeños esfuerzos como reflexiones esporádicas o castigos, ya que ha sido interiorizada, sino que necesita darse un proceso donde se eduque de otra manera, minimizando el valor de la violencia y aumentando actitudes de cooperación y cuidado, así como la empatía en vez de la rivalidad y la competición.

4. Las interacciones al interior de la escuela.

a. Relaciones entre docentes y estudiantes.

En la escuela se lleva a cabo un proceso de construcción de las intersubjetividades que en gran medida está mediado por variables del contexto

como la pertenencia de las y los estudiantes a un determinado sexo, clase social o grupo étnico; dichas variables intervienen en la manera en que las y los docentes se relacionan con sus estudiantes y en la atribución de estereotipos que asignan a unas y otros en función de las idealizaciones que tienen de lo que consideran que debe ser una buena alumna o un buen alumno (Torres, 1998).

Así, las y los maestros aun sin proponérselo, y aunque consideran que tratan igual a niñas y a niños, con frecuencia marcan diferencias, les mandan mensajes distintos y los jerarquizan (Subirats, 2017). Torres (1998) menciona que una de las manifestaciones fuertes de discriminación que realizan las y los docentes es dotar de significados cualitativos diferentes a una misma conducta, dependiendo del sexo del estudiante que la realice. Como ejemplo, señala que es común que algunas maestras o maestros califiquen los comportamientos visibles de las niñas como “típico de niñas presumidas”, “mimosas” o “cursis”, cuando por el contrario la misma conducta ejecutada por un niño es calificada como “muestra de interés” o “deseos de saber”, dotando así de un significado positivo a aquellas realizadas por hombres. Subirats (2017) también señala lo anterior, y pone como ejemplo cómo las y los docentes suelen decir que las niñas son “trabajadoras” y que los niños son “inteligentes”.

Partiendo de su experiencia basada en numerosas investigaciones realizadas en el tema, Subirats (2017) señala que la atención del profesorado suele centrarse más en los niños que en las niñas debido a que los primeros se mueven más, se “portan mal” con mayor frecuencia, y eso hace que se dirijan más a ellos. Asimismo, la autora menciona que, en las interacciones verbales entre docentes y estudiantes, lo que más se remarca a las niñas son cuestiones vinculadas con el aspecto físico (propio o ajeno).

Subirats (2017) también indica que con las niñas se utilizan más diminutivos, y que las niñas emplean más a menudo las formas interrogativas al hablar (ejemplo: ¿verdad que este juego es bonito?), en vez de simplemente afirmarlo. Lo anterior conlleva, según dice la autora, una pérdida temprana de asertividad en el lenguaje de las niñas, y se hace notar que éstas (al igual que las mujeres) preguntan y sugieren, evitando así imponer; mientras que los niños y hombres tienden más a afirmar claramente lo que quieren, y lo formulan de maneras en las que es más complicado oponerse a ellos.

También se ha observado que los niños suelen dominar las conversaciones en el salón de clase (Paechter, 2003).

b. El uso de los espacios.

El uso de los espacios y la manera en que las personas se conducen en ellos no es neutro, sino que responde también, entre otras cuestiones, a relaciones de poder que marcan de manera implícita y simbólica los lugares que corresponden a las mujeres y a los hombres, en función de unas nociones patriarcales. La división sexual del trabajo que permea toda la organización social, y las asociaciones entre “mujer=ámbito privado” y “hombre=ámbito público” permean también las lógicas del espacio, aunque no se reconozca de manera explícita.

Simón (2002) explica que mujeres y hombres van aprendiendo las reglas sociales implícitas con respecto a los espacios, y eso implica aprender (y naturalizar) las ausencias y presencias, la posibilidad o imposibilidad, la inferioridad y la superioridad con respecto a los espacios. Además, menciona que esa asignación simbólica diferenciada con respecto a los espacios está jerarquizada, lo que resulta en valoraciones disimétricas. Profundizando lo anterior, la autora explica que no es lo mismo ejercer un dominio en el espacio público que en el privado, pues:

En el espacio privado -doméstico y de relación personal- todo es efímero, se transmite por mimetismo no deja huella sino en cada persona concreta, no se exhibe ni se intercambia ni se exporta ni se escribe ni se graba... En el espacio público -político y de relaciones sociales- todo tiene vocación de permanecer, de dejar huella en la colectividad y por tanto se muestra, se vende, se compra, se divulga, se publica, se imprime, se reproduce, viaja, y con ello hace posible su transformación intrínseca y su expansión (Simón, 2002, p.47)

Así, apunta Simón (2002), existe una exclusión simbólica respecto a los espacios, y hombres y mujeres aprenden que hay lugares donde no deben meterse; y no necesariamente porque se les prohíba explícitamente, sino porque se asume que “no les conviene”.

Lo anterior supone que, si bien se dice que hombres y mujeres tienen la misma libertad, en la práctica no siempre resulta así. Al momento de la crianza es común que se restrinja la movilidad de niñas mucho más que la de los niños, aspecto que se mantiene constante durante la adolescencia y juventud, en parte debido al temor que se tiene de que las mujeres sean víctimas de algún tipo de violencia,

principalmente violencia sexual. Es así que, “para evitar riesgos” a las mujeres se les restringe su movilidad y/o se les enseña a auto restringirse. Además, el rechazo a la libre movilidad de las mujeres es muy visible cuando alguna de ellas sufre algún tipo de violencia en el espacio público, pues socialmente se les culpabiliza y se comentan cosas como “¿qué andaba haciendo en la calle a esas horas?” o “si hubiera estado en su casa, como debe ser, no le hubiera pasado nada”.

Toda esa parte de la socialización se traduce en formas aprendidas distintas entre mujeres y hombres para utilizar los espacios públicos e incluso se aprenden maneras distintas de cómo emplear su propio cuerpo. Respecto a lo anterior, Nancy Henley (en Bourdieu, 2000, p.43) señala que a las mujeres se les enseña a ocupar posturas corporales socialmente consideradas como adecuadas, pero que en realidad están cargadas de significaciones morales (por ejemplo, considerar como vulgar que tengan las piernas abiertas), como si la feminidad consistiera en “el arte de «empequeñecerse»”. Lo anterior, siguiendo a Henley, conlleva que lo socialmente aceptable sea que los hombres utilicen más espacio con su cuerpo, especialmente en lugares públicos.

Partiendo de lo anterior, Bourdieu (2000, p.43) menciona que se da una especie de “confinamiento simbólico” de las mujeres, mismo que se refuerza además a través de la vestimenta (aspecto más evidente en épocas anteriores), y que tiene como efecto la dificultad de la movilidad de las mujeres. Esto es muy visible en el caso de las escuelas, donde en la mayoría de ellas los uniformes son distintos en función del sexo, y mientras los hombres llevan pantalones, las mujeres llevan faldas. Las faldas suponen un elemento que disuade a muchas niñas y jóvenes de realizar deporte o ciertos juegos más activos debido al temor de que se les vea la ropa interior. Así, aún sin ser un propósito explícito, la vestimenta típicamente femenina (faldas, tacones, vestidos) conlleva una restricción de la movilidad de las mujeres²⁹.

²⁹ Es común observar estas situaciones en diversos escenarios sociales, no únicamente en las escuelas. No es raro escuchar a mujeres decir: “no puedo hacer eso, traigo falda” o “que vaya alguien que no traiga tacones, yo no puedo caminar”.

Subirats (2017) afirma que uno de los aprendizajes más profundos en el proceso de socialización es aquel que permite a los individuos saber cómo moverse en los espacios, a identificar cómo y cuándo los pueden ocupar. La autora menciona que en las investigaciones realizadas por ella y su equipo de trabajo en las escuelas observan una pauta consistente: los niños reciben mayor estímulo (y obtienen mayor tolerancia) en cuanto a la ocupación y uso de los espacios.

La misma fuente señala que entre los dos y tres años los niños empiezan a tener más movilidad que las niñas en los patios, aspecto que se incrementa con la edad. Subirats también menciona que los niños tienden a ocupar de manera creciente el centro de los patios, a veces incluso en su totalidad, a la vez que las niñas se van quedando en los márgenes. También comenta que los niños son los primeros en elegir los juguetes que desean.

Lo anterior sucede, como señala la autora, por una cuestión de socialización que se va profundizando a partir del mayor reforzamiento o tolerancia de ciertos comportamientos hacia los niños, y no, como suele decirse, por ser una cuestión innata.

Tomar en cuenta lo anterior debe llevar a un replanteamiento no solamente de la manera en que se educa de manera diferenciada a niñas y niños, sino de la distribución misma de los espacios y las reglas de uso que se les da. Subirats (2017) menciona que en muchas escuelas los jardines se han ido sustituyendo por pistas de deporte, y que el deporte, a pesar de su gran importancia, ha invadido todo en las escuelas, eliminando otro tipo de espacios que permiten otro tipo de actividades. Los cambios, para la autora, deberían encaminarse al logro de dos objetivos básicos. Primero, que todas las niñas y niños tengan oportunidad de ocupar en algún momento los espacios más valorados como los patios, instaurando una mayor democracia en el uso de los espacios; y segundo, que todo tipo de actividades sean valoradas por igual y compartidas entre niños y niñas.

Lo anterior no supone eliminar el fútbol ni otras actividades deportivas; más bien, implica que la importancia que se le da a los deportes sea igual a la de otras actividades (Subirats, 2017). Así deberían de elegirse actividades típicamente consideradas femeninas e invitar a los niños a que participen en ellas, a la vez que se invita a las niñas a participar en las actividades deportivas (Subirats,

2017). El objetivo de lo anterior es que tanto niñas como niños puedan desarrollar una diversidad de habilidades, y no centrarse únicamente en las que por costumbre han sido asociadas a su sexo.

Subirats (2017) señala que, debido a las dinámicas tan arraigadas, los niños tienden a luchar por el dominio de los espacios, mientras que las niñas están socializadas para ceder. Lo anterior supone que la transformación es un trabajo difícil, pero se debe persistir para lograr cambios.

5. Imposición del modelo heteronormativo

Se ha mencionado ya que las relaciones de poder existentes en una sociedad se trasladan al ámbito educativo. Las relaciones jerárquicas entre los sexos suponen una de las asimetrías fundamentales que reproducen la desigualdad. Sin embargo, existen otros grupos sociales que son discriminados, excluidos y situados en la posición de “otros” en el ámbito educativo (y en la sociedad en general). Tal es el caso de las personas lesbianas, bisexuales y homosexuales, así como aquellas personas cuyas identidades no se ajustan a lo socialmente considerado como adecuado.

El mandato social de cómo ser una buena mujer y un buen hombre no solamente implica ajustarse a ciertas normas, roles y estereotipos de género, sino que implica además la heterosexualidad obligatoria.

Paechter (2003) señala que la presencia de lesbianas y homosexuales en el currículo escolar generalmente está ausente, y que cuando se les menciona se hace referencia a ellas y ellos como problemas. Asimismo, la homosexualidad de ciertos personajes históricos suele ser omitida, mientras que la heterosexualidad de otros es evidenciada³⁰ (Warren, 1984; Trenchard, 1984 en Paechter, 2003).

En una sociedad donde aún existe una fuerte discriminación, exclusión y violencia dirigida hacia la población lesbiana, bisexual y homosexual, el seguir

³⁰ Desde luego, la heterosexualidad se presenta como lo neutro. Esto implica que no se dice “tal personaje era heterosexual”, sino que se habla de sus relaciones amorosas con sus parejas, mientras que la misma información es omitida en caso de que la persona sea lesbiana u homosexual. Cabe mencionar que el término “homosexual” coloquialmente suele incluir a mujeres y hombres, sin embargo, muchas lesbianas optan por nombrarse como lesbianas con la intención de no ser invisibilizadas en el colectivo.

manejando un discurso de ese grupo social como “otros” los sitúa en constante desigualdad. Así, Paechter (2003) señala que en el ámbito educativo puede ser difícil, tanto para docentes como para estudiantes, la libre expresión de su orientación sexual. Lo anterior, sigue la autora, las obliga a mantener esa información en secreto, aspecto que conlleva un gran costo personal, pues implica mantener en secreto una gran parte de la propia vida. Como ejemplo, la autora señala la imposibilidad de participar libremente en las conversaciones cotidianas y la dificultad de invitar a sus parejas a actividades escolares, aspecto que no supone una dificultad para las personas heterosexuales.

Habiendo concluido la revisión de algunos de los aspectos en los que se hace visible el sexismo en el ámbito educativo, puede verse que las relaciones particulares de poder que existen en cada sociedad impregnan también al sistema educativo (Torres, 1998). Por ello resulta fundamental identificar dichas relaciones y transformarlas.

La finalidad de todo esto, como bien señala Subirats (2017), es que cualquier persona, independientemente de su sexo, pueda adoptar cualquier comportamiento que sea adecuado para un ser humano.

Al final, todo esto tiene que ver con una cuestión de ciudadanía. Pero como explica Maceira (2005a), la formación ciudadana no debe ser carente de una perspectiva de género. La autora cita a Emilio Zebedúa, quien dice que formarse como ciudadana o ciudadano democrático implica reconocerse como libre e igual a los demás (y las demás). Y, entre otras cosas, también implica reconocerse cada persona como actor protagonista de la vida pública. Sin embargo, ¿cómo van a convertirse las niñas y mujeres en ciudadanas plenas cuando constantemente se les transmite, refuerza y alienta a desarrollarse en un rol pasivo?, ¿cómo van a ser ciudadanas plenas si se les refuerza la sumisión, servilismo y su lugar secundario y de otredad?

Sin duda lo anterior requiere una serie de transformaciones profundas. Además, uno de los grandes desafíos para este tipo de educación:

... es configurar *contextos confirmatorios*³¹, es decir, crear espacios, políticas públicas, referentes simbólicos y reales, y relaciones que sustenten los nuevos aprendizajes democráticos que permitan poner en práctica las nuevas formas de relación, los nuevos valores, los nuevos poderes positivos los nuevos liderazgos en que se basa la transición y consolidación de la democracia (Maceira, 2005a, p.191).

1.4 Diseño metodológico

Debido a que lo que interesa es conocer significados y representaciones sociales se utilizó una metodología cualitativa. De acuerdo con Taylor, Bogdan y DeVault (2016) en un sentido amplio dicha metodología produce datos descriptivos a través de las propias palabras (habladas y escritas) de las personas o a través de su conducta observable. Asimismo, los autores señalan que en la investigación cualitativa hay un interés por el significado que las personas atribuyen a los sucesos o fenómenos de sus vidas. De ese modo, es central comprender a la gente desde sus propios marcos de referencia y desde su propia experiencia. La investigación cualitativa, siguiendo a la misma fuente, es inductiva, pues desarrolla conceptos, análisis e interpretaciones a partir de patrones en los datos. Sin embargo, la inducción pura es imposible, pues la investigación cualitativa también opera a partir de referentes teóricos (Ritchie, Lewis, Nicholls, & Ormston, 2013 en Taylor et al., 2016).

Otro aspecto importante de la metodología cualitativa es que a través de ella se pretende mirar a los diversos escenarios y a las personas de manera integral, sin reducirlos a variables puntuales; asimismo, subyace un interés por cómo las personas piensan y actúan en su cotidianidad, ya que se considera que todas las personas en cualquier escenario tienen algo valioso que aportar (Taylor et al., 2016).

La misma fuente señala que lo que estudien los metodólogos cualitativos, cómo lo estudien y cómo lo interpreten dependerá de su perspectiva teórica. En esta investigación, además de tomar como referencia a la teoría feminista y a la perspectiva de género, se utilizará la teoría de las representaciones sociales para guiar el diseño metodológico y análisis de la información recabada.

³¹ Las cursivas son propias.

El tema de las perspectivas teóricas que guían las investigaciones es de suma importancia y ha sido, y sigue siendo, debatido por la comunidad científica. Taylor et al. (2016) consideran que, si bien es cierto que desde la investigación cualitativa se debe buscar la comprensión de las diversas perspectivas, como investigadoras eventualmente debemos optar por un punto de vista o una mirada que permita acercarnos y desde ahí comprender alguna realidad. Los autores señalan que, al negarnos a optar por uno u otro punto de vista, lo que terminará sucediendo es que el punto de vista dominante quedará intacto, sin ser cuestionado. Sandra Harding (2010) coincide con lo anterior y señala además que persiste la idea de que los hablantes en la ciencia son neutros frente a los objetos de estudio y que en un afán de presentarse como neutros y objetivos, hablando “desde ningún lugar social”³², lo que con frecuencia sucede es que terminan legitimando visiones androcéntricas o etnocéntricas.

Las reflexiones epistemológicas que se han suscitado, pero, particularmente, aquellas reflexiones desde la epistemología feminista han llevado a cuestionar la idea de la neutralidad y objetividad absoluta al interior de la producción del conocimiento científico. Han surgido diversas preguntas y se han intentado responder desde distintas miradas.

Harding (1996) dialoga respecto a las pretensiones de objetividad en la ciencia y el papel particular del movimiento feminista en ella. La autora plantea una pregunta que probablemente ha rondado las mentes de muchos investigadores: “¿cómo puede incrementar la objetividad de la investigación una indagación tan politizada [como la del feminismo]?” (p.23). Lo anterior también deriva de la pregunta de si la ciencia puede ser independiente de los valores; Harding (1996) señala que en la historia de la ciencia existen precedentes que permiten distinguir entre valores sociales que incrementan la objetividad y aquellos que la disminuyen.³³ De esta manera, se puede afirmar que la investigación desde una

³² Respecto a la frase entrecomillada, Harding (2010, p.46) refiere a lo dicho por Donna Haraway sobre que la ciencia debía ejecutar el *truco de Dios* de hablar con autoridad sobre todo lo que sucedía en el mundo, justo así, desde ningún lugar social, desde ninguna perspectiva humana.

³³ A manera de ejemplo Harding (1996, p.22) formula las siguientes preguntas: “¿los diseños de investigación manifiestamente antisexistas son más objetivos en sí que los abiertamente sexistas o, aún más importante, los que “prescinden del sexo” (o sea, del género)? ¿Y las investigaciones antisexistas que son también conscientemente antirracistas son más objetivas que las que no son?”.

perspectiva feminista, con toda la politización que implica, no constituye un sesgo, sino al contrario, pretende eliminar el sesgo androcéntrico. Inclusive podría considerarse que una mirada feminista no solamente sería deseable, sino hasta necesaria, pues como señala Kate Millet (1995, pp.87-88):

Tomemos, pues, conciencia de que todo cambio emprendido sin una comprensión exhaustiva de la institución sociopolítica que se desea modificar está de antemano condenado a la esterilidad. El patriarcado es por necesidad el punto de partida de cualquier cambio social radical. Y ello no sólo porque constituye la forma política a la que se encuentra sometida la mayoría de la población (las mujeres y los jóvenes), sino también porque representa el bastión de la propiedad y los intereses tradicionales.

En el apartado siguiente se desarrollan de manera breve algunas consideraciones elementales de la teoría de las representaciones sociales. Antes de continuar, es pertinente mencionar que existen puntos de congruencia, metodológica y epistemológicamente hablando, entre la teoría o teorías feministas y la teoría de las representaciones sociales.

Ángela Arruda (2012, p.322-323) enlista algunos puntos en común entre ambas teorías, algunos de ellos son los siguientes:

- Ambas surgen con un fuerte vínculo en realidades concretas.
- Se proponen revelar y/o conceptualizar aspectos de objetos hasta entonces poco valorados por la ciencia, por ejemplo, las mujeres y el sentido común respectivamente.
- Toman sus temas/objetos como proceso y producto al mismo tiempo, lo que conlleva abordajes más dinámicos y flexibles.
- Utilizan metodologías creativas.
- Realizan críticas al modo binario que antepone naturaleza a cultura, razón a emoción, objetivo a subjetivo, pensamiento a acción, ciencia a sentido común. A partir de lo anterior, manifiestan la importancia de las dimensiones subjetiva, afectiva, cultural en la construcción del conocimiento y en las acciones humanas.
- Proponen teorías relacionales, en las que no se puede conocer sin establecer relación entre el tema/objeto y su contexto.

1.4.1 Las representaciones sociales

1.4.1.1 Surgimiento de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales (TRS) surge de la psicología social que desarrolla Serge Moscovici (Arruda, 2012), y una de sus grandes influencias teóricas³⁴ proviene del concepto de representaciones colectivas³⁵ de Emile Durkheim (Araya, 2002). Autores como Michael Billig (1991 citado en Sammut, Andreoilu, Gaskell & Valsiner, 2015) han descrito a la TRS como uno de los más importantes desarrollos recientes de la psicología social europea.

Moscovici propuso el concepto de representación social (RS) en 1961 en su texto *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Es una obra seminal que contiene los aspectos centrales de su teoría y ha dado pie a nuevos desarrollos (Jodelet, 2008). Sin embargo, la TRS no adquirió fuerza sino hasta inicios de los años ochenta (Arruda, 2012).

El periodo de latencia que transcurrió para la mayor aceptación en la psicología social de la TRS es consecuencia de un gran predominio del conductismo y la influencia del psicologismo, donde la teoría de Moscovici era vista como “sociologizante” (Ibáñez 1988 en Araya, 2002). Su teoría proponía metodologías poco habituales en el campo de la psicología de la época (Arruda, 2012).

Sammut et al. (2015) relatan que el planteamiento de la TRS puede ubicarse en un contexto de críticas y cuestionamientos que fueron surgiendo hacia las formas, hasta entonces dominantes, de comprender la psicología social. Los autores mencionan que predominaba el estudio de la conducta humana como aspecto central, y que imperaba una concepción simplista de ella. Así, siguiendo

³⁴ Araya (2002) menciona que el mismo Moscovici (1989) identificó las influencias teóricas en su teoría de las representaciones sociales. Además de Durkheim y su concepto de representaciones colectivas también menciona a Lucien Lévy-Bruhl con su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas, Jean Piaget con sus estudios sobre la representación del mundo de niñas y niños, las teorías de Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil, Fritz Heider con sus estudios de la psicología del sentido común y Berger y Luckmann con su propuesta de la construcción social del conocimiento.

³⁵ La principal diferencia entre las representaciones colectivas de Durkheim y las representaciones sociales de Moscovici es que las primeras -si bien aludían a la manera en que colectivamente se entendían los modos de vida y la manera en que determinaban las prácticas y costumbres en una sociedad- eran concebidas como hegemónicas, mientras que para Moscovici había una pluralidad de representaciones que coexistían en la esfera pública (Sammut et al., 2015).

a Sammut et al., muchas de las críticas señalaban que esa manera simplista de concebir la conducta humana dejaba de lado aspectos fundamentales.

Algunas críticas a la noción tradicional de la psicología social eran de naturaleza sociopolítica y sociocultural, y señalaban tres aspectos fundamentales (Sammut et al., 2015):

- La forma en que los seres humanos interpretan los eventos y la manera en que entienden su entorno físico y social depende principalmente del contexto político y cultural en el que están inmersos.
- Los seres humanos tienen agencia y sus acciones no se reducen a respuestas conductuales unilaterales. En la acción humana interviene la voluntad de las personas, suele tener propósito y estar cargada de significados.
- Los humanos son seres inherentemente sociales. Su actividad psicológica se orienta sistemáticamente hacia los otros.

La TRS coincide con dichos planteamientos (Sammut et al., 2015). La TRS ha permeado en las ciencias sociales porque “constituye una nueva unidad de enfoque que unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción” (Araya, 2002, p. 9).

1.4.1.2 Las representaciones sociales: funciones y mecanismos

Moscovici estudió la manera en que las personas construyen y son construidas por la realidad social y propuso la TRS, cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común (Banchs 1988 en Araya, 2002). Una representación social es “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979, p.16-17).

Un aspecto central de la TRS tiene que ver con la construcción de significados (Sammut et al., 2015). Araya (2002) señala que cuando las personas hacen referencia a objetos sociales y los clasifican, explican y evalúan es porque tienen una representación social de dicho objeto. Así, sigue la autora, las personas conocen la realidad que les rodea a través de explicaciones que se forman en función de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Entonces, siguiendo a Araya, las RS sintetizan o resumen esas explicaciones, mismas que

van a hacer referencia a un tipo de conocimiento, el conocimiento del sentido común, que tiene un papel fundamental en cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana. Las RS se encuentran entre el vínculo de lo individual y lo social.

Las RS, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo... nos aproxima a la "visión de mundo" que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales. (Araya, 2002, p.11-12).

Todos aquellos elementos que revelan las representaciones sociales son de gran utilidad para conocer la manera en que las y los docentes perciben la perspectiva de género y qué consideran o no como parte de ella. Lo anterior es fundamental, pues la construcción social de lo que implica ser hombre o ser mujer está atravesada por dichos entramados.

Esa visión del mundo permite a las personas entender la realidad a través de sus propias referencias, las RS funcionan como sistemas de interpretación de la realidad que rigen la manera en que las personas se vinculan con su entorno físico y social, determinando sus prácticas y sus comportamientos (Abric, 2001a). En este sentido el profesorado del nivel primaria posee una representación de la perspectiva de género, misma que les lleva a determinadas prácticas en el aula y con ello moldean la educación de los y las niñas.

Para Moscovici (1979) no hay una separación absoluta y perfectamente delineada entre el universo exterior y el universo de los individuos o grupos, sino que ambos se mueven en un campo común, donde el objeto se encuentra en un contexto activo y cambiante, y solamente existe para las personas en función de los medios y métodos que les permiten conocer dicho objeto social.

Las RS surgen a partir de un esfuerzo de volver familiar aquello que es ajeno (Moscovici, 1984b en Sammut et al., 2015), ello permite que exista una realidad social compartida (Sammut et al., 2015). El sistema mínimo que se involucra en una RS es una triada, donde hay dos personas que comparten algo respecto de un objeto; ese triángulo de mediación es la unidad básica para la elaboración de

significados, pues los significados no son nunca privados o individuales, sino que siempre implican a un “otro” o una otra (Sammut et al., 2015).

Desde esta mirada las personas no son concebidas como receptoras pasivas, sino que participan activamente en la construcción de la realidad social como productoras de sentidos; sin embargo, esto no implica que la construcción de la realidad pueda reducirse a la interpretación de las personas, pues “las matrices socioestructurales y los entramados materiales en los que están inmersas las personas definen su lectura de la realidad social” (Araya, 2002, p.19). Así, para las RS es de vital importancia considerar el contexto en el que se ubican las personas que las producen.

Así, las RS son guías para la acción, en tanto que orientan las acciones y relaciones sociales y a su vez sirven para pre-decodificar la realidad, pues permiten poner en funcionamiento una serie de anticipaciones y expectativas con respecto a un objeto social (Abric, 2001a).

Para Abric (2001a) la significación es uno de los componentes fundamentales de la representación social, misma que está determinada por efectos del contexto discursivo y social. El contexto discursivo, de acuerdo con el autor, refiere a la naturaleza de las condiciones de producción del discurso a partir de las que se formula o descubre una representación, mientras que el contexto social tiene que ver con el contexto ideológico, así como el lugar que la persona o grupo ocupa en el sistema social.

En las RS existe una interdependencia entre lo individual y lo social, misma que es vital para la reproducción de los fenómenos socioculturales institucionalizados (como las tradiciones), pues si no fuera por la actividad de los individuos, el entorno social simbólico no pertenecería a nadie (Marková, 1996 en Araya, 2002).

Araya (2002), tras realizar una detallada revisión de las distintas definiciones que hacen diversas autoras y autores de las RS, afirma que todas hacen referencia a las funciones que cumplen y la importancia que tienen para la comunicación, interacción y cohesión de los grupos sociales. Ahí radica la importancia de las RS. El mismo Moscovici (1979) señala que para atribuirle el calificativo de social

a una representación no basta con definir al agente que la produce, sino que la clave está en mirar la *función* que ésta tiene.

Para Abric (2001a) existen cuatro funciones esenciales de las RS:

- *Funciones de saber*: permiten entender y explicar la realidad. A través de ese saber práctico de sentido común las personas adquieren conocimientos y los integran a un marco de referencia que sea comprensible para ellas, guardando coherencia con los valores a los que se adhieren y con su funcionamiento cognitivo. A su vez, esta función del saber permite la comunicación social, pues posibilita un marco de referencia común para el intercambio social (p.15).
- *Funciones identitarias*: definen la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos. Esta función también desempeña un papel importante que tiene que ver con el control social ejercido por la colectividad sobre sus miembros a partir de los procesos de socialización.
- *Funciones de orientación*: conducen los comportamientos y prácticas (p.15-16).
- *Funciones justificadoras*: permiten justificar a posteriori los comportamientos y posturas. Así, los actores sociales explican y justifican sus conductas. Esto puede conllevar a perpetuar y justificar la diferenciación social que conlleve discriminación (p.17).

Lo anterior permite comprender la importancia que tienen las RS y sus funciones para la vida social. Éstas son, de acuerdo con Araya (2002, p.31), como filosofías “surgidas en el pensamiento social que tienen vida propia”. Lo anterior supone, siguiendo a la autora, que las personas que nacen en determinado entorno simbólico lo dan por supuesto de una manera similar como lo hacen con su entorno físico, de manera que:

Igual que las montañas y los mares, los lenguajes, las instituciones sociales y las tradiciones forman un panorama del mundo en que viven las personas, por tanto, ese entorno social simbólico existe para las personas como su realidad ontológica, o como algo que tan sólo se cuestiona bajo circunstancias concretas (Araya, 2002, p.31).

Moscovici (1979) identifica dos procesos fundamentales en la producción de las representaciones sociales: anclaje y objetivación.

El *anclaje* refiere al proceso de clasificación mediante el cual lo ajeno se pone dentro de un marco de referencia familiar y el significado del nuevo objeto o evento se ancla a una representación social existente (Sammut et al., 2015). “A través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes” (Moscovici, 1979, p.121).

La *objetivación* es un proceso de externalización mediante el cual el significado de un objeto o evento se proyecta en el mundo a través de imágenes o proposiciones (Sammut et al., 2015). Es decir, implica “hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material”³⁶ (Moscovici, 1979, p.75). Dos operaciones esenciales de este proceso de objetivación son naturalizar: que convierte en real al símbolo; y clasificar: dar a la realidad un aspecto simbólico (Moscovici, 1979, p.77).

Para Jodelet (1984 en Araya, 2002) la objetivación implica tres fases:

- *La construcción selectiva*: retención selectiva de elementos que posteriormente se organizan de manera libre. Se da a la par de un proceso de descontextualización del discurso y se realiza en función de criterios culturales y normativos. Únicamente se retiene lo que coincide con el sistema de valores, es por eso que informaciones con igual contenido son procesadas de manera distinta por las personas (p.35).
- *El esquema figurativo*: el discurso se ordena en un esquema figurativo de pensamiento que es simple y concreto. Las ideas abstractas se convierten en formas icónicas. (p.35).
- *La naturalización*: se transforma un concepto en una imagen y pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con existencia autónoma.

³⁶ Moscovici (1979) señala como ejemplo de objetivación el proceso a través del cual conceptos científicos pasan al lenguaje corriente y responden a nuevas convenciones. Así, lo que sucede según Moscovici es que las personas “reabsorben un exceso de significaciones materializándolas” (p.76), lo que les permite distanciarse de ellas.

Las representaciones sociales comprenden tres dimensiones se acuerdo a Moscovici (1979): la actitud, la información y el campo de representación o la imagen³⁷.

- *Actitud*: Araya (2002) señala que la actitud es el aspecto más afectivo de la representación, ya que implica la reacción emocional respecto al objeto (orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable). Asimismo, señala que es el elemento más resistente y evidente de las RS y se encuentra siempre presente, aunque los otros elementos no estén, dado que se puede tener una reacción emocional, aunque no se tenga mucha información. Para la RS la actitud considera un elemento afectivo, cognoscitivo y comportamental; las RS contienen actitudes y no a la inversa, pues las actitudes no tienen la estructura dinámica de las representaciones (Araya, 2002).
- *Información*: en las RS se puede distinguir la cantidad y calidad de información que se posee, el origen de ella, así como si la información está estereotipada o prejuiciada, lo cual revela la presencia de la actitud en la información (Araya, 2002).
- *Campo de representación*: refiere al orden y jerarquía de los elementos que configuran los contenidos de la RS; constituye el conjunto de actitudes, opiniones³⁸, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes (Araya, 2002, p.41). Moscovici (1979, p.46) explica que “campo de representación” tiene que ver con la idea de imagen o modelo social, se relaciona con un “contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación”.

Araya resume lo anterior:

³⁷ “Reflejo interno de una realidad externa, copia fiel en el espíritu de lo que se encuentra fuera de él. Por lo tanto, es la reproducción pasiva de un dato inmediato... son una especie de ‘sensaciones mentales’, impresiones que los objetos y las personas dejan en nuestro cerebro.” (Moscovici, 1979, p.31).

³⁸ Las opiniones son fórmulas socialmente valorizadas a las que se adscribe un individuo, supone la toma de posición acerca de algún tema social controvertido, sin embargo, las opiniones solas no dicen nada del contexto ni de los criterios de juicio adoptados por la persona (Moscovici, 1979). Asimismo, Moscovici señala que los estudios al respecto apuntan a que las opiniones son poco estables y muy puntuales, por lo que constituyen un momento en la formación de estereotipos y actitudes.

En síntesis, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). Estas tres dimensiones, halladas por Moscovici, forman un conjunto que tan sólo puede escindirse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual (2002, p.41).

¿Cuándo surge una representación social? Moscovici (1979, p.121) señala que éstas emergen “donde existe un peligro para la identidad colectiva, cuando la comunicación de los conocimientos infringe las reglas que la sociedad ha establecido al respecto”. Por otro lado, Robert Farr (en Araya, 2002) explica que las RS aparecen cuando se debaten temas de interés mutuo para los individuos o cuando a través de los medios de comunicación se hace eco de sucesos seleccionados como significativos.

Moscovici (1979) también señala los siguientes tres elementos como factores que determinan la manera en que se constituyen las RS:

- *Dispersión de la información*: implica que los datos de los que disponen la mayoría de las personas para responderse preguntas o formarse una idea respecto de un objeto suelen ser tanto insuficientes como superabundantes (p. 176-177).
- *Focalización*: una persona o colectividad son focalizadas porque están implicadas en la sustancia y efectos de sus juicios u opiniones (p. 178).
- *Presión para inferir*: las situaciones y relaciones sociales implican que los individuos o grupos sociales sean capaz de tomar postura ante ellas y poder responder (p.178).

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que, al pasar el concepto de *perspectiva de género* de un ámbito meramente académico a uno social a través de su creciente presencia en algunos aspectos de la vida pública (como las políticas públicas, los discursos de las y los políticos y los medios de comunicación) las personas han comenzado a debatir al respecto, situación que contribuye al surgimiento de una representación social de dicho concepto.

Conocer las *representaciones sociales* presentes en las y los docentes de la educación primaria permitirá identificar cómo éstos participan en el proceso de institucionalización de la perspectiva de género en el sistema educativo.

En la presente investigación se presta atención al contenido de la RS que se tiene de la *perspectiva de género* y no a su estructura. Lo anterior va más de acuerdo con el enfoque procesual de las RS que prioriza el conocimiento de su contenido, mismo que se distingue del enfoque estructural que atiende tanto al contenido como a la estructura de la representación (Araya, 2002).

Araya (2002, p.49) señala que para acceder al contenido de una representación puede emplearse el procedimiento clásico del enfoque procesual que consiste en:

...la recopilación de un material discursivo producido en forma espontánea (conversaciones), o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios. Los discursos cristalizados en obras literarias, soportes periodísticos, grabaciones de radio pueden ser también objeto de análisis. Independientemente de su modo de producción, este material discursivo es sometido a tratamiento mediante las clásicas técnicas de análisis de contenido. Este tratamiento proporciona una serie de indicadores que permiten reconstruir el contenido de la representación social.

Para acceder a los contenidos de las representaciones sociales se recurre a métodos interrogativos, como las entrevistas. Sin embargo, también existen los métodos asociativos y sirven, principalmente, para conocer la estructura de una representación (Abric, 2001b). Los métodos asociativos se basan en expresiones verbales espontáneas, menos controladas, y, “por hipótesis” más auténticas (Abric, 2001b, p.54). Algunos ejemplos de métodos asociativos son: las tablas inductoras, asociación libre, construcción de pares de palabras y constitución de conjunto de los términos, entre otros.

Autores como Abric (2001b) recomiendan emplear aproximaciones multi metodológicas cuando se estudian las representaciones sociales, pues lo ideal no es nada más acceder al contenido, sino también conocer la estructura de la representación y las relaciones entre sus elementos (jerarquía, núcleo central, etc.).

A continuación, se desarrolla lo relativo al objeto de estudio, así como las técnicas de investigación y unidades de análisis.

1.4.2 Definición y delimitación del objeto de estudio

La investigación se realizó en tres escuelas públicas primarias de la ciudad de León, Guanajuato, en los grados de 1º, 4º y 6º. Las escuelas elegidas se muestran a continuación:

Tabla 2

Listado de escuelas donde se realizará el trabajo de campo

Escuela primaria	Clave	Turno	Zona de la ciudad
ANGELA LÓPEZ DE SÁNCHEZ	11DPR3310A	Matutino	Norte
EUFRASIA PANTOJA	11EPR0189U	Matutino	Centro
INDEPENDENCIA	11EPR0182A	Matutino	Sur

Se eligió el ciclo de la primaria por ser una de las etapas fundamentales para el proceso de socialización. La elección de escuelas públicas responde al deseo de conocer lo que sucede en los centros educativos que dependen enteramente del gobierno y, por lo tanto, tienen menor margen de libertad que las escuelas privadas en lo que respecta a las formas de gestionar la educación.

Se eligió la ciudad de León por ser el municipio más poblado del estado de Guanajuato, y por contar con un gran desarrollo económico. Se seleccionó una escuela de la zona norte, una de la zona centro y otra de la zona sur (todas urbanas) con la intención de poder identificar algunas particularidades en ellas en función de su ubicación.

La elección de los grados (1º, 4º y 6º) responde al interés de poder contrastar un grado correspondiente a cada ciclo escolar. Además, cada uno de esos grados permite mirar distintas etapas del desarrollo infantil en el transcurso de la educación primaria, pues se toman los grados de los extremos y el grado que está justo en el medio.

1.4.3 Técnicas de la investigación

Como se mencionó previamente, ésta es una investigación con enfoque cualitativo. Las técnicas de investigación elegidas responden a dicho enfoque y

además guardan congruencia con las teorías rectoras de la investigación: teoría feminista y teoría de las representaciones sociales.

Se utilizarán las siguientes técnicas de investigación:

1.4.3.1 Observación en clases

La observación es importante ya que, como señalan Flicke et al. (2015), aunque los análisis cualitativos de diversos tipos de entrevistas son muy útiles para el estudio de las representaciones sociales, éstas también tienen algunas limitaciones, pues no permiten identificar las representaciones presentes en las acciones e interacciones de la vida cotidiana, mismas que también se hacen presentes en la manera en que se organiza la vida, los rituales y las instituciones. La observación subsana la limitación antes mencionada, ya que permite a la investigadora mirar algunos aspectos que están presentes en la vida institucional y que posiblemente no puedan conocerse simplemente a través de las entrevistas.

En consonancia con lo anterior, DeWalt y DeWalt (2002 en Kawulich, 2005) mencionan que la observación participante puede incrementar la validez de un estudio, ya que contribuye a una mayor comprensión del contexto. Asimismo, apuntan que la validez³⁹ se incrementa cuando ésta se emplea en adición a otras estrategias como las encuestas.

El objetivo de la observación es que las personas actúen de la manera más natural posible en presencia de la observadora, aun sabiendo que su presencia tendrá algún efecto (Taylor et al., 2016).

Para el presente trabajo, se realizó observación en dos grupos de cada uno de los grados seleccionados para la investigación (1º, 4º y 6º) en cada una de las tres escuelas. La duración de la observación en cada grupo fue de toda la jornada de clases, que en todas las escuelas es de 8 am a 12:45 pm. Así, la investigadora asistió 6 días a cada escuela, sumando un total de 18 días de observación (aproximadamente 90 horas).

³⁹ Kawulich (2005) aclara que, aunque el término de validez es típicamente empleado en la investigación cualitativa, aquí se refiere a que algo refleja lo que pretende medir u observar. Así, sigue la autora, en este caso la validez se refiere a una validez de contexto o a cierto grado de confiabilidad.

La observación se realizó en el salón de clases y se acompañó al grupo en todas sus actividades cotidianas, mismas que incluyeron: clases de educación física, recreos, honores a la bandera y ensayos para festivales. Después de cada jornada de observación la investigadora tomó notas de lo observado.

Tal como se mencionó, la presencia de la observadora puede influir en la conducta de las maestras, maestros y estudiantes en el salón de clase. Lo anterior es algo que se tiene contemplado y que es una limitante ineludible de la investigación. Sin embargo, el hecho de que la investigadora haya estado presente durante toda la jornada de clases opera a su favor, ya que es difícil que una persona cuide su comportamiento por tantas horas.

Gold (1958 en Kawulich, 2005) elabora algunas categorías que refieren a la postura de la persona que observa en función de su grado de involucramiento. En el caso de la presente investigación, puede afirmarse que la investigadora adquiere una postura de *observador como participante*, misma que consiste en que la investigadora participa en las actividades grupales, pero su rol principal es recoger datos a la vez que el grupo es consciente de su actividad. En el caso del observador como participante, la investigadora no es parte del grupo estudiado. Kawulich (2005) señala que dicha postura es una de las aproximaciones más éticas, pues las actividades de observación de la investigadora son conocidas por el grupo estudiado y al mismo tiempo el énfasis de quien observa es recoger datos, más que participar en las actividades observadas.

1.4.3.2 Técnica de asociación libre

La técnica de asociación libre se inscribe dentro de los métodos asociativos de las representaciones sociales y, aunque se apoya en una producción verbal, permite disminuir las dificultades que puedan derivarse de la expresión discursiva (Abric, 2001b).

La asociación libre consiste en emplear uno o varios términos inductores y, a partir de ellos, se le pide a un sujeto que produzca los términos, expresiones o adjetivos que se le vengan a la mente de manera espontánea; esta técnica, por su carácter de espontaneidad y su dimensión proyectiva permite tener un acceso rápido y fácil (más fácil que en una entrevista) a “los elementos que constituyen

el universo semántico del término o del objeto estudiado” (Abric, 2001b, p.59). Así, siguiendo a Abric (2001b), esta técnica permite conocer elementos implícitos que comúnmente serían enmascarados en una producción discursiva más elaborada.

Según la misma fuente, esta técnica permite recolectar elementos constitutivos del contenido de la representación y de hecho es ampliamente utilizada en numerosas investigaciones.

La técnica asociativa que se utilizó en la presente investigación fue muy sencilla, y se aplicó a las y los docentes previo a la entrevista grupal. La investigadora fue diciendo una serie de palabras y se le pidió a cada docente que después de cada palabra mencionara lo primero que se le viniera a la mente. Las palabras que se mencionaron (una por una) fueron siete y se dijeron en el siguiente orden:

- | | | |
|-------------|-------------------|--------------|
| 1. Niña | 4. Género | 7. Feminismo |
| 2. Niño | 5. Estereotipo | |
| 3. Igualdad | 6. Discriminación | |

La elección de estas palabras responde a que comúnmente suelen estar asociadas a estereotipos y/o prejuicios que dan cuenta del modo de pensar el mundo de quien realiza dichas asociaciones. No únicamente en un sentido individual, sino también en uno social, pues reflejan en gran medida las concepciones de la sociedad en la que los sujetos están inmersos. Conocer qué elementos asocian las y los maestros con estas palabras permitirá conocer las creencias, actitudes, información e imágenes que tienen con respecto a la perspectiva de género.

1.4.3.3 Entrevistas grupales con docentes

Abric (2001b) señala que uno de los métodos para acceder al contenido de las representaciones sociales son los interrogativos (además de los asociativos). Entre los métodos interrogativos se encuentra la entrevista, misma que hasta ahora constituye un método indispensable para el estudio de las RS (Abric, 2001b).

Taylor et al. (2016) señalan que la entrevista cualitativa suele ser no directiva, no estructurada, no estandarizada y abierta. Asimismo, mencionan que la entrevistadora se apoya en los dichos y afirmaciones de las personas para

conocer cómo la gente siente y actúa. Los autores también señalan que, debido a que las entrevistas se dan en situaciones muy específicas, conllevan la limitación de que como investigadoras no se puede asumir que lo que alguien dice durante una entrevista es lo que efectivamente creería o haría en otro contexto o situación; sin embargo, pese a las limitaciones del instrumento, sigue siendo fundamental para estudiar la vida social.

Austin (1975 en Taylor et al., 2016) considera que, aunque no se puedan corroborar los relatos aportados por la gente durante las entrevistas, mucho se puede conocer sobre la manera en que experimentan el mundo al analizar cómo hablan acerca de sus vidas. Aunado a lo anterior, el análisis de las entrevistas no debe enfocarse únicamente en lo que las personas dicen de manera explícita, sino también en aquello que no siempre verbalizan, pero que también comunica (Flick et al., 2015).

Las entrevistas son formas de interacción social a través de las cuales las personas, al ser entrevistadas, desarrollan reflexiones y entendimientos sobre sus propias experiencias; puede ser que haya aspectos que no hayan pensado con anterioridad, o que, aunque lo hayan hecho, lo hacen de una manera distinta durante la entrevista (Taylor et al., 2016). Es por ello que existe la posibilidad de que, cada que narran algo, las personas lo hagan de manera diferente, pues al narrar también van construyendo significados de los eventos y experiencias de su vida (Taylor et al., 2016). Asimismo, hay experiencias que son menos fáciles de poner en palabras (DeVault, 1990 en Taylor et al., 2016), de manera que es frecuente que en las entrevistas se anime a las personas a articular cosas que no se habían planteado previamente (Taylor et al., 2016).

En las entrevistas grupales se reúne a varias personas para hablar respecto a sus experiencias o perspectivas en diálogos abiertos y flexibles, donde se utiliza un estilo no directivo y la investigadora guía y modera las interacciones del grupo (Taylor et al., 2016). Se sugiere que en las entrevistas grupales participen entre cinco y diez personas con características o experiencias similares, y que su duración fluctúe entre los 60 y 90 minutos (Hennink, 2014 en Taylor et al., 2016).

Las entrevistas grupales pueden revelar aspectos ideológicos subyacentes en los argumentos de las personas, así como la manera en que ciertos discursos

pueden estar anclados a contextos particulares y la construcción de identidades sociales (Lunt & Livingstone, 1996).

Se debe tener claro que la intención de una entrevista grupal no es que quienes participan lleguen a un consenso sobre un tema, sino que a través de su interacción muestren las diversas perspectivas que se tiene en el grupo (Taylor et al., 2016). La investigadora debe estar atenta para conducir el grupo de manera que no se llegue a un falso consenso o polarización del grupo (Lunt & Livingstone, 1996).

Autores como Lunt y Livingstone (1996) señalan que las entrevistas grupales pueden ser particularmente útiles para identificar representaciones sociales, ya que la interacción grupal simula los procesos cotidianos a través de los cuales éstas se generan. Flick et al. (2015) consideran que las entrevistas individuales pueden ser menos sensibles a capturar ciertos aspectos vinculados con interacciones socialmente compartidas de las representaciones sociales.

Para la presente investigación se llevaron a cabo entrevistas grupales con docentes de 1º, 4º y 6º de primaria de las tres escuelas mencionadas.

El número de participantes para cada entrevista grupal cambió en función del número de grupos que existían de cada grado en cada escuela⁴⁰, pero se pretendió entrevistar de manera grupal a todas las y los docentes de 1º, 4º y 6º. Al final los grupos quedaron de la siguiente manera:

Tabla 3

Listado de entrevistas grupales en cada escuela

Escuela	# de entrevistas grupales	¿Quiénes integraron la entrevista grupal?
ANGELA LÓPEZ DE SÁNCHEZ	1	1. Integrada por 9 personas (la totalidad de docentes de 1º, 4º y 6º).
EUFRASIA PANTOJA	3	1. Integrada por 2 docentes de 1º grado. 2. Integrada por 2 docentes de 4º grado. 3. Integrada por 2 docentes de 6º grado.

⁴⁰ En la escuela Ángela López hay tres grupos por cada grado, en la escuela Eufrasia Pantoja hay cinco grupos por cada grado y en la escuela Independencia hay dos grupos por grado.

INDEPENDENCIA	1	1. Integrada por 6 personas (la totalidad de docentes de 1º, 4º y 6º).
---------------	---	--

En el caso de la escuela Eufrasia Pantoja hubo un ajuste al momento de llevar a cabo las entrevistas grupales⁴¹.

Se preparó una guía de entrevista con temas diversos. La guía de entrevista no consiste en una lista estructurada de preguntas, sino que presenta áreas o temas generales a cubrir con las y los informantes; durante la entrevista la investigadora decide cuándo y cómo introducir cada pregunta, de manera que la guía sirve para recordar aspectos generales (Taylor et al., 2016). Los temas centrales de la guía son tres, mismos que coinciden con los aspectos centrales de una representación social:

Tabla 4

Guía temática de la entrevista grupal

Guía temática	
Tema	Aspectos para indagar
Información	El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 señala que la perspectiva de género debe ser un eje transversal de todas las acciones gubernamentales, incluyendo la educación.
	Ustedes ¿qué entienden por perspectiva de género?
	Esto de la perspectiva de género, ¿desde cuándo lo conocen?, ¿dónde o cómo lo escucharon por primera vez?
	¿Cuáles son los elementos que ustedes consideran que son fundamentales para comprender lo que es la perspectiva de género?
	Si tuvieran que explicarle a alguien lo que significa perspectiva de género, ¿qué le dirían?
	¿Qué significa "género"?

⁴¹ Se había acordado con el personal de dirección de que se realizarían tres entrevistas grupales distintas (una con todas y todos los docentes de 1º, después otra con docentes de 4º y finalmente otra con docentes de 6º). Sin embargo, al momento de hacer las entrevistas el personal directivo consideró poco viable la organización anterior, de manera que se realizaron los grupos focales de cada grado únicamente con dos docentes. Se aprovechó la clase de educación física para que la o el maestro estuviera disponible, mientras que otra(o) docente se integraba a la entrevista grupal dejando su grupo a cargo de una persona auxiliar. Así, al final se realizaron tres grupos focales con dos docentes en vez de cinco de cada grado.

	<p>Para ustedes, ¿qué es la igualdad de género?, ¿qué significa transversalidad de la perspectiva género?</p> <p>Todo lo que ustedes saben sobre la perspectiva de género, ¿de dónde lo han obtenido?, es decir, ¿de qué fuentes de información?</p> <p>¿Han recibido cursos, materiales o alguna capacitación al respecto?, ¿me podrían platicar sobre ello?</p> <p>Ustedes ¿cómo entienden el feminismo?</p> <p>¿Consideran que la perspectiva de género es lo mismo que el feminismo?, ¿Qué los hace similares o diferentes?</p>
Actitud	<p>Ustedes ¿Qué opinan sobre la perspectiva de género y la idea de llevarla a cabo en el aula?</p> <p>¿Creen que es útil o necesaria?</p> <p>En lo personal ¿Están de acuerdo con ella?</p> <p>¿Hay algo con lo que no estén de acuerdo?, ¿es difícil llevarla a cabo?</p> <p>Partiendo de su experiencia como docentes, ¿cuáles consideran que son las principales dificultades a las que se enfrentan las y los niños?</p> <p>¿Consideran que aplicar la perspectiva de género en las escuelas debe ser una prioridad? ¿por qué?</p> <p>¿Qué estrategias generan en el aula para cumplir con la perspectiva de género?</p> <p>¿Consideran ustedes que en León es fácil o difícil aplicar la perspectiva de género?, ¿por qué?</p> <p>Respecto al tema de la perspectiva de género ¿han tenido debates o dificultades para aplicarla?, ¿con quién?, ¿de qué manera?</p>
Campo de representación (opiniones, imágenes, creencias, vivencias, valores)	<p>Ustedes en su práctica docente cotidiana, ¿perciben actitudes o comportamientos distintos entre niñas y niños?, Si sí ¿a qué creen que se debe?</p> <p>Partiendo de su experiencia como docentes, ¿consideran que las niñas y los niños se desarrollan en condiciones de igualdad?, ¿por qué?</p> <p>Los reglamentos escolares ¿establecen reglas distintas para niñas y para niños?, ¿cuáles?, ¿por qué motivo?</p> <p>Las medidas de higiene que tienen en la escuela ¿son iguales para niñas y para niños?</p> <p>Ustedes ¿Utilizan la perspectiva de género en su práctica docente?, ¿de qué manera?</p> <p>¿En qué materias se puede aplicar la perspectiva de género?</p> <p>Cuando tratan estos temas, ¿utilizan algún material?, ¿de dónde lo obtienen?</p> <p>¿Me podrían compartir un ejemplo de cómo aplican la perspectiva de género?</p> <p>¿Consideran que la perspectiva de género puede aplicarse en otros ámbitos de la escuela o solamente al interior de las clases?</p>

¿Qué criterios utilizan para asignar los lugares en los salones de clase?, ¿y en los patios (por ejemplo, filas de niños y niñas)?
Cuando es día del niño, ¿cómo deciden qué regalos darles?, ¿cómo deciden qué actividades hacer?
¿Qué tipo de actividades y regalos hacen para el día de las madres?, ¿y para el día del padre?
¿Qué criterios toman para elegir a los o las estudiantes que participarán en las actividades de la escuela? (por ejemplo, lecturas en actos cívicos, escolta, lectura de poemas, actividades físicas, etc.)
¿Imparten temas de educación sexual?, ¿A qué edad consideran pertinente revisar estos temas?, ¿Qué temas ven?, ¿creen que la perspectiva de género puede aplicarse en el tema de sexualidad?, ¿cómo?
¿Ustedes cómo perciben a las familias de las niñas y niños?, ¿Creen que las niñas deberían aprender cosas distintas a los niños?, ¿perciben alguna diferencia en las o los estudiantes que viven solamente con un progenitor de aquellos que viven con ambos?

1.4.4 Categorías de análisis

En este apartado se muestran las categorías que se emplearon para analizar la información obtenida en las escuelas a través de la observación y las entrevistas grupales con docentes. Las categorías se construyeron en función de los tres elementos que componen las representaciones sociales: la información, la actitud y el campo de representación; y en función del marco teórico. Las categorías se muestran a continuación ordenadas en tablas:

Tabla 5

Categorías que guiarán el análisis de la observación realizada en las escuelas

OBSERVACIÓN EN ESCUELAS		
Dimensión de la RS	Categoría	Subcategoría
INFORMACIÓN	Lenguaje empleado por docentes	Distribución de atributos entre los sexos.
		Formas diferenciadas de tratamiento entre los sexos
		Duales aparentes
		Asociaciones estereotipadas
		Uso del masculino genérico
	Materiales y temas vistos en salón de clase	Estereotipos al hacer referencia a las madres y padres de familia
		Información que se transmite vinculada con relaciones de género.
		Materiales extracurriculares
		Contenidos de lecturas y ejercicios vinculados a las relaciones de género.

		Actividades estereotipadas	
ACTITUD	Sentimientos y valores transmitidos	Menciones estereotipadas de las emociones/sentimientos	
		Tratamiento sobre las emociones y su uso con relación a las mujeres y/o los hombres.	
		Referencias sobre la violencia, agresividad y competencia y su vínculo con el género.	
	Relaciones docentes y estudiantes	Referencia a la cooperación, empatía y el cuidado y su vínculo con el género.	
		Se encausa la autonomía en niños y niñas	
		Interpretación y adjetivación de conductas en función del sexo.	
		Cómo resuelven las dudas y preguntas de las y los estudiantes.	
	Relaciones entre estudiantes	Atención que dedican a niñas y niños	
		Formas de llamar la atención o castigar en función del sexo.	
		Dominio de la palabra en salón de clases en función del sexo	
Estereotipos entre niñas en el aula y fuera del aula.			
Estereotipos entre niños en el aula y fuera del aula.			
CAMPO DE LA REPRESENTACIÓN	Uso y representación del cuerpo	Estereotipos entre niñas y niños en el aula y fuera del aula.	
		Uso y performatividad corporal. (cuerpo como forma de expresión, expresar algo)	
		Uso diferenciado del cuerpo por niñas y niños en el aula.	
	Uso y representación de objetos escolares	Uso diferenciado del cuerpo por niñas y niños en clase de educación física.	
		Uso diferenciado del cuerpo por niñas y niños en festivales.	
		Uso diferenciado del cuerpo por niñas y niños en el recreo	
	Festividades y actos cívicos	Uniformes diferenciados por sexo	
		Mochilas y cartucheras diferenciadas por sexo	
			Juguetes diferenciados por sexo
			Uso del cuerpo en festivales.
		Estereotipos presentes en festividades.	
		Estereotipos y representación de mujeres y hombres presentes en actos cívicos.	

Tabla 6

Categorías que guiarán el análisis de las entrevistas grupales con docentes de 1º, 4º y 6º grado.

ENTREVISTAS GRUPALES A DOCENTES		
Categoría	Subcategoría	Pregunta correspondiente de la entrevista grupal
INFORMACIÓN		
Conocimiento sobre la perspectiva de género y el concepto de género.	Elementos con los que definen la perspectiva de género	Ustedes ¿qué entienden por perspectiva de género? ¿Cuáles son los elementos que ustedes consideran que son fundamentales para comprender lo que es la perspectiva de género?

	Elementos con los que definen el concepto de género	¿Qué significa “género”?
	Cantidad y calidad de información respecto a la perspectiva de género.	Si tuvieran que explicarle a alguien lo que significa perspectiva de género, ¿qué le dirían?
	Fuentes de las que proviene la información	Todo lo que ustedes saben sobre la perspectiva de género, ¿de dónde lo han obtenido?, es decir, ¿de qué fuentes de información?
	Conocimiento de la obligatoriedad de tomar la perspectiva de género como eje transversal.	¿Han recibido cursos, materiales o alguna capacitación al respecto?, ¿me podrían platicar sobre ello? Cuando tratan estos temas, ¿utilizan algún material?, ¿de dónde lo obtienen?
	Temporalidad de contacto con el concepto (desde cuándo lo conocen)	Esto de la perspectiva de género, ¿desde cuándo lo conocen?, ¿dónde o cómo lo escucharon por primera vez?
	Información sobre la transversalidad de género	Para ustedes, ¿qué es la igualdad de género?, ¿qué significa transversalidad de la perspectiva de género?
	Identifican cómo implementar la perspectiva de género	Ustedes ¿Utilizan la perspectiva de género en su práctica docente?, ¿de qué manera? ¿En qué materias se puede aplicar la perspectiva de género? ¿Me podrían compartir un ejemplo de cómo aplican la perspectiva de género?
ACTITUD		
La perspectiva de género en el aula	Disposición hacia la perspectiva de género	Ustedes ¿Qué opinan sobre la perspectiva de género y la idea de llevarla a cabo en el aula?
	Estrategias en el aula para implementar la perspectiva de género en cuanto a contenidos	¿Qué estrategias generan en el aula para cumplir con la perspectiva de género?
	Estrategias en el aula para implementar la perspectiva de género en cuanto a enseñanza didáctica	¿Qué criterios utilizan para asignar los lugares en los salones de clase?, ¿y en los patios (por ejemplo, filas de niños y niñas)?
La perspectiva de género fuera del aula	Tratamiento de niñas y niños en prácticas escolares (reglamentos, toma de decisiones en festivales, etc).	Los reglamentos escolares ¿establecen reglas distintas para niñas y para niños?, ¿cuáles?, ¿por qué motivo? Las medidas de higiene que tienen en la escuela ¿son iguales para niñas y para niños? Cuando es día del niño, ¿cómo deciden qué regalos darles?, ¿cómo deciden qué actividades hacer? ¿Qué criterios toman para elegir a los o las estudiantes que participarán en las actividades de la escuela? (por ejemplo, lecturas en actos cívicos, escolta, lectura de poemas, actividades físicas, etc.)
	Tratamiento hacia madres y padres de familia.	¿Qué tipo de actividades y regalos hacen para el día de las madres?, ¿y para el día del padre?
Contexto	Su lectura sobre el contexto y su relación con la perspectiva de género	¿Consideran ustedes que en León es fácil o difícil aplicar la perspectiva de género?, ¿por qué? Respecto al tema de la perspectiva de género ¿han tenido debates o dificultades

		para aplicarla?, ¿con quién?, ¿de qué manera?
CAMPO DE REPRESENTACIÓN		
Creencias sobre la perspectiva de género	Creencias sobre el concepto de género	En lo personal ¿Están de acuerdo con ella?
	Creencias sobre la perspectiva de género.	¿Hay algo con lo que no estén de acuerdo?, ¿es difícil llevarla a cabo?
	Creencias sobre la importancia de aplicar la perspectiva de género en el ámbito educativo.	¿Creen que es útil o necesaria? ¿Consideran que aplicar la perspectiva de género en las escuelas debe ser una prioridad? ¿por qué?
	Alcance de la perspectiva de género (si creen que solamente se usa en aula o no)	¿Consideran que la perspectiva de género puede aplicarse en otros ámbitos de la escuela o solamente al interior de las clases?
Imágenes sobre la perspectiva de género.	Imágenes sobre niñas y niños, sus diferencias y orígenes de éstas.	Partiendo de su experiencia como docentes, ¿cuáles consideran que son las principales dificultades a las que se enfrentan las y los niños? Ustedes en su práctica docente cotidiana, ¿perciben actitudes o comportamientos distintos entre niñas y niños?, Si sí ¿a qué creen que se debe? Partiendo de su experiencia como docentes, ¿consideran que las niñas y los niños se desarrollan en condiciones de igualdad?, ¿por qué? ¿Ustedes cómo perciben a las familias de las niñas y niños?, ¿Creen que las niñas deberían aprender cosas distintas a los niños?, ¿perciben alguna diferencia en las o los estudiantes que viven solamente con un progenitor de aquellos que viven con ambos?
	Imágenes sobre educación sexual	¿Imparten temas de educación sexual?, ¿A qué edad consideran pertinente revisar estos temas?, ¿Qué temas ven?, ¿creen que la perspectiva de género puede aplicarse en el tema de sexualidad?, ¿cómo?

Capítulo 2. Contexto

2.1 Educación pública primaria en México y Guanajuato y el proceso de incorporación de la perspectiva de género

El objetivo del presente capítulo es desarrollar de manera breve el recorrido que se ha seguido en México para intentar transversalizar la perspectiva de género en el ámbito educativo, así como mostrar los principales debates sociales que dicha transversalización de la perspectiva de género ha suscitado.

Durante el capítulo se habla de los debates y tensiones surgidos en el país durante el año de 2016, del surgimiento del Frente Nacional por la Familia (FNF) y su afrenta contra la llamada “ideología de género”. Asimismo, se habla acerca de la similitud entre el FNF y otros grupos que se han movilizado a nivel internacional, y de cómo el resurgimiento de las movilizaciones conservadoras presenta elementos en común, pero también muy distintos a movilizaciones pasadas, con las consiguientes dificultades sociales y políticas que ello supone.

Finalmente, se explica el conservadurismo guanajuatense y se muestran algunas viñetas de él que permiten dar cuenta de las maneras en que se hace presente en la vida pública del estado y también de las tensiones que se han generado a propósito de la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo.

2.1.1 La educación en México y la perspectiva de género

En México, la historia de la educación escolarizada cuenta con unas características y matices particulares. En la Nueva España la educación respondía a los fines del proyecto colonizador español, siendo la evangelización católica uno de sus aspectos centrales (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública [CESOP], 2017). Desde entonces, la educación no solamente era distinta según la casta de la época, sino también, como ya se ha señalado, lo era en función del sexo. A las mujeres se les preparaba para las tareas domésticas y para la educación y el cuidado de los hijos e hijas (CESOP, 2017).

Después de la Revolución mexicana, uno de los principales elementos del proyecto modernizador fue la creación de un sistema educativo de carácter

popular, mismo que concedió gran importancia a la creación de libros, folletos y otras publicaciones con el fin de difundir entre la población unos saberes básicos (Loyo, 2008). Engracia Loyo (2008) destaca que, tanto en los programas educativos como en las publicaciones, las mujeres fueron objeto de gran atención debido a la consideración que se tenía de ellas como transmisoras de cultura y de los modos de vida que debían ser mantenidos o modificados.

Los aspectos anteriores aportan claves para la comprensión de cómo se concebía la educación en un inicio, y lo que ésta aportaba a mujeres y a hombres en función de lo que la sociedad esperaba de cada uno de ellos según su sexo. Estas expectativas diferenciadas respondían a las concepciones de género de la época, es decir, a las creencias, normas, roles y estereotipos que se les atribuía en función de su sexo.

La Constitución de 1917 elevó a rango constitucional los preceptos de la educación como “laica, gratuita y obligatoria” (CESOP, 2017) con la consiguiente oposición de numerosos padres y madres de familia y otros actores cercanos a la Iglesia católica y a sectores conservadores (Loyo, 2008). A partir de ahí, señala Loyo (2008, p.160), José Vasconcelos⁴², preocupado por mostrar a los “enemigos” de la educación oficial que ésta no amenazaba la moral social, las buenas costumbres, ni los valores religiosos, resaltó a través de la SEP la imagen de la familia, elaborando un ideal de mujer al que todas las mexicanas debían aspirar. Desde luego, ese ideal de mujer se ajustaba, como señala la autora, al modelo femenino promovido por los conservadores y por la Iglesia católica, mismo en el que se les representaba como el “alma del hogar” y defensoras de los valores tradicionales.

Fue así como, por mucho tiempo, en las publicaciones de la SEP se difundió una imagen de las mujeres apegada al prototipo conservador, es decir, el de las mujeres abnegadas y dedicadas únicamente al hogar (Loyo, 2008). Lo anterior muestra la relevancia del rol de las mujeres para lograr conseguir un determinado modo de vida deseado por sectores conservadores. Y así se ha mantenido en el tiempo.

⁴² Entonces titular de la Secretaría de Educación Pública [SEP].

Avanzando hacia la década de los noventa del siglo pasado, destaca el año de 1993, en el que se modificó el artículo 3º constitucional para definir las obligaciones de la federación y de los estados con respecto a la educación, mismos que se plasmaron en la Ley General de Educación (CESOP, 2017). La modificación anterior fue producto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica⁴³ (firmado en 1992), donde se transfirió a las entidades federativas la obligación de atender las escuelas que dependían de la federación (CESOP, 2017). La misma fuente señala que, lo que continuó siendo responsabilidad del Ejecutivo federal fue la autoridad de elaborar los planes y programas de estudio para la educación primaria y secundaria, la elaboración y actualización de los libros de texto gratuitos y generar la planeación, programación y evaluación del sistema educativo nacional. Por otro lado, siguiendo a la misma fuente, los estados tenían la responsabilidad de dirigir la operación de todos los niveles de educación básica, administrar los recursos y definir contenidos locales.

Durante esa misma década comenzaban a materializarse algunos esfuerzos feministas para institucionalizar la perspectiva de género. De acuerdo con González, Palencia y Padilla (2017), las Políticas de Género en Educación Básica (PGEB) se trasladaron al ámbito gubernamental a partir de dos instancias responsables: el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y la SEP. En ese escenario, señalan las autoras, participan numerosos actores: entre ellos el profesorado y personal directivo de la educación básica,

...las universidades, el parlamento (cámaras de Senadores y Diputados), los partidos políticos, las representaciones sindicales (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE] y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación [CNTE]), el empresariado, el clero católico, y los organismos internacionales (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer [CEDAW], ONU-Mujeres, Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]) (p. 9-10).

Este gran listado de actores permite ver que la cuestión de la transversalización de la perspectiva de género, y su implementación en el ámbito educativo, es un trabajo complejo que involucra muchos niveles de planeación, decisión y acción.

⁴³ Algunos autores calificaron esta modificación en la educación como “neoliberal” (CESOP, 2017).

Algunos de los actores mencionados son responsables de manera directa, y otros ejercen influencia desde fuera (como el empresariado o el clero católico).

La responsabilidad de incorporar dicha perspectiva recae en diversos actores y no únicamente en los y las maestras; estos últimos suponen la parte más visible en el ámbito educativo, pero para que puedan incorporar la perspectiva de género de manera adecuada necesitan el respaldo, trabajo y coordinación con otros actores que deciden respecto a los contenidos educativos, capacitaciones, y reglas escolares, entre otros aspectos. Así, los aciertos o carencias que puedan reflejar las y los docentes son también los aciertos o carencias de los distintos actores e instituciones involucrados.

Para dimensionar el trabajo de coordinación que requiere todo el sistema educativo vale la pena mirar los datos más recientes disponibles respecto a la cantidad de alumnas y alumnos en primarias públicas y privadas, así como el número de docentes y de escuelas.

Tabla 7

Cifras nacionales de educación primaria ciclo 2016-2017

Nivel (servicio y sostenimiento)	Modalidad escolarizada			Docentes	Escuelas
	Total	Alumnado			
		Mujeres	Hombres		
Educación primaria	14,137,862	6,938,358	7,199,504	573,284	97,553
Público	12,824,766	6,294,632	6,530,134	511,758	88,526
Privado	1,313,096	643,726	669,370	61,526	9,027

Fuente: SEP/DGPPyEE; formatos 911 en Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2017, p.16).

Como puede verse en la tabla, hay un total de 88,526 escuelas primarias públicas en el país, que atienden a un total de 12,824,766 estudiantes. La planta docente de la educación pública primaria está conformada por 511,758 maestras y maestros. Estas cifras permiten ver la cantidad de escuelas, alumnado y personal docente que hay en México y la complejidad que supone coordinar esfuerzos para la implementación de las políticas educativas. Tan sólo en lo que concierne a la capacitación de docentes implica un gran reto debido a la gran cantidad de maestras y maestros.

En México los objetivos formulados por los programas de gobierno en PGEB son los siguientes (González et al., 2017, p.29):

- a) Retención en la escuela de niñas y jóvenes embarazadas a través de becas;
- b) Prevenir y atender la discriminación y violencia en contra de las alumnas y maestras en las escuelas;
- c) Erradicar la discriminación de género en los libros de texto;
- d) Incluir la perspectiva de género en el diseño curricular y capacitar al profesorado y directivos.

Además de lo anterior, las autoras señalan que, como parte de las acciones orientadas a incorporar la perspectiva de género en el ámbito educativo, diversas organizaciones especializadas en el tema diseñaron cursos de capacitación (y materiales) con perspectiva de género para trabajar con docentes de distintos niveles educativos. Sin embargo, gran parte de esas organizaciones se concentraron en la Ciudad de México y sus esfuerzos no llegaron al resto del país. González et al. (2017) también señalan que, aunque ha habido esfuerzos significativos para la creación de materiales con perspectiva de género, no todos bajan a las y los maestros, pues mucho depende de la autorización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) o la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), así como de gestiones locales.

Otros cambios significativos sucedieron en el ámbito de la educación sexual. Armando Díaz (2013) explica que en 1974 es cuando por primera vez en México se incorpora a los libros de texto el tema de la reproducción humana, como parte del cambio de una política natalista a una de regulación de la natalidad. Sin embargo, de acuerdo con la misma fuente, es hasta los ochentas y noventas del siglo XX que en los textos se incorpora la perspectiva de género sustentada en acuerdos internacionales ratificados por México y se amplía la información respecto a la sexualidad, siendo esta información más amplia, y entrando en el campo de los derechos sexuales y reproductivos, y no ya empleada únicamente como dispositivo para disminuir la natalidad.

A pesar de los esfuerzos mencionados, tanto la incorporación de la perspectiva de género como los cambios que se fueron generando en los contenidos de la

educación sexual reavivaron las disputas entre grupos conservadores y el Estado (así como sectores más liberales de la sociedad). Estos debates y tensiones cobraron relevancia en el comienzo del nuevo milenio.

A la manera de la “geopolítica discursiva” señalada por Mayer (2014), Díaz (2013) menciona que el siglo XXI ha sido un escenario de trayectorias radicalmente distintas en el país, pues las orientaciones ideológicas de los contenidos de los textos y los debates sociales han dependido del partido dominante en la región. Como ejemplo señala que, durante el sexenio de Vicente Fox, en el Distrito Federal⁴⁴ (donde gobernaba el PRD⁴⁵) hubo reformas que podrían calificarse como más laicas, mientras que el gobierno federal y los estados gobernados por el PAN (Guanajuato fue uno de ellos) vieron incrementada la influencia de la perspectiva católica. Esto recuerda a lo visto en el capítulo anterior sobre los problemas que surgen al intentar transversalizar la perspectiva de género, pues las maneras en que se hace no son neutras ni homogéneas, pese a que sean parte de un mandato oficial.

Entre 2006 y 2008 tuvo lugar una fuerte contienda respecto a la educación sexual en los libros de texto, pero en este caso de secundaria; tras un intenso periodo de debate y bombardeo de información en medios de comunicación masiva, se implementaron políticas educativas entre 2009 y 2010 en las que se incorporaron algunas demandas de organizaciones con perspectiva católica (Díaz, 2013). Respecto a lo anterior, la misma fuente señala que, aunque en 2010 el contenido de la información era más laico, también era más limitado que en la década anterior y las imágenes presentaban retrocesos.

Los cambios en los libros de texto relacionados con la educación sexual suelen llamar mucho la atención en la opinión pública debido a la magnitud que alcanzan los debates y debido al número de actores involucrados, así como su influencia social. Sin embargo, hay otros cambios que se han ido dando en el ámbito de la educación que han pasado un tanto más desapercibidos. Uno de estos cambios tiene que ver con el concepto de “calidad educativa” y lo que se ha considerado como la mercantilización de la educación.

⁴⁴ Ahora Ciudad de México.

⁴⁵ Partido de la Revolución Democrática.

En el 2008 se llevó a cabo la llamada Alianza por la Calidad de la Educación⁴⁶ en México, donde González et al. (2017) consideran que se perdieron los principios revolucionarios del feminismo. La misma fuente señala que en dicha alianza se dio apertura al sector empresarial, pasando de la capacitación docente a la laboral. Este aspecto supone un cambio en la manera de concebir la educación misma, donde el proceso educativo deja de ser visto como un fin en sí mismo, útil para fomentar el pensamiento crítico y un sentido de justicia social, y se vuelve un dispositivo al servicio de las empresas y las necesidades del mercado. Así, la prioridad se convierte en formar sujetos que se ajusten a las necesidades del mercado, enfatizando los aspectos cuantitativos.

Lo anterior se agravó con las modificaciones realizadas en la educación en México en febrero de 2013, cuando se promulgó la Reforma Educativa, pues destacó la modificación al artículo 3º constitucional donde se estableció que la educación será de “calidad”, aspecto que de acuerdo con González et al. (2017), introduce una categoría empresarial para la educación. Respecto a la calidad, Gabriela Delgado (2012) menciona que el término no es unívoco, pues su significado varía en función de la época, el contexto y la sociedad que lo emplea. Así, señala la autora, la calidad puede formar parte de una concepción de la educación como un producto de mercado, definida únicamente en función de la eficiencia y la eficacia⁴⁷. Para la autora esto es preocupante, pues al concebir la educación como un producto se pone en riesgo su naturaleza de derecho humano.

Asumir una visión empresarial de la educación pone en riesgo la incorporación de la perspectiva de género, pues al no ser prioridad la reflexión respecto a la dignidad de los sujetos, su potencial transformador como medio para modificar las mentalidades y acabar con la discriminación se ve reducido, si no es que anulado por completo. Estos cambios ya han ido sucediendo de manera progresiva, y poco a poco en los programas de estudio se han incorporado

⁴⁶ El 15 de mayo del 2008 se firmó esta alianza entre el Gobierno Federal y el SNTE, con el objetivo de transformar el modelo educativo por medio de políticas públicas para impulsar una mayor calidad y equidad educativa (Amador, 2009). La alianza está compuesta por cinco ejes y se hace énfasis en términos como calidad y certificación.

⁴⁷ A esto se refieren González et al. (2017) cuando señalan que calidad es una categoría empresarial.

términos como “gestión” y “productividad” que corresponden a una visión que proviene de la economía y la administración, y que condicionan la manera en la que se comprende el mundo y a la educación misma (González et al., 2017)⁴⁸. Esto supone un riesgo para la perspectiva de género, pues se fomenta su despolitización y vaciamiento de sentido, procesos que minan el potencial transformador que en teoría debe tener.

Respecto a las capacitaciones González et al. (2017) comentan que también han sido influidas por la visión empresarial, pues a partir de la puesta en marcha del Modelo de Equidad de Género (MEG) y posteriormente de las normas mexicanas para la igualdad laboral y no discriminación, comenzó a priorizarse que empresas “certificadas” dieran las capacitaciones, considerándolas antes que, por ejemplo, a las universidades que tienen programas consolidados de estudios de género. De este modo, la capacitación en perspectiva de género se convierte en un servicio más que ofrecen las empresas; es vista como un tema más con el que se puede lucrar, y se trata de manera superficial.

Esto, como se señalaba en el capítulo anterior, forma parte de las dificultades que conlleva la implementación de la transversalidad de la perspectiva de género. Ya se mencionaba que las maneras de concebir, significar o entender el concepto de género son determinantes, y esto es cierto también para el ámbito educativo. Al respecto González et al. (2017) han identificado que, en México, la manera en que se ha concebido el concepto de género en la educación es problemática, pues observan que se ha ido diluyendo su sentido y se ha ido perdiendo su carácter disruptivo. Lo anterior, señalan, no es infrecuente, pues tiende a suceder con toda idea revolucionaria que llega a institucionalizarse. Como evaluación general, las autoras consideran que las acciones de gobierno en materia de la incorporación de la perspectiva de género en la educación han sido inconsistentes, y que los conflictos entre la SEP-SNTE-CNTE han limitado el impacto de éstas en el profesorado.

⁴⁸ Las autoras señalan que la visión proveniente de la administración y la psicología organizacional es válida como una posición entre otras, pero el problema viene cuando se presenta como la única manera de concebir la educación, la “única con legitimidad certificada” (p.61).

Además de las limitaciones en la implementación de la perspectiva de género derivadas de las problemáticas entre las instituciones y/o actores encargados de aplicarla, también se encuentran las dificultades que provienen de grupos externos que tienen agendas políticas que miran a la perspectiva de género como incompatible con su visión del mundo. Éste es el caso de los grupos conservadores, o, como los nombra Díaz (2013), con “perspectiva católica”.

Si bien durante las últimas décadas se han manifestado dichas organizaciones de corte conservador que se oponen al reconocimiento de derechos de ciertos grupos sociales, el año 2016 fue especialmente significativo debido al surgimiento del Frente Nacional por la Familia (FNF). Este grupo, así como muchos otros de su categoría, comparten posturas que devienen del pensamiento católico dominante⁴⁹. Sin embargo, existen también miembros de iglesias evangélicas que forman parte del FNF y que, según Mora (Arturo Mora, comunicación personal, 19 de mayo de 2017), en muchos sentidos son aún más conservadores que la Iglesia católica.

Pérez-Rayón y Carrillo (1996) retoman a Lipset y Raab para denominar a dichas corrientes del pensamiento católico como extremistas. De acuerdo con Lipset y Raab (en Pérez-Rayón y Carrillo, 1996, p.112) el término extremista describe a “una minoría que parte de la suposición monista de estar investida del monopolio de la verdad política, lo que la lleva a oponerse al pluralismo; es hostil por naturaleza a la diversidad de intereses y grupos...”. Sin embargo, Pérez-Rayón y Carrillo (1996) comentan que, aunque el discurso extremista tiende a estar alejado de lo real, aun en su interior existen diversos matices. Estos últimos destacan dos posturas al interior del pensamiento extremista: la derecha radical y la ultraderecha.

De acuerdo con los autores, la principal diferencia entre posturas es que la derecha radical es reformista, pues busca incidir en el orden establecido para modificarlo, mientras que la ultraderecha busca destruir el orden establecido

⁴⁹ Al interior de la Iglesia católica existen distintas visiones y posicionamientos respecto a los temas sociales. Algunas de ellas coinciden con los planteamientos de derechos humanos. Sin embargo, la visión dominante y compartida por la mayoría de su jerarquía corresponde a una visión conservadora.

para refundarlo y restaurar un orden pasado (idealizado) y actúan al margen de las instituciones en grupos semiclandestinos.

Así, tomando como base la clasificación de Pérez-Rayón y Carrillo (1996), el FNF se ubica en la categoría de la derecha radical, pues es reformista y no antisistema. Es decir, busca influir en las decisiones estatales para que su agenda sea incorporada. Sus vías o canales de acción son institucionales.

Su concepción sobre la sociedad se ajusta a lo descrito por Pérez-Rayón y Carrillo (1996) de la derecha radical, pues consideran a la familia como el orden natural de la sociedad, mismo que debe ser respetado por el Estado. De manera primordial, aunque vaga, basan sus argumentos en *nociones* de la psicología y la jurisprudencia.

Rechazan tajantemente la injerencia del Estado en la familia y la educación. Si bien sí reconocen el papel del Estado, consideran que éste tiene límites y que debiera mantenerse al margen de cuestiones más “privadas” que corresponden únicamente a la familia. El FNF ha señalado que el Estado emplea la educación escolarizada para ideologizar a la población, y a través de sus acciones, denuncias y propuestas pretende que el Estado reconozca el lugar que de acuerdo con ellos debiera tener “la familia”.

Como señalaba Rionda (2001), una de las características del conservadurismo es el apego y la alta estima que se tiene de los valores familiares y el parentesco. Tal es el caso del FNF, mismo que se define a sí mismo como:

Ciudadanos a favor de la familia. Somos Millones de padres de familia y más de mil instituciones de la sociedad civil organizada de todo el país, que promovemos y defendemos a las instituciones más importantes de la sociedad: El matrimonio, conformado entre un hombre y una mujer, y la familia natural, ambas bases de nuestra sociedad. Nacemos en respuesta al paquete de iniciativas en contra del matrimonio y la familia natural anunciado por el presidente Enrique Peña Nieto el pasado 17 de mayo de 2016 (Frente Nacional por la Familia, 2018a).

Como puede verse, el FNF se conforma cuando ven amenazada su visión de la familia y la sociedad y a partir de ahí han mantenido su actividad. En el 2016, como consecuencia de la gran capacidad de convocatoria y las grandes movilizaciones que suscitaron, lograron su objetivo inmediato que fue que se descartara la iniciativa lanzada por el presidente. Sin embargo, mantienen su

actividad. Concretamente tienen una plataforma de acción a la que llaman *Plataforma del Frente Nacional por la Familia. Rumbo al 2018* (Frente Nacional por la Familia, 2018b) y una propuesta de modificación al artículo 4º constitucional (Frente Nacional por la Familia, 2018c).

Un concepto que adquiere relevancia central en la contienda discursiva actual es el de “ideología de género” que es el que han adoptado grupos conservadores, entre ellos el FNF, para enunciar todo aquello con lo que no coinciden. Es ambiguo y definido de manera distinta según quien lo emplea. No es un concepto teórico ni tiene sustento científico. Más bien, aglutina una serie de cuestiones que van desde matrimonio igualitario, igualdad de género, aborto, derechos sexuales y reproductivos, educación sexual, transversalidad de género, derechos de personas trans y políticas públicas contra la discriminación (Kuhar & Zobec, 2017). Sin embargo, la manera en que dichos temas se tratan es, con frecuencia, sesgada y parcial. La idea básica que conecta a todos esos temas y actores es la de “ideología de género” o “teoría de género”; y ha sido señalada por Mayer & Sauer (2017, en Kuhar & Zobec, 2017) como un significativo vacío; o como le llama Petó (2015a) un “pegamento simbólico” que conecta distintas temáticas bajo un mismo término y une a distintos actores conservadores en una lucha para controlar y redefinir el rumbo de los derechos humanos.

Así, “ideología de género” opera en el discurso como una herramienta que encapsula un amplio espectro de temas y actores sociales cuya conexión directa no debe darse por sentada, pues los actores a los que cataloga como “el enemigo”⁵⁰ pueden tener posturas que no son necesariamente homogéneas (Bracke & Paternotte, 2016). Dicho concepto no es nuevo ni exclusivo de México, por el contrario, lleva varios años⁵¹ de uso por parte de distintas agrupaciones

⁵⁰ Por ejemplo: feministas, activistas LGBTQ y académicas(os) de los estudios de género (Bracke & Paternotte, 2016).

⁵¹ Particularmente desde el 2010 en adelante ((Kuhar and Paternotte 2017; Paternotte 2015; Paternotte et al. 2015 en Bracke & Paternotte, 2016) y adquirió mayor visibilidad en 2013 con la manifestación realizada en Francia contra el matrimonio igualitario (Kuhar & Zobec, 2017). Sin embargo, autores como Kuhar & Zobec (2017) indican que sus antecedentes pueden rastrearse más o menos en la mitad de la década de los noventas del siglo pasado.

conservadoras y ha causado grandes movilizaciones y efectos en muchos países latinoamericanos y europeos.

Por lo anterior ha sido ya catalogado como un fenómeno transnacional, donde ciertas prácticas se han repetido en diversos países. Entre algunas de esas prácticas transnacionales coincidentes, Petó (2015b) señala las siguientes: un lenguaje similar, sensacionalista, que genera miedo (en el que se presenta la igualdad de género como equivalente de patologías y desviaciones) y los mismos elementos visuales (como la familia “natural” representada por un hombre, una mujer, una hija, y un hijo tomados de la mano; los colores rosa y azul).

Una constante entre dichos grupos conservadores, incluyendo al EI FNF, es que tienen como eje prioritario la protección a la “familia natural”. Pero ¿a qué se refieren con familia natural y qué implicaciones sociales y políticas tiene su postura? Desde disciplinas como la sociología y la antropología se ha estudiado el concepto de familia: su estructura, diversidad a través de las culturas, su transformación a través de la historia y sus vínculos con la economía y el Estado.

Lo cierto es, como señala Lucía Melgar (2016), que la familia lejos de ser una formación “natural”, es en realidad una organización social que ha variado históricamente y que ha atravesado diversas etapas. Sin embargo, pese a la abundante bibliografía que demuestra el carácter histórico de la familia nuclear, desde los grupos conservadores se sigue reproduciendo una noción ahistórica de la familia, acompañada de una “exaltación acrítica” de la misma (Melgar, 2016, p.99). Dicha visión es en parte producto de la influencia de la religión judeocristiana (especialmente la católica) y reproduce ideas como la del amor romántico y la de la madre abnegada dedicada exclusivamente al hogar, mismas que son funcionales al mantenimiento del *statu quo* (Melgar, 2016) y de la posición subordinada de las mujeres en la sociedad.

La imagen de la llamada “familia natural” comparte rasgos básicos de lo que se considera la familia ejemplar católica y cristiana, y se constituye por un hombre, una mujer y sus hijos; esta unión es, desde luego, heterosexual, y es consagrada

por la Iglesia “para siempre”⁵²; asimismo, debe estar orientada a la procreación (finalidad que “santifica” el ejercicio de la sexualidad) (Melgar, 2016). Sin embargo, las características de la familia “natural” no se acaban ahí, sino que incluyen, tal vez ya de un modo implícito, lo señalado por Melgar (2016) respecto al ejercicio del poder y la autoridad por parte del hombre, que es quien debe guiar a la mujer y a sus hijos.

No es casualidad que las reivindicaciones de los derechos de las mujeres o de otros grupos sean contrapuestas en un plano discursivo con la imagen de la familia que los grupos conservadores llaman “natural” (Melgar, 2016), pues esta última perpetúa la subordinación de las mujeres hacia los hombres, y naturaliza las desigualdades existentes entre ambos. Esto es quizá uno de los aspectos más problemáticos que encubre el concepto de “familia natural” (o tradicional).

Los grupos conservadores idealizan un pasado inexistente donde, de acuerdo con su visión, las familias eran felices y la sociedad no se veía amenazada por los problemas actuales. Para ellos, el futuro está en el pasado (Kuhar & Zobec, 2017). Sin embargo, para las mujeres como grupo social tal pasado idílico nunca existió. Arturo Mora (comunicación personal, 19 de mayo de 2017) señala que cuando se atraviesan grandes crisis los gobiernos tienden a replegarse a lo conocido, a lo tradicional y a la religiosidad⁵³. Mora señala que actualmente se está dando un fenómeno global de retorno a los fundamentalismos, donde hay añoranzas, entre otras cosas, de los modelos tradicionales familiares.

Estas cuestiones son de suma relevancia porque actualmente, como señalan Maier y Alonso (2011), en México se vive una rivalidad discursiva en la que se

⁵² En este escenario la unión civil del matrimonio es considerada secundaria (Melgar, 2016). Lo anterior es claro en sociedades conservadoras (como la región del Bajío), donde el matrimonio religioso es considerado como el “verdadero”, el que provee de estatus a una pareja; o como coloquialmente se dice “el mero mero”. Así, aun cuando una pareja se casa por lo civil y por la vía religiosa, la centralidad está puesta en el matrimonio religioso.

⁵³ Lo anterior ha sucedido, por ejemplo, con la celebración del 10 de mayo (Día de la Madre). Lamas (1995) retoma a Acevedo para señalar cómo dicha celebración en México estuvo vinculada a una respuesta política deliberada frente al creciente movimiento feminista mexicano y la promoción del uso de anticonceptivos. En un ejemplo más reciente, se observa lo sucedido en el Tercer Encuentro de la Familia (2004) llevado a cabo en la Ciudad de México, donde se impulsó “el día de la familia” (Maier, 2014), que se celebra el primer domingo del mes de marzo, quedando muy cercano al Día Internacional de la Mujer (que se conmemora el 8 de marzo). Esto, señala Maier (2014), no es de extrañarse, pues al estar cercanas las fechas, el día dedicado a la familia puede promocionarse en contraste con el Día Internacional de la Mujer.

disputan significados en torno a la sexualidad, la reproducción y la familia. Uno de los puntos nodales de esta disputa es el matrimonio entre parejas del mismo sexo y su derecho a adoptar hijos, y la interrupción legal del embarazo (Maier, 2014). Así, señala Maier: “La sexualidad, la reproducción y las vidas íntimas de las mujeres están en el corazón del debate público por definir la dirección societal de esta nueva era” (2014, p.28).

A pesar de que el contenido de los debates cambia y también son distintas las acciones que resultan de cada contienda, muchos de los aspectos del discurso de los grupos conservadores no son del todo nuevos. Desde el surgimiento de México como país ha preocupado a la sociedad el cambio en el estatus de los derechos de las mujeres (y posteriormente de otros grupos sociales) apelando a la moral, y a la familia. Díaz (2013, p.113) señalaba que, con el surgimiento de los libros de texto, los grupos conservadores decían que “el libro único” era “contrario a los derechos del individuo y de la familia”. Así, persiste la idea de “la familia”.

Díaz (2013) identifica tres tácticas discursivas que los grupos conservadores tienen para dotar de legitimidad su discurso, una de ellas es sacralizar la sexualidad y la reproducción a través de conceptos como “orden de la naturaleza” o “transmisión de la vida”, donde no hablan de procesos meramente biológicos, sino que asumen la existencia de un orden sagrado, “natural”, al que todos los sujetos están naturalmente inscritos. Tanto estos grupos como la Iglesia católica emplean discursos a través de los cuales se victimizan al recurrir a un supuesto autoritarismo por parte del Estado, donde lo que subyace es el temor de dejar de ser el referente oficial de la ciudadanía (Díaz, 2013).

Hasta ahora, señala Díaz (2013), en ciertos aspectos el Estado ha logrado ejercer de manera adecuada su poder gubernamental al implementar ciertas decisiones (como los libros de texto y la promoción de ciertos contenidos) como instrumento de legitimación que favorecen la consolidación del Estado laico. Lo anterior, siguiendo al autor, contribuye al posicionamiento de valores democráticos y nuevos referentes éticos, aspecto que es válido “en la medida en que la selección de temas protege la libertad de conciencia, es decir, si se definen los contenidos de acuerdo a prioridades colectivas y protegiendo la vida privada” (Díaz, 2013, p. 131).

Lo señalado por Díaz es relevante, pues justamente parte de la labor del Estado en lo relativo a la laicidad es garantizar a la población condiciones de igualdad, no discriminación y pluralismo; lo que no supone la imposición absoluta de la voluntad de la mayoría de la población, sino simplemente el respeto a minorías (Blancarte, 2008). Esto permite reflexionar, por ejemplo, la labor del Estado respecto a la homosexualidad, pues al garantizar derechos a este colectivo no está imponiendo un modo de vida al resto de la población, sino que se contribuye a garantizar una vida digna a dicho colectivo, misma que no sería posible (y no ha sido posible) bajo la postura conservadora donde se les excluye y discrimina. A través de este debate o disputa por los significados, lo que se está haciendo es politizar la vida privada⁵⁴ y mostrarla como un campo relacional atravesado por el poder, siendo el cuerpo lo que media entre lo íntimo, lo social y lo político (Maier, 2014). Es por ello, señala la autora, que la ciudadanía de las mujeres está “indisolublemente” enraizada en la cultura laica.

En el apartado siguiente se hará una breve descripción de los elementos que están siendo implementados en Guanajuato como parte de una estrategia de transversalización de la perspectiva de género en el ámbito de la educación primaria, y posteriormente se hablará sobre el conservadurismo guanajuatense y las resistencias que en el estado se han dado con respecto a la aplicación de la perspectiva de género en la educación primaria.

2.1.2 Aplicación de la perspectiva de género en la educación primaria del estado de Guanajuato y el municipio de León

Guanajuato es un estado habitado por 5,853,677 personas, ocupa el 6º lugar a nivel nacional por número de habitantes (INEGI, 2015) y está integrado por 46 municipios. A continuación, se muestran los datos correspondientes a la educación primaria en el estado:

⁵⁴ De “lo personal es político” lema emblemático del feminismo de la segunda ola.

Tabla 8

Cifras de educación primaria en el estado de Guanajuato ciclo 2016-2017

Nivel (modalidad escolarizada)	Alumnado			Docentes	Escuelas
	Total	Mujeres	Hombres		
Educación primaria	712,417	350,888	361,529	25,910	4,442
Público	644,508	317,245	327,263	22,839	4,042
Privado	67,909	33,643	34,266	3,071	400

Fuente: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2017, p.62).

En el municipio de León⁵⁵ durante el ciclo escolar 2016-2017 había un total de 635 escuelas primarias públicas.

El Programa Estatal para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del estado de Guanajuato publicado en 2017 (Instituto para las Mujeres Guanajuatenses [IMUG], 2017) contempla en su objetivo 2.1 y estrategia 2.1.3 la “contribución a la eliminación de los estereotipos sexistas y discriminatorios e incorporación de la perspectiva de género en los contenidos, métodos de enseñanza, prácticas escolares y materiales didácticos”. Contempla acciones como la promoción de la igualdad en las actividades científicas y tecnológicas, elaboración de materiales didácticos y capacitación a docentes.

Por medio de una solicitud de acceso a la información se pidieron más datos al respecto⁵⁶. En la respuesta se informó que la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) refería haber tomado como prioridad el hecho de que las escuelas contaran con elementos para sensibilizar a la comunidad educativa “sobre la importancia de reconocer y promover la igualdad de género al interior de las aulas y ésta se refleje en la mejora del autoestima (sic) de sus alumnas y alumnos”. Las acciones reportadas para el logro de dicha sensibilización son las siguientes:

- Incorporación de libros de lectura que hablan de las aportaciones sociales, políticas y económicas de las mujeres a las bibliotecas de 3,752 escuelas. Los títulos de los textos son *Mujeres por la Independencia*,

⁵⁵ Obtenido a través de una solicitud de acceso a la información con número de folio 01839717 realizada el 22 de noviembre del 2017.

⁵⁶ Número de folio 01839717 realizada el 22 de noviembre del 2017.

Mujeres Célebres y Pateando Lunas, mismos que se entregaron en los municipios de Dolores Hidalgo (619 escuelas), San Luis de la Paz (420 escuelas), León (462 escuelas), Guanajuato (447 escuelas), Celaya (473 escuelas), Irapuato (578 escuelas), Salamanca (404 escuelas) y Acámbaro (349 escuelas).

- La entrega de cuadernillos titulados *Sueño y decido mi futuro*, dirigidos al alumnado de 6° de primaria para asesorar en la construcción de su proyecto de vida.
- Impartición de 70 charlas y talleres con el tema de perspectiva de género ejecutados por la Red de Promoción y Atención a la Convivencia Escolar en los municipios de Dolores Hidalgo y San Diego de la Unión.
- La Dirección de Profesionalización y Desarrollo Docente-Departamento de Asistencia Técnica a las escuelas, adscrita a la Dirección General de Educación Básica llevó a cabo entre noviembre y diciembre del 2017 un diplomado dirigido a 50 docentes de educación básica titulado "*Programa de sensibilización y capacitación en género y prevención de la violencia contra las mujeres en el sector educativo*", y la actividad "*Jornada de análisis en género y prevención de la violencia contra las mujeres en el sector educativo*" dirigida a 1,705 docentes de nuevo ingreso de preescolar, primaria y secundaria de escuelas públicas.

Las acciones implementadas en el estado de Guanajuato también han sido objeto de numerosas críticas y resistencias por parte de grupos conservadores. En el apartado siguiente se muestran algunos aspectos que dan cuenta de Guanajuato como uno de los estados más conservadores del país, y se narran algunos de los obstáculos que han surgido para implementar la perspectiva de género en el ámbito educativo.

2.1.3 El conservadurismo guanajuatense y la resistencia a la incorporación de la perspectiva de género en la educación primaria

Guanajuato se ha caracterizado por ser uno de los estados más conservadores del país. Luis Miguel Rionda (2001) señala que tanto Guanajuato como la zona

del Bajío⁵⁷ y el occidente mexicano, durante el siglo XX han sido escenarios donde surgieron y se han desarrollado movimientos político-sociales de ideología conservadora o tradicionalista, que mantienen un fuerte vínculo con una religiosidad católica.

Conservadurismo, tradicionalismo e ideología de derecha son conceptos que han sido asociado unos con otros y resulta pertinente puntualizar a qué se refiere cada uno. Rionda (2001) considera que “la derecha” con frecuencia se ha definido con términos negativos y aludiendo a lo que no es. Asimismo, señala que las ideologías de derecha son diversas y no pueden ser agrupadas de una manera rígida y simplista. Partiendo de lo anterior, el autor propone que una postura ideológica de “derecha” tiene que ver con un deseo de conservar un esquema de vida o de relaciones sociales, así como un modelo productivo que es propicio para intereses personales y de grupos acotados. Aunado a lo anterior, considera a la derecha como una ideología que favorece valores culturales “de trascendencia ultraterrena” asociados a la religión, la fe y la vida después de la muerte.

Rionda (2001, p.6) enfatiza que hay una gran amplitud de posicionamientos que caben en “la derecha”, es por eso, que, considera más adecuado emplear los términos “conservador” o “tradicionalista”, pues estos últimos hacen alusión “al impulso hacia la preservación de un estado de cosas”. De acuerdo con el autor, la ideología conservadora no es estática, es decir, suele reconocer los beneficios del cambio, pero manteniendo un esquema del orden y de lo que se puede predecir y controlar.

El conservadurismo guanajuatense es el resultado de diversos aspectos económicos, sociales, étnicos y culturales, entre los que Rionda (2001) destaca la facilidad que tuvo la religión católica para establecerse en la región desde la época colonial. El autor señala que debido a la poca identificación étnica o cultural de sus pobladores con la población indígena del país pudo establecerse

⁵⁷ El autor señala que por el “Bajío” se refiere a la zona, en su concepción más amplia, que abarca la mayoría del estado Guanajuato y parte de los estados de Querétaro, Jalisco y Michoacán.

el catolicismo sin tantos sincretismos, de manera que la labor evangelizadora pudo lograrse con un mayor apego a las formas ortodoxas.

Rionda (2001)⁵⁸ indica que el conservadurismo también se relaciona con el hecho de que en el Bajío no había una tradición comunitaria o de despojo de tierras indígenas, de manera que la propiedad privada ha sido la forma dominante de tenencia de la tierra desde la colonia. Esto puede contribuir a explicar el origen de lo que menciona Arturo Mora (2011) sobre la primacía en la región de una visión individualista sobre lo colectivo, que, entre otras cosas, ha provocado una dificultad para la movilización social de la población para la exigencia de sus derechos. En Guanajuato, señala Mora, se privilegia el esfuerzo personal y se le atribuye un valor importante, al igual que a la posesión de bienes y objetos.

De acuerdo con Arturo Mora⁵⁹ (comunicación personal, 19 de mayo de 2017), el conservadurismo de la región no se expresa en especulaciones, sino que existen hechos concretos que dan cuenta de éste. A continuación, se presentan algunos elementos que evidencian el conservadurismo en el estado:

- Fuerte arraigo de tradiciones relacionadas con la liturgia católica como procesiones, asociaciones religiosas, patronazgos (Rionda, 2001). Alta presencia de ritualismos, por ejemplo, existen algunos centros laborales en los que todavía rezan la oración del *ángelus* a las 12 del día (Arturo Mora, comunicación personal, 19 de mayo de 2017).
- Destaca una “endémica debilidad que han padecido las organizaciones políticas, sindicales o intelectuales de carácter independiente o progresista, que sobreviven con muchas dificultades y pocos adeptos” (Rionda, 2001, p.2).
- Poco éxito que han tenido con el electorado los partidos políticos de izquierda (Rionda, 2001).⁶⁰

⁵⁸ Para esta afirmación Rionda (2001) retoma a Jean Meyer y otros autores.

⁵⁹ Arturo Mora Alva es doctor en estudios científicos-sociales, maestro en educación y biólogo. Profesor universitario y consultor independiente.

⁶⁰ Este aspecto se mantiene vigente en la actualidad. Si se consultan los resultados de las elecciones presidenciales en México para el año de 2018 se verá que Andrés Manuel López Obrador, candidato del partido MORENA catalogado como de izquierda, ganó en todos los estados del país excepto en Guanajuato; por el contrario, el candidato del PAN, Ricardo Anaya, ganó solamente en Guanajuato (Rueda, 2018).

- Fuerte sentido de adscripción local que genera un regionalismo fuerte, mismo que es aprovechado por las agrupaciones políticas conservadoras (Rionda, 2001). Mora (2011) señala que el Partido Acción Nacional (PAN) ha podido capitalizar esa tradición histórica y el capital sociocultural de los guanajuatenses, particularmente de la gente leonesa.⁶¹
- La alta estima que se tiene hacia los valores familiares y el parentesco (consanguínea y ritual) (Rionda, 2001).
- El carácter conservador de la educación impartida en gran parte de las instituciones de enseñanza superior, particularmente la Universidad de Guanajuato (Rionda, 2001).
- Ausencia de una identificación étnica o cultural con grupos indígenas, misma que genera una construcción de una cultura mestiza “con un fuerte sentimiento hispanizante” (Rionda, 2001, p.3).

Además de lo anterior, el conservadurismo también se observa en las decisiones legislativas respecto a qué leyes se aprueban (o no) y las condiciones de éstas (Arturo Mora, comunicación personal, 19 de mayo de 2017). Para Mora, las siguientes situaciones puntuales denotan el tradicionalismo de la región:

- Guanajuato fue el único estado de la república que votó en contra de la Reforma Constitucional en materia de derechos humanos en el 2011. Se oponían, primordialmente, a la incorporación de “preferencias sexuales” en el listado de características (presentes en el artículo primero) bajo las cuales se prohíbe la discriminación.
- Guanajuato fue el último estado de la república en crear su propia Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Mora señala que existe una negativa a reconocer las condiciones estructurales de la violencia contra las mujeres.

La Iglesia católica, junto con los empresarios, ha sido uno de los grupos que históricamente se ha vinculado con el PAN en la región (Mora, 2011; Martín, 2013). En Guanajuato el PAN ha gobernado de manera ininterrumpida desde

⁶¹ De acuerdo con Mora (comunicación personal, 19 de mayo de 2017) todos los municipios del estado de Guanajuato cuentan con una impronta conservadora, siendo más fuerte en unos que en otros. León es uno de los municipios que destaca por su fuerte conservadurismo.

1991 y son esos dos grupos, de acuerdo con Martín (2013), los más importantes poderes fácticos en lo relativo a su capacidad de presionar e influenciar al PAN, tanto como partido y como gobierno estatal.

La religión católica es la que predomina en la región, aunque Mora (2011) señala que desde comienzos de los años 80 del siglo XX han ido apareciendo nuevas Iglesias cristianas e Iglesias de otras culturas; estas nuevas Iglesias han proliferado de manera específica en la ciudad de León y han ido ganando adeptos. Sin embargo, dice el autor, su esfera de acción y de influencia es todavía muy limitada en comparación con la Iglesia católica.

Los intereses del sector empresarial coinciden con los de la Iglesia católica y el PAN, y gran parte de los gobernadores o presidentes municipales de las grandes ciudades del estado tienen vínculos fuertes con los empresarios (Arturo Mora, comunicación personal, 19 de mayo de 2017). Lisandro Martín (2013) menciona que los empresarios son vistos como ejemplo a seguir, e incluso desde el mismo gobierno se les considera como referentes. Para el autor, lo anterior impacta también en las concepciones de política social, misma que se ha mercantilizado, y se fomenta el autoempleo como vía para superar la pobreza.

De entre los numerosos ejemplos que dan cuenta del conservadurismo guanajuatense, destacan los relacionados con las resistencias a la incorporación de la perspectiva de género y la educación sexual en el ámbito educativo. Por ejemplo, en el año 2009, justo después de los debates suscitados en el país por el contenido de la educación sexual en los libros de secundaria, una regidora panista y la presidenta de la asociación Suma tu Voz (acompañadas de otras personas), quemaron frente a la presidencia municipal de León el libro oficial de biología (García, 2009).

Entre los testimonios recabados por García (2009) sobre la quema de libros se encuentra aquel de Beatriz Rodríguez, presidenta de la Coalición Ciudadana por la Familia y la Vida (Cofavi), quien dijo: *“La SEP, mediante los libros, está obligando a mis hijos a usar condón, cuando yo quiero que ellos no hagan nada hasta el matrimonio”*. Asimismo, también destaca el testimonio de Lourdes Casares, representante de Suma Tu Voz, quien dijo *“Expresamos nuestro apoyo a la educación sexual basada en valores, y nos manifestamos en contra de imposiciones ideológicas y sin perspectiva de familia”*. Estos testimonios, más

allá de representar la opinión de quienes los emiten, son muestra de un modo de ver el mundo compartido socialmente por gran parte de la población en Guanajuato (y también en otras regiones del país y del mundo). Destaca que ven la información en temas de sexualidad como una amenaza, y la interpretan como una imposición por parte del Estado (en este caso la SEP). Asimismo, se recurre nuevamente al tema de la familia y de los valores. Sin embargo, el discurso de los valores es vacío, pues carece de contenido: ¿cuáles valores?, ¿valores según quiénes y orientados a qué fin?

En el año de 2013, en Guanajuato, se generó una oleada de críticas debido a que el gobernador en turno, Miguel Márquez Márquez, designó a Lourdes Casares Espinosa (la misma que en 2009 quemó libros de texto) como Presidenta Ciudadana del Consejo Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Sin Embargo, 2013). Resulta grave que una persona que públicamente haya quemado libros de texto por incluir educación sexual y contenidos relacionados con la perspectiva de género sea designada por el ejecutivo estatal para presidir un consejo que tiene con fin garantizar los derechos de las mujeres. Esta situación da cuenta de la dificultad que existe para las autoridades estatales de separar las creencias personales de su labor como funcionarias y funcionarios públicos que deben garantizar la pluralidad y no discriminación en una sociedad.

Dichos ejemplos son representativos, pero no han sido los únicos. Resulta significativo enfatizar que en un estado en donde, como señalaba Mora, difícilmente la gente sale a las calles a exigir sus derechos, el FNF logró movilizar a miles de personas en Guanajuato, quienes salieron en distintas ciudades del estado para marchar por “la familia”. Otro aspecto importante que considerar, además de la gran capacidad de movilización que tienen estos grupos, es la gran capacidad económica con la que cuentan para hacer acciones y movilizar personas en camiones, por ejemplo, como lo hicieron en 2016 para enviar a guanajuatenses a la marcha del FNF en la Ciudad de México⁶².

⁶² Ver Álvarez (2016), “Se suman a la marcha 10 mil de Guanajuato” en periódico El Universal. <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/09/22/se-suman-la-marcha10-mil-de-guanajuato>

Durante ese periodo, en la opinión pública guanajuatense también adquirió un aspecto central el debate en torno a la educación y “la ideología de género”. Se colocaron mantas con mensajes que decían “queremos escuelas sin género”⁶³ y algunas escuelas y parroquias fueron sede de charlas impartidas por conferencistas pertenecientes a los grupos conservadores⁶⁴.

A pesar de la gran presencia y eco que los grupos conservadores tienen en Guanajuato, también es cada vez más frecuente la existencia de numerosas personas simpatizantes de distintos movimientos sociales que han llevado otras ideas a la opinión pública. Por mencionar algunos, se encuentran colectivas y asociaciones feministas, así como grupos que promueven los derechos de la diversidad sexual. El choque entre estos grupos fue claro en junio del 2017, cuando el llamado “bus de la libertad”⁶⁵ llegó a México, y particularmente a León Guanajuato. Díaz (2017) narra el “enfrentamiento” que hubo en León entre simpatizantes del FNF y activistas feministas y de la diversidad sexual a propósito de dicho camión⁶⁶.

⁶³ Al decir “queremos escuelas sin género”, no se referían a escuelas sin relaciones jerárquicas y sin discriminación, sino más bien referían a escuelas sin “ideología de género”, como le llaman. En este uso del concepto de género, el concepto ya no refiere a la categoría de análisis feminista, sino al entendimiento de dichos grupos de lo que es “género”.

⁶⁴ A manera de ejemplo, ver <http://www.evangelizafuerte.mx/2016/07/excelente-y-responsable-respuesta-a-la-conferencia-lic-neydy-casillas/>

⁶⁵ Dicho camión se presentó en Madrid, España (aunque con un mensaje distinto) y llegó a diversas ciudades de México en el verano de 2017. El camión que se presentó en las ciudades mexicanas llevaba un mensaje que decía: “*Es perverso decirles a los niños que desde los 10 años pueden tener sexo con adultos y abortar... ¡sin conocimiento de sus padres! En educación, ¡biología, no Ideología de Género!*”. Al respecto, la activista y académica Hilda Téllez presentó una queja contra el Consejo para Prevenir y Erradicar la Discriminación (Copred) y señaló que “*Esto es un mensaje que promueve el odio, en primera porque nadie en su sano juicio le diría a un niño de 10 años que tenga sexo con adultos y aborte. Es una situación donde ellos tergiversan la verdad y bajo esa verdad elaboran acciones que señalan a las personas, en este caso a feministas y miembros de la comunidad LGBT*” (Aquino, 2017). Este tipo de mensajes alarmistas son comunes de grupos conservadores, donde, como señala Hilda Téllez, tergiversan los planteamientos feministas y de otros grupos para generar miedo en la población.

⁶⁶ Alfonso Díaz (2017) recupera en la nota periodística el testimonio de una mujer, madre de familia, que dice lo siguiente: “Queremos proteger los derechos de los niños porque ellos nos preguntan qué son los homosexuales o por qué son así y no sabemos como madres de familia qué decirles pues no es natural. Cómo es posible que hace poco hubo una ley para que la gente normal no se besara en el centro, pero sí permiten que se casen y anden de la mano por el centro los homosexuales, no se me hace justo”. El valor de este testimonio, al igual que en los mencionados previamente, reside en que da cuenta del pensamiento de un gran sector social. Esta persona, considera a las personas heterosexuales como “la gente normal” y le incomoda que las parejas homosexuales puedan tomarse de la mano en espacios públicos. Además, de nuevo viene la preocupación por la infancia, con el temor de que la homosexualidad corrompa “su inocencia”.

Todos estos elementos hacen de Guanajuato un estado con una cultura local conservadora, donde los temas relacionados con la perspectiva de género encuentran una especial resistencia y rechazo por parte de la clase política y la población en general. Esto sucede, como ya se ha mencionado, pues dichos temas suponen un cambio drástico en su manera de concebir y organizar el mundo, ya que están vinculados no solamente con cuestiones pensadas como “públicas”, sino también con aquellas que trastocan las vidas íntimas de los sujetos y que hasta hace relativamente poco habían sido consideradas como “lo natural”, y, por consiguiente, como incuestionables. Es cierto que esta postura no es la única, y otras formas de pensamiento van adquiriendo fuerza en el estado, sin embargo, hasta ahora estas últimas no han logrado generar tanta movilización social como los grupos conservadores.

A manera de conclusión, resulta pertinente reiterar que los debates en cuestión no solamente están sucediendo en Guanajuato y en México, sino que forman parte de una movilización transnacional cuyos efectos podrían suponer un retroceso para los derechos de las mujeres y otros grupos como el de lesbianas y homosexuales. El alcance de dichos grupos ha sido amplio, e influye en las políticas educativas, así como en otros ámbitos de la sociedad.

Kuhar y Zobec (2017) alertan diciendo que estas movilizaciones no deben ser consideradas como la simple continuación de reacciones conservadoras previas, sino que suponen una nueva forma de resistencia, con formas específicas de organización, nuevas maneras de movilizar a la población y elementos discursivos nuevos que buscan llegar a nuevas audiencias, no solamente a los tradicionales grupos conservadores. El lenguaje usado en estas movilizaciones, a través de conceptos como el de “identidad de género”, supone una de sus mayores fuerzas movilizadoras (Petó, 2015a).

Diversas autoras y autores que han seguido de cerca las movilizaciones, y que han profundizado en el estudio del fenómeno, señalan que los alcances de estos movimientos son tales que ya no solamente constituyen una afrenta contra los estudios de género (y todo lo que se le asocie), sino que se han constituido como una nueva estrategia que alimenta sentimientos antidemocráticos que constituyen una seria amenaza a la democracia liberal (Graff, 2016; Grzebalska, 2016).

Así, estando los discursos y las palabras en el centro de la contienda, resulta imprescindible mirar hacia los significados y las representaciones sociales que se tiene respecto a conceptos como género y perspectiva de género, para contribuir a la comprensión de lo que está sucediendo.

Capítulo 3. La perspectiva de género en escuelas primarias públicas de León, Gto.

El presente capítulo tiene como objetivo describir y analizar las representaciones sociales (RS) que tienen de la perspectiva de género los y las maestras de 1º, 4º y 6º grado de primaria de tres escuelas de la ciudad de León.

El capítulo comienza con una breve descripción del contexto sociocultural en el que se encuentran las escuelas, mismo que es significativo para poder comprender la cotidianidad de las y los docentes y las condiciones en las que se desarrolla su trabajo.

Después se presentan los hallazgos y el análisis de las entrevistas grupales con docentes, efectuadas posteriormente a la observación realizada en las escuelas. Lo anterior permite conocer la manera en que docentes se posicionan frente a la perspectiva de género y cómo sus representaciones sociales sobre ella orientan sus acciones en el ámbito educativo.

Finalmente se revisan los hallazgos de la técnica de asociación libre, misma que se aplicó en cada escuela antes de las entrevistas grupales. Los hallazgos de esta técnica se complementan con los anteriores y aportan una visión integral sobre las representaciones sociales que las y los docentes de esas tres escuelas primarias tienen sobre la perspectiva de género.

3.1 Contexto sociocultural de las escuelas

En este apartado se darán algunos elementos para comprender el contexto en el que se ubican las tres escuelas primarias consideradas para esta investigación:

La escuela primaria Ángela López de Sánchez está ubicada al norte de la ciudad de León, en la colonia Nuevo León; al interior del llamado polígono de Los Castillos⁶⁷. La matrícula es de 680 estudiantes aproximadamente. De acuerdo con el Instituto Municipal de Planeación (IMPLAN) (2015), el polígono de Los Castillos constituye uno de los puntos de la ciudad que se encuentra en estado

⁶⁷ Los Castillos es uno de los ocho “polígonos en desarrollo” de la ciudad de León Guanajuato. Estos polígonos son categorizados como tales por el Instituto Municipal de Planeación (IMPLAN) por ser zonas ubicadas en las periferias de la ciudad y con serias problemáticas sociales.

de abandono y con grados significativos de pobreza, mismos que han detonado altos índices de inseguridad tanto para sus habitantes como para la ciudad misma.

Por otro lado, la escuela primaria Eufrosia Pantoja se encuentra ubicada en la zona centro de la ciudad. Es la más grande de las tres consideradas en esta investigación y, en León, según la Secretaría de Educación de Guanajuato, es la segunda a nivel primaria con mayor matrícula en las aulas (Escobar, 2017), aproximadamente 860 estudiantes. Las y los estudiantes que acuden a la escuela vienen de diversas colonias, muchas de ellas en situación de empobrecimiento.

La última de las tres, la escuela primaria Independencia, está ubicada en la colonia San Miguel, misma que también se ubica en la lista de colonias con mayores índices delictivos de la ciudad de León (Unión Guanajuato, 2016) y corresponde a una zona de nivel socioeconómico bajo. Los homicidios se han incrementado en la zona debido a conflictos entre células delictivas (Murillo, 2017). Sin embargo, el barrio de San Miguel (nombre original del lugar) es uno de los más antiguos de León y cuenta con zonas de gran valor histórico (IMPLAN, s.f.). La matrícula de la escuela es de alrededor de 430 estudiantes.

Mostrar el contexto de las tres escuelas es importante, pues sirve para dar cuenta de las condiciones estructurales de producción del discurso a partir de las cuales se van construyendo las RS sobre la perspectiva de género. Entre las fuentes utilizadas se incluyen testimonios que las y los maestros dieron durante las entrevistas, e información recabada durante el proceso de observación.

Las RS son construidas por las personas en función de su contexto y de sus propias referencias. Esto supone que las RS que las y los docentes tengan sobre la perspectiva de género estarán en gran medida influenciadas por su situación social, cultural y económica.

En el capítulo anterior se habló del contexto local y nacional en lo respectivo a los debates sociales sobre la perspectiva de género y la educación escolarizada, sin embargo, es necesario además considerar el contexto inmediato en el que se sitúan las y los docentes cotidianamente, pues, como ya se dijo, las RS solamente existen para las personas en función de los medios y métodos que

les permiten conocer el objeto social. Así, el contexto inmediato es la matriz a partir de la cual los sujetos conocen y entienden las cosas.

Es por eso, que, partiendo de que las personas construyen RS en un esfuerzo por volver familiar aquello que es ajeno, se vuelve fundamental conocer el contexto donde se ubican los y las docentes, ya que son ellas en este caso quienes producen la RS sobre la perspectiva de género. Aunque no se conoce su historia personal, pudo constatarse que tienen una cercanía con el contexto social predominante en las escuelas, y se sabe que algunas de ellas incluso han crecido en la misma comunidad donde laboran. Sin embargo, es necesario considerar que habrá casos en los que se genere una tensión entre el contexto ideológico individual de cada docente con aquel que impera en las escuelas.

3.1.1 Aspectos comunes en las tres escuelas públicas

Las instalaciones de las escuelas públicas llevan varias décadas en funcionamiento, de manera que son un referente para su colonia⁶⁸ y numerosas generaciones han pasado por ellas. En el caso de las tres escuelas, que son del turno matutino, las mismas instalaciones son usadas durante el turno vespertino para albergar a otra escuela distinta, con distinta clave, cuerpo directivo y docente. Las instalaciones presentan algún grado de deterioro, tanto por el tiempo y el uso, como por la falta de reparaciones.

La falta de recursos económicos para pagar materiales u otros insumos utilizados en las escuelas parece ser una dificultad común relatada por las maestras. Muchas de ellas cubren de su salario los materiales que emplean en sus clases (fotocopias, cartulinas, plumones). No hay presupuesto disponible para el pago de servicios básicos como agua y luz, ni tampoco para papel de baño, jabón de manos y materiales para limpieza. Esto es una cuestión que cada escuela debe cubrir y cada una realiza distintas estrategias para lograrlo. En una de las escuelas, por ejemplo, las y los estudiantes comentaron que, cada ciclo escolar, en la misma lista de útiles escolares, también les piden cierta cantidad de papel higiénico, jabón de manos e insumos para la limpieza. Generalmente los baños, tanto de docentes como de estudiantes, no cuentan con papel y jabón, sino que

⁶⁸ Colonia Nuevo León, Zona Centro, San Miguel.

cada salón lo tiene guardado, y la o el estudiante que acude al baño lo toma antes de salir. Otro aspecto común fue que cada estudiante llevara su propio papel de baño.

Además de lo anterior, suelen organizar alguna actividad al interior de la escuela, misma que es voluntaria, pero tiene un costo para las y los alumnos que deseen participar (el costo aproximado varía entre los 3 y 10 pesos), esto con el objetivo de recaudar fondos para cubrir las necesidades de mantenimiento, materiales, etc. En una de las escuelas pedían a las familias que regalaran, de manera voluntaria, objetos nuevos o usados para la tómbola que realizaban en el recreo. En otra escuela realizaban una “disco” en el auditorio durante el recreo, o proyectaban películas (durante tiempo de clase). Por otro lado, el costo de las credenciales de estudiante debe ser cubierto por cada alumna o alumno, y adquirirlas es una decisión voluntaria. Solamente quien puede y quiere pide la credencial.

En una de las escuelas se comentó que las instalaciones necesitaban muchas reparaciones, pero que nunca se les daba presupuesto para ello. Además, se comentó que cada año les mandaban menos niñas y niños, aunque todavía tuvieran capacidad de recibir más. De lo anterior suponen que quieren “desaparecer” la escuela y convertirla en oficinas gubernamentales, pues comentan que, además de lo anterior, cuando se da de baja un estudiante el gobierno siempre dice que es por culpa de los maestros y maestras, pero que no es así. Debido a lo anterior, han comenzado a pedir cartas de motivos a padres y madres de familia, con firmas y copia de sus identificaciones, para comprobar que la salida del estudiante no fue por cuestiones de un mal desempeño docente.

Lo anterior permite ver, de manera general, las condiciones laborales cotidianas de las y los docentes, así como las condiciones en las que los y las estudiantes se desenvuelven día a día. Cuestiones básicas que usualmente se darían por sentadas, como la existencia de insumos que garanticen un mínimo de higiene o que las y los docentes cuenten con materiales para dar sus clases, deben ser cubiertas por los propios ingresos del personal. Alguna maestra decía que justo por eso, es que piden las cuotas, aunque eso suele generar conflicto con las madres y padres de familia. Además, otra maestra relataba que los padres y madres de los estudiantes piensan que ellas “no hacen nada” debido a que con

frecuencia se cancelan clases para que puedan asistir a los cursos del nuevo modelo educativo, pero eso no lo saben.

Las familias de los estudiantes deben colaborar en alguno u otro sentido, en ocasiones con los insumos de limpieza que deben enviar a principio de año, y en otros casos, con trabajo directo. Por lo menos en una de las escuelas se les pide a las madres de familia que por turnos vayan a hacer el aseo de la escuela. Esto puede mirarse desde varios ángulos. Probablemente hay quienes pensarían que la educación, al ser gratuita, vuelve necesaria dicha colaboración, sin embargo, otro modo de mirar la situación indudablemente lleva a revisar el tema de las carencias y omisiones del Estado respecto a garantizar de manera plena el derecho a la educación. Además, no debe pasar desapercibido que el aseo no es algo que se pide a las familias en general, sino específicamente a las mujeres.

Esto indudablemente remite a una noción de roles y estereotipos de género, donde se asume que las madres “no trabajan” o trabajan menos que los padres, invisibilizando el trabajo doméstico y comunitario que numerosas mujeres realizan y sumando actividades a sus jornadas de trabajo. Esta práctica produce y reproduce las RS tradicionales con respecto al ser mujer y las tareas que socialmente se asume que le corresponden. Más allá de las discusiones, válidas y pertinentes, que pueda haber respecto a la colaboración y el involucramiento de padres y madres de familia en la escuela, lo que debe cambiar es que dichas prácticas sigan reproduciendo asimetrías entre mujeres y hombres.

Una cuestión que parece estar muy presente en el alumnado es el tema de la supervisión a las escuelas por parte de distintas instancias gubernamentales (“nos viene a vigilar”, dijeron algunas niñas y niños de 1º). La presencia de la investigadora era percibida en los salones de clase como una observadora del gobierno, o en ocasiones como alguien que “va para maestra”. A pesar de lo anterior, la mayoría de las y los estudiantes fueron amables y platicadores. Otros actuaban con indiferencia, pero en general la presencia externa no parecía perturbarles. Lo mismo sucedió con las maestras y maestros, así como el personal de dirección, quienes fueron amables en todo momento y facilitaron a la investigadora las condiciones para llevar a cabo el trabajo de campo.

Respecto a los aspectos comunes del contexto sociocultural de las escuelas, destaca que las tres están situadas en zonas inseguras y con un nivel

socioeconómico bajo. Las maestras de todas las escuelas relatan que las y los estudiantes generalmente viven en contextos familiares y comunitarios adversos, ya que es común la existencia de violencia en las relaciones familiares y comunitarias.

Fue común observar en las tres escuelas que los estudiantes tuvieran objetos (como cartucheras, mochilas o pulseras) con propaganda de partidos políticos, tanto del periodo electoral que estaba en curso como de periodos pasados. Dichos objetos eran portados de manera cotidiana por estudiantes. Es decir, no causaban novedad ni se comentaba al respecto, sino que simplemente era parte del escenario cotidiano. Esto habla de su contexto socioeconómico, pues al ser zonas vulnerables son muy concurridas en periodos electorales para la búsqueda de votos. Además, resalta la cuestión de la clase social, pues generalmente quienes emplean esos objetos propagandísticos son quienes tienen dificultades para comprar, por ejemplo, aquellos objetos escolares con imágenes de moda.

A continuación, se mostrarán algunos aspectos vinculados con el contexto específico de cada escuela.

3.1.2 Escuela Ángela López de Sánchez

Tanto en la colonia Nuevo León, donde se ubica la escuela, como en colonias colindantes, se vive una inseguridad cotidiana, pues la población sufre asaltos y robos con violencia; es común el vandalismo, pandillas violentas y el consumo (e incluso venta) de drogas (Martínez, González, Fernández, Magaña, López, Enríquez & Guzmán, 2017). La misma fuente señala que en la zona predomina una situación de violación a derechos humanos y que la violencia sexual contra las mujeres en los espacios públicos es común y se encuentra normalizada.

En ese contexto se ubica la escuela. Las narraciones del personal de ésta coinciden con lo anterior. Una maestra narró que el año anterior (2017) se metieron varias veces a la escuela a robar. Además, relata que robaron todo lo que pudieron, hasta el papel higiénico y el jabón de manos. De acuerdo con la maestra son “los drogadictos” quienes roban.

A través de los testimonios, las maestras también expresan que la relación con los padres y madres de familia es complicada. Una de ellas comenta que muchos de los padres de los niños son “drogadictos” y que algunas de las madres son prostitutas. Ella comenta que personal del Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) acude a darles talleres de “valores” pero que los padres y madres casi no quieren ir. Lo anterior dice mucho del contexto guanajuatense, pues es frecuente que muchas problemáticas se atribuyan a la “falta de valores” y no a cuestiones relacionadas con carencias estructurales. La misma maestra también comenta que ella trata de razonar con los niños y que les pone a escuchar música clásica o de rock, “para que escuchen otra cosa”, pues comenta que todo el día escuchan música de banda.

3.1.3 Escuela Eufrasia de Pantoja

Como se ha dicho, esta escuela está ubicada en la zona centro de la ciudad. Personal de la escuela comentó durante el trabajo de campo que muchas de las niñas y niños que asisten a la escuela no son de las colonias aledañas. Esto responde, en parte, a que el centro de León gradualmente ha dejado de ser una zona habitacional. Comentan que muchos de los y las estudiantes que acuden son de colonias de las periferias de la ciudad, como Las Joyas, entre otras. Señalan que es común que las niñas y niños que asistan ahí lo hagan porque no encontraron lugar en las escuelas cercanas a sus colonias, pero también porque en muchas ocasiones sus padres o madres asistieron a esa misma escuela y en cierto sentido es un motivo de orgullo que sus hijas e hijos también asistan ahí.

Las colonias de origen de las y los estudiantes de la primaria Eufrasia Pantoja, aunque son distintas, suelen tener características comunes de acuerdo con lo relatado por el personal. Algunas de esas características consisten en que son colonias alejadas del centro de la ciudad y con altos grados de marginación y pobreza. Las Joyas, una de las zonas de donde provienen muchos estudiantes, es otro de los polígonos en desarrollo catalogado por el IMPLAN y, de acuerdo con datos del Observatorio Ciudadano de León es una de las zonas más delictivas de la ciudad, junto con la zona centro (Unión Guanajuato, 2016).

En años recientes la escuela ha sido vandalizada en diversas ocasiones por grupos que entran por las noches y generan destrozos en el lugar, afectando a docentes y estudiantes (Flores, 2017).

Algo significativo fue que las y los estudiantes de sexto grado de esta escuela, cuando se les preguntó sobre la secundaria a la que iban a ir, expresaron miedo tanto de las dinámicas al interior de la secundaria como afuera. Todas y todos relataban que les han contado que en las secundarias a las que irán (que son distintas) hacen *bullying* y que hay peleas al interior. Uno de los alumnos dijo que intentaría conseguir el turno matutino porque por la noche, en los alrededores de la secundaria, lo podían asaltar. Por el tono y contenido de los relatos daba la impresión de que la preocupación no era menor, sino que había una intranquilidad muy sentida con respecto a su integridad física, tanto al interior como al exterior de la secundaria.

3.1.4 Escuela Independencia

La colonia San Miguel, donde se ubica esta escuela, ha destacado desde hace tiempo por su inseguridad, esto lo expresan los mismos estudiantes de la primaria. Un niño de primer grado preguntó a su maestra si la investigadora se quedaría en el salón “hasta la noche”, la maestra le dijo que sólo hasta el final de la clase, pero no al final de la noche, a lo que él respondió “sí, en la noche es muy peligroso”.

Un tema frecuente que relatan las maestras de todas las escuelas es la gran influencia que tiene el medio familiar en los y las niñas, y que ello afecta positiva o negativamente a los estudiantes. Una de las maestras de esta escuela cuenta que muchos alumnos tienen papás que forman parte de bandas y algunos de ellos están en la cárcel. También relató que en alguna ocasión un padre mató a dos personas en una fiesta de la colonia. Más allá de lo alarmistas que puedan parecer estas situaciones, dicha información habla del contexto de violencia en el que crecen las y los niños de esta escuela en particular.

La misma maestra expresa que durante las clases “hablan mucho de muertos”, y que ella no los deja hablar de eso y trata de mantenerlos ocupados en otras actividades. Esta preocupación es común en las docentes de las tres escuelas, y parece evidenciar la dificultad que tienen las y los maestros para tratar dichas

situaciones con el alumnado, pues hasta ahora, parece ser que la opción es no hablar de ello, sin embargo, las experiencias y sentimientos que les genera el contexto siguen ahí, operando de alguna manera. En ocasiones se hacen presentes en la escuela manifestaciones serias de violencia, como ejemplo, la misma maestra relata que en alguna ocasión tuvieron dificultades con niños (hombres) de quinto grado, a quienes sorprendieron peleando con navajas detrás de los salones.

Además de situaciones como las anteriores, que si bien no suceden a diario tampoco son ajenas, la misma cotidianidad de las y los niños presenta algunas adversidades. En algunas charlas durante el recreo, niñas de primer grado que se acercaban con la investigadora le compartían pensamientos y experiencias de su cotidianidad. Una de ellas contaba que tiene una prima que ya no come, también dijo tener una prima a la que le está creciendo la panza, pero no está embarazada. Un niño, al preguntar la edad de la investigadora y obtener respuesta, contó que su madre tenía 28 años, pero que se había casado a los 14. Aunque diversos, estos breves fragmentos narrada por niñas y niños permiten ver cómo intentan tramitar y dar sentido a los problemas que enfrentan miembros de su familia, muestran algunas formas sutiles en las que se expresa la violencia en su familia y las ideas que circulan respecto al matrimonio y la vivencia de la sexualidad en función de la edad, entre otras cosas.

3.2 Las representaciones sociales del profesorado frente a la perspectiva de género.

Las RS constituyen guías para la acción; por eso, las representaciones sociales de la perspectiva de género (RSPG) de las docentes⁶⁹ son especialmente relevantes en el proceso de transversalización de la perspectiva de género, puesto que dan cuenta de la manera en la que entienden y se explican a sí mismas lo que es la perspectiva de género. Dicho entendimiento orienta los comportamientos y prácticas que las maestras tienen con el alumnado en el

⁶⁹ Debido a que la mayoría de las y los docentes en las escuelas eran mujeres, en este apartado se hablará en femenino (las maestras, las docentes) para referirse a la totalidad de las y los docentes. No interesa aquí si usar el femenino para referirse a hombres y a mujeres es incorrecto, pues, desde la postura de la investigadora, se considera que la visibilidad de las mujeres en el lenguaje es una opción política que tiene impactos en términos simbólicos y es, por mucho, más relevante que adherirse a la regla.

salón de clase, pero también en todas las dinámicas escolares que suceden fuera de las aulas.

Así, la relación entre docentes y estudiantes constituye el engranaje más importante del proceso de transversalización de la perspectiva de género, pues es ahí en donde se cristalizan todos los esfuerzos previos y donde se puede observar si estos están siendo efectivos. Lo anterior no supone decir que el éxito de la política pública es responsabilidad exclusiva de las docentes, más bien, el entendimiento que tengan las docentes de la perspectiva de género y su posibilidad de llevarla a cabo es un indicador de los aciertos o las carencias en el proceso que hay detrás, y que, como ya se ha dicho, involucra a numerosos actores y requiere del esfuerzo y coordinación de todos ellos.

3.2.1 Representaciones sociales de la perspectiva de género de las y los docentes.

3.2.1.1 La información

La cantidad y calidad de la información que se tiene sobre la perspectiva de género constituye una parte importante de la representación social, aunque no es imprescindible para la existencia de ésta, pues, como se mencionaba anteriormente, se puede tener una reacción emocional respecto al objeto social aun con poca información. Sin embargo, en este caso, la cantidad y calidad de la información que posean las docentes es un aspecto clave para entender lo que está sucediendo en el ámbito educativo; no solamente con respecto al proceso mismo de institucionalización de la perspectiva de género, sino también en función del contexto donde se encuentran inmersas, porque, por un lado, permite identificar qué tanto conocimiento tienen sobre el tema (de eso, en parte, depende el éxito de su institucionalización), y, por otro, permite identificar la manera en que los debates sociales respecto al tema están influenciando (o no) la información del profesorado.

3.2.1.1.1 Conocimiento sobre la perspectiva de género

Antes de reflexionar sobre lo que las docentes entienden por perspectiva de género es imprescindible empezar por conocer cómo definen el **concepto de género**, pues no puede haber una adecuada comprensión de lo que es la

perspectiva de género sin conocer lo que es el concepto de género. La manera en que lo definen aportará claves para entender los alcances que pueda tener la aplicación de dicha perspectiva.

Un aspecto significativo fue que, durante las conversaciones, todas las docentes empleaban con certeza y seguridad el concepto de género, sin embargo, fue común que algunas, cuando se les pidió que lo definieran, se mostraran dudosas y lo hicieran solamente después de largas pausas. Esto de entrada pone en evidencia que, pese al uso generalizado del concepto, no se tiene claro a qué hace referencia.

Lo que las maestras entienden por género, y se verá que esto es similar en el caso del concepto de perspectiva de género, puede agruparse en tres categorías: 1) *género es hombre y mujer*, 2) *género es homosexualidad*, y 3) *género es igualdad*. Si se recuerda la figura uno presente en el marco teórico, en la que se muestran ideas claves para entender el concepto de género como categoría de análisis, resulta claro que las docentes desconocen lo que significa el concepto de género. Sin embargo, lo que ellas creen que significa tiene una correspondencia con las ideas y confusiones comunes que circulan en el mundo de los actores legos. Esto supone que el desconocimiento de las docentes no es algo atípico, sino que da cuenta de los problemas extendidos que existen respecto al concepto de género (algunos ya han sido señalados en el capítulo primero).

La primera concepción, **género como sinónimo de hombre y mujer**, constituye una de las más comunes respecto al concepto de género. Ésta es quizá una de las más graves, porque al equiparar el concepto de género con el de sexo, se pierde todo el potencial analítico y crítico de éste. Se invisibiliza su principal objetivo: el reconocimiento de que las atribuciones que justifican y naturalizan la subordinación de las mujeres, y la superioridad de los hombres, son en realidad creaciones culturales perpetuadas, reforzadas y mantenidas por un sistema patriarcal que está en todas las instituciones y ámbitos de la vida. Si lo anterior no se reconoce, se obstaculiza su modificación, y, por lo tanto, el avance no solamente de los derechos de las mujeres, sino su posibilidad plena de vivir vidas dignas y libres.

Al entender “hombre y mujer” cuando se habla de género se deja de lado la categoría de análisis que permite la reflexión y el cuestionamiento sobre aquellos aspectos que se asumen como dados y naturales; y, por el contrario, se hace referencia a lo aparentemente descriptivo y neutral que sería la enunciación del ser hombre y ser mujer, dejando intactos o sin cuestionarse los estereotipos, creencias e ideas culturales que se les atribuyen y que contribuyen al mantenimiento de la discriminación. Esto, además, conlleva a la automática despolitización y vaciamiento del concepto, pues al no entenderse como una categoría de análisis se anula su potencial de reflexión y transformación social.

El entendimiento del concepto de género como sinónimo de sexo lo vuelve absolutamente inútil y trae consigo otras dificultades quizá más graves, pues genera una falsa idea de que cuando el término se emplea se está entendiendo lo mismo. Además, contribuye a la noción de que género remite a una identidad y a una esencia, aspecto que no solamente es equivocado, sino que es lo opuesto de lo que el concepto supone implicar desde su origen teórico.

Esta confusión tan común y extendida de equiparar el concepto de género con el de sexo tiene consecuencias muy serias para el feminismo (tanto como teoría y como movimiento social) y para los intentos de transversalizar la perspectiva de género, pues ¿de qué sirve un concepto vaciado de contenido?, ¿de qué sirve un concepto tan confuso que al hacer referencia a él no exista la certeza de que se está hablando de lo mismo? Esto obliga a aceptar que, posiblemente, muchas de las discusiones que se han tenido y se tienen actualmente sobre “género” son y serán infructíferas porque los actores sociales involucrados no están hablando de lo mismo, aunque utilicen la misma palabra.

Por otro lado, al asumir que género es sinónimo de sexo, género se convierte en el significante de una esencia, de una identidad. Lo anterior, como se decía, no solamente es incorrecto, sino que es lo opuesto al concepto de género como categoría de análisis. Así, esta significación compartida por las docentes es una muestra de las confusiones existentes de manera amplia en la sociedad.

La segunda concepción, **género como sinónimo de homosexualidad**, también es equívoca. Es cierto que la homosexualidad no está desvinculada del concepto de género, pues éste permite también analizar la imposición social de la heterosexualidad a través de numerosos mecanismos, tanto explícitos como

implícitos. No obstante, reducir género a homosexualidad es equivocado. Esta confusión es posiblemente una de las más recientes, y producto de las nuevas movilizaciones señaladas en el capítulo dos en contra de lo que se ha llamado “ideología de género”. Los grupos conservadores han logrado posicionar de manera relativamente extendida en el imaginario social al concepto de “género” como sinónimo de “desviación”, que es así como conciben a la homosexualidad. Sin embargo, en este caso, el cometido de los grupos conservadores no se logra, pues las maestras que entienden género como “homosexualidad” no han connotado negativamente el término, y, por el contrario, refieren, aunque de manera vaga, que la homosexualidad debe respetarse y que se les deben garantizar sus derechos a dichas personas.

Esta forma de entender el concepto de género está vinculada en las narraciones de las maestras con la concepción anterior de género como hombre y mujer. En algunos casos, ambas se fusionan en lo que sería una nueva concepción de **género como identidad**, donde la homosexualidad pasa a ser considerada, no como orientación sexual, sino como otra identidad: “un tercer género” que se añade a la lista junto con hombre y mujer. Esto refleja la confusión grave de género con identidad, pero también el desconocimiento que aún predomina sobre la homosexualidad y la incapacidad social de distinguir las orientaciones sexuales de la categoría de sexo.

La tercera concepción, **género como sinónimo de igualdad**, aunque pareciera ser la más acertada, es también equivocada y tiene sus propias implicaciones. En este caso, la significación del concepto de género adquiere una connotación positiva, pues la igualdad de manera vaga es considerada como deseable; sin embargo, esta confusión contribuye también al vaciamiento y despolitización del concepto porque deja de suponer una categoría de análisis y se vuelve simplemente una palabra que se asocia con un resultado que se desea: la igualdad, sin aportar herramientas que conduzcan a ella. Sin embargo, como se verá más adelante, también influye lo que las docentes entienden por igualdad.

Ahora, la manera en que las docentes entienden el **concepto de perspectiva de género** es muy similar a la del concepto de género. También es errónea o, en el mejor de los casos, está vagamente relacionada, mas, ni una sola docente sabe con certeza lo que es la perspectiva de género.

Las definiciones dadas sobre perspectiva de género pueden agruparse en tres grandes categorías: 1) Forma de observar o visualizar los roles que desempeñan hombres y mujeres, 2) Procurar el respeto hacia las personas homosexuales y 3) Igualdad entre mujeres y hombres. A continuación, se muestra una tabla con algunas de las definiciones dadas por las docentes:

Tabla 9

Formas de definir la perspectiva de género

<p>1. Perspectiva de género como forma de observar o visualizar los roles que desempeñan hombres y mujeres.</p>
<p><i>-“Visión, enfoque o panorama que puede tener alguna persona respecto a las funciones de ambos sexos”.</i></p> <p><i>-“Lo que se observa sobre ser hombre y mujer”.</i></p> <p><i>-“Lo que se vive, el rol que jugamos mujeres y hombres”.</i></p> <p><i>-“Perspectiva es cómo lo ves, cómo visualizamos el rol”.</i></p>
<p>2. Perspectiva de género como manera de procurar el respeto hacia las personas homosexuales.</p>
<p><i>-“Yo lo entiendo como una pequeña forma de introducir el mismo género a personas que no definen todavía, bueno, los niños, que aún no definen si son niños o son niñas... Tienen qué elegir o son hombres o son mujeres... cuando no sucede esto es cuando se viene entonces, pues ya en la homosexualidad”.</i></p> <p><i>-“Dar un trato por igual, tanto a hombres, como a mujeres y a... ¿cómo se pudiera llamar? en... ¿personas especiales?”.</i></p>
<p>3. Perspectiva de género como igualdad entre mujeres y hombres.</p>
<p><i>-“Es el ser el cual... eh... lo hablamos ahorita entre todos, sí, hay obstáculos para todo esto, para el ser íntimo, hay obstáculos. Tanto para el hombre como para la mujer hay obstáculos ahorita, aun todavía en esta actualidad, sí. Por eso esa perspectiva de género pues nos lleva a muchas de las veces a observar desde otro punto de vista individualmente las personas, y es el momento en que por eso aun todavía nosotros como seres humanos queremos esa igualdad tanto de hombre como mujer”.</i></p> <p><i>-“El trato que se le da a niña y niño, derecho a la igualdad, a la equidad de género, a evitar discriminación, a la inclusión a nuestro método de trabajo”.</i></p> <p><i>-“Pues que... las mujeres tengan la igualdad o las mismas oportunidades de acceso al igual que los hombres en todos los ámbitos, sea laboral, el social, todos los ámbitos”.</i></p>

Fuente: elaboración propia con base en los testimonios recabados durante las entrevistas grupales con docentes.

Como puede verse en la tabla, los significados atribuidos por las docentes al concepto de perspectiva de género guardan relación con lo que entienden por género. Los problemas asociados al desconocimiento del concepto, y a lo que entienden por él son también similares, pero con algunos matices.

La primera concepción, **perspectiva de género como forma de observar o visualizar los roles que desempeñan hombres y mujeres**, parece derivar de un ejercicio simple de deducción del mismo concepto (desde luego,

considerando lo que ellas entienden por género): “perspectiva = forma de ver” y “género = hombre y mujer”, entonces, es la forma en la que cada persona ve a mujeres y hombres. Entendida así, la perspectiva de género no solamente se entiende equivocadamente, sino que su manera de entenderla es absolutamente inservible, pues, al ser lo que cada quién entiende, es todo, y a la vez no es nada. Se reduce a lo descriptivo y se pierde el potencial analítico. Por lo anterior, de todas las maneras de entender la perspectiva de género ésta es la más alejada y también la más inútil, pues no conduce a ningún curso de acción. Al ser lo que cada quién mire, opine o perciba, no hay ninguna alternativa que sea mejor que otra, más ética que otra, más deseable que otra. Esas significaciones orientan a posturas acríticas, que finalmente neutralizan la tensión de la relación asimétrica entre hombres y mujeres.

Esta primera concepción es absolutamente vacía. Contrario a esta significación, la perspectiva de género no es “alguna mirada” o “cualquier mirada” sobre las mujeres y los hombres, sino más bien *una* mirada en particular, una mirada que al dirigirse a cualquier ámbito de la sociedad es capaz de analizar de manera crítica las relaciones de poder entre mujeres y hombres, las asignaciones culturales que se han hecho sobre la diferencia sexual, la influencia de la jerarquización de los sexos en la vida social, económica y política, identificar y cuestionar construcciones sociales naturalizadas que promueven la discriminación, y una serie de cosas más. El hecho de que implique *una* mirada no conlleva a la “imposición” de modos de vida para nadie, más bien, esa mirada crítica implicaría adoptar criterios no discriminatorios que dieran realmente oportunidades de libre desarrollo para mujeres y hombres.

Solamente una docente expresó tener duda de si la perspectiva de género era lo que cada quién veía y opinaba, o si implicaba “lo que en realidad debía ser”. Esta misma docente, después de responder a varias preguntas, reconoció que en realidad no conocía nada sobre la perspectiva de género, de manera que no podía responder más. Sin embargo, fue la única en reconocerlo de manera explícita.

La segunda concepción, **perspectiva de género como manera de procurar el respeto hacia las personas homosexuales**, comprende uno de los temas que se vinculan con la perspectiva de género, aunque deja fuera el tema de las

relaciones entre mujeres y hombres, que es el foco principal. Además, las docentes que atribuyen esta definición a la perspectiva de género lo hacen todavía con cierta condescendencia. Es decir, se habla de las personas homosexuales como algo ajeno, como la otredad y como un grupo que necesita de la buena voluntad de los otros, en vez de como sujetos de derechos que se ubican en un plano horizontal.

La tercera concepción, **perspectiva de género como igualdad entre mujeres y hombres**, se acerca un poco, pero aun así no refleja lo que la perspectiva de género supone plenamente. Además, lo que las docentes entienden por igualdad muestra que su comprensión de ésta se reduce a dar un trato igual y a dar las mismas oportunidades, y consideran incompatible con la igualdad dar un trato distinto. No se admite la posibilidad de que para lograr la igualdad en ocasiones será necesario dar un trato distinto (acciones positivas, por ejemplo), y tampoco hay un reconocimiento de que las mujeres y hombres, las niñas y los niños de la escuela, no parten de un mismo nivel.

De este modo, al considerar las docentes (en general) que tanto niñas como niños parten del mismo lugar, su concepción de igualdad simplemente requiere “tratar igual” en el futuro, sin necesidad de resarcir o transformar unas condiciones presentes que están generando desigualdad. Si a esto añadimos que las docentes aseguran tratar a todas y a todos por igual, sin distinción y sin discriminación, esta manera de conceptualizar la perspectiva de género no lleva a ninguna acción por parte de las maestras, pues ellas ya creen que son igualitarias. Esto es una muestra de la concepción social generalizada que se tiene sobre las mujeres y los hombres en la que se asume que vivimos en igualdad real y no solamente formal.

Las docentes reconocen que en ciertos casos debe darse un trato distinto, por ejemplo, cuando una o un estudiante tiene dificultades visuales o alguna otra cuestión que obstaculice su aprendizaje. En esos casos no tienen problema en identificar la necesidad y justificar ante el grupo el trato diferenciado. Sin embargo, cuando se trata de mujeres y hombres, lo más común es que no se logre comprender que en ciertos casos sí se requiera alguna acción diferenciada. Solamente una maestra expresó, de manera muy acertada, la necesidad de trabajar y reforzar ciertos temas con las niñas y jóvenes respecto a la educación

sexual y afectiva, pues ella observa y reconoce que en función de su contexto y socialización (de género, aunque no lo mencionó así) necesitan un abordaje distinto. A pesar de eso, parece existir cierto temor respecto a reconocer la necesidad de acciones diferenciadas, pues enfatizó que “no es por darles preferencias”. Dicho temor es comprensible, pues con tanto énfasis que se pone sobre el trato igualitario, y con tan poca claridad que se tiene al respecto, nadie quiere discriminar, ni ser acusada de eso. Hace falta profundizar sobre el concepto de igualdad, cómo se entiende y qué implicaciones tiene.

Un adecuado conocimiento de la perspectiva de género implicaría poder detectar en qué casos se necesita un trato distinto (cómo y por cuánto tiempo), y en cuáles no. Implicaría también no asumir que todo está resuelto, sino tener siempre una mirada crítica. En el caso de la educación escolarizada, implicaría un ejercicio constante de análisis de lo que sucede en todos los rincones de la escuela, desde los patios hasta las aulas, en los libros, en los materiales y en la propia acción de cada una como docente. Implicaría tener una mirada siempre atenta para lograr identificar que lo que se presenta en los contenidos, materiales y actividades no es neutro, sino que ha sido construido desde una mirada androcéntrica. Solamente así podría revertirse ese sesgo. Sin embargo, si se cree que las condiciones de las cuales se parte ya son igualitarias, y lo único que hace falta es “no discriminar”, visto como un “no hacer”, las acciones orientadas al logro de situaciones igualitarias serán prácticamente inexistentes.

Aunque la cantidad de información de las RSPG es escasa, y la calidad de la información no es sustancial, el contenido de dichas representaciones se corresponde con los elementos que circulan en el contexto discursivo, de manera que dichas confusiones, especialmente la de género o perspectiva de género como sinónimo de hombre y mujer (y a veces la de igualdad) es extendida y en cierta medida propiciada y reforzada por los mensajes institucionales e incluso por parte de los mismos estudios de género. Las resistencias a mirar las construcciones sociales de desigualdad y violencia entre hombres y mujeres permean exitosamente en el sentido común de las personas, pues esas informaciones les hacen más sentido con su marco de entendimiento y certeza de vida.

Para tener claro lo anterior basta con mirar algunas frases comunes que son emitidas por instituciones gubernamentales, asociaciones civiles o agrupaciones feministas. Si se toma la frase: “Queremos lograr la igualdad de **género**” y se sustituye la palabra “género” por su definición, ¿sigue teniendo el mismo sentido? La frase quedaría así: “Queremos lograr la igualdad de [la] **dimensión social y política que histórica y culturalmente se ha construido sobre la categoría de sexo**⁷⁰”. Puede verse que el sentido de la frase cambia. Al sustituir género por su definición, la frase final resulta ser incongruente, pues, no se puede tener igualdad de un sistema que es, por definición, desigual. Esto ha sido mencionado ya antes por autoras como Paredes (2013), quien es crítica con los procesos de institucionalización, señalando, entre otras cuestiones, que funcionan como estrategia de vaciamiento de contenido de los conceptos.

En la frase “Los juguetes no tienen **género**” lo que se pretende decir es que los juguetes no tienen sexo. Es decir, que los coches, muñecas, bicicletas, cocinitas, etc., son tanto para niñas como para niños sin distinción de sexo. Este tipo de mensajes suelen hacerse presentes en fechas como el día de reyes o el día del niño, con la intención de evitar dar regalos estereotipados a niñas y niños. Sin embargo, al sustituir género por su definición la frase queda así: “los juguetes no tienen **dimensión social y política que histórica y culturalmente se ha construido sobre la categoría de sexo**”. Al reemplazar el término por su definición se observa, nuevamente, que la frase resulta contradictoria. Los procesos sociales de los que da cuenta el concepto de género son restrictivos y sí asignan lugares, ideas y roles a las niñas y niños, mujeres y hombres según su sexo. De este modo, aunque los juguetes no tienen sexo, el género (como proceso social) sí asigna juguetes diferenciados por sexo.

Estos ejemplos sirven para visibilizar que más allá de las docentes, existe un problema serio vinculado con los significados y el uso confuso del concepto de género. El hecho de que las docentes entiendan todo, menos lo que en realidad es, debería ser una señal de alarma. Pues, ¿qué implicaciones tiene esto para la política pública?, ¿qué cursos de acción pueden desprenderse de dichas representaciones sociales?

⁷⁰ Definición de Cobo (2005).

Y, sobre todo, una pregunta fundamental ¿a qué comportamientos y a qué prácticas conducen? La primera concepción no conduce a la acción, pues al suponer que perspectiva de género es la mirada que cada quién tenga, no se toma en cuenta que haya visiones más válidas que otras, o menos prejuiciadas que otras. No hay cuestionamiento, no hay análisis, simplemente se indica una variedad de puntos de vista. En la segunda concepción hay una vaga orientación a la acción, sin embargo, al estar la representación atravesada de una información escasa, confusa y estereotipada, las acciones a las que esta RS pueda llevar serán también endebles y poco efectivas.

Finalmente, en la tercera concepción, la acción a la que puede orientar es también endeble, porque, al asumir que ya existe un piso común, igualitario, del cual parten las y los niños, y al asumir que ellas, las docentes, ya tratan igual a todos, las acciones posibles se vuelven pocas y asociadas simplemente con el “no discriminar”, “no marcar diferencias”, pero queda fuera del panorama la necesidad del “hacer”. Esto está atravesado por la poca y vaga información que se tiene del concepto de “igualdad” y éste interfiere también con el entendimiento de lo que es perspectiva de género.

El concepto de igualdad, al igual que el de género, está provocando muchas confusiones. La igualdad incluye la posibilidad de admitir, según el caso, un trato igual o un trato distinto, con el entendimiento de que el destino final a lograr es la igualdad, aunque el curso de acción para lograrla pueda requerir un trato distinto. Dicho trato distinto no supone un privilegio, pues tiene la intención de acelerar la nivelación de condiciones finales que en el presente son asimétricas y discriminatorias. Sin embargo, eso algo que las docentes desconocen, y supone un problema, pues su idea de la perspectiva de género no implica hacer algo, sino más bien no hacer, no impedir; aspecto que, aunque también es necesario, no es el único.

La utilidad de incorporar la perspectiva de género radica justamente en que supone un llamado a la acción, a mantener una actitud constante de investigación, de revisión de las propias prácticas. Sin embargo, las RS mantenidas por las docentes no conducen a la acción, y cuando lo hacen, es de maneras reducidas y que al final se basan en intuiciones, pues sus definiciones de perspectiva de género, aun aquellas que la asocian con “igualdad”, carecen

de contenido. Es decir, no hay elementos que den cuerpo a esa igualdad, simplemente es una idea abstracta que al momento que deba ser puesta en práctica no tiene elementos que guíen la acción.

Esto es de vital importancia, pues cuando se les pide a las docentes que describan los elementos o aspectos principales que comprenden el concepto de perspectiva de género son incapaces de elaborar algo concreto. Fuera de mencionar de manera superficial conceptos como “género”, “igualdad” y “equidad”, no hay ningún indicio en su discurso del conocimiento de otros aspectos fundamentales como la división sexual del trabajo y la asignación de lugares asimétricos, tanto materiales como simbólicos, a mujeres y hombres a través de la división de lo público y lo privado. No hay mención, ni consciencia, de que las desigualdades operan y se reproducen también de manera estructural, a través de las instituciones. En su discurso todas las referencias se quedan en el plano de la individualidad, y, si acaso, en el nivel familiar. No hay consciencia de que la sociedad no es neutra, sino que ha sido construida de manera androcéntrica tomando a las mujeres como lo “otro”, quedando al margen de numerosas experiencias y decisiones de la vida pública. Sí se reconoce la existencia de algunos estereotipos que persisten en las familias, sin embargo, comentan que eso es más común en las zonas rurales (donde muchas han sido docentes).

También mencionan a los “valores” como elementos para comprender lo que es perspectiva de género. Esto forma parte de un discurso conservador, vacío de contenido y voluntarista, pues se presentan “los valores” como solución a todos los problemas. Si aumenta la delincuencia, se dice que es por falta de valores. Si aumenta la violencia sexual, se dice que es por falta de valores. ¿Cuáles valores? Las docentes mencionan el respeto, igualdad, equidad, justicia, tolerancia. Sin embargo, ¿el tratamiento de esos valores se aplica igual para mujeres que para hombres?, ¿los estereotipos y prejuicios no permean el discurso de los valores? Es una estrategia de clamar a la moral, se concibe a los valores como principios rectores del buen comportamiento que recae en la individualidad de los sujetos.

Cuando un concepto está vaciado de contenido, las personas llenan los huecos con elementos que coinciden con sus propias creencias y concepciones. En una

sociedad altamente conservadora y discriminatoria, ¿qué tipo de creencias llenarán estos huecos? Se podrá entonces hablar de igualdad y de respeto, sin embargo, no se sabe qué requerimientos incluye esa igualdad y qué límites tiene ese respeto, ni se sabe a quién se le debe respeto, y en qué circunstancias.

Puede hablarse de valores desde una perspectiva de género, pero el discurso común sobre los valores, que es vago y supuestamente neutro, con frecuencia es más bien discriminatorio, pues reproduce estereotipos de género y prejuicios de una manera velada, ya que son aspectos generalmente normalizados y justificados socialmente. Ello sucede, como se mencionó en el capítulo anterior, porque la discriminación hacia las mujeres forma parte del entorno social simbólico, mismo que existe para las personas como parte de su realidad, misma que únicamente se cuestiona bajo circunstancias concretas. Ese debe ser el trabajo de la perspectiva de género, entrar ahí donde está normalizada la discriminación para cuestionarla y evidenciar que eso, visto como la realidad inamovible, es en realidad construcción social que debe modificarse.

Los discursos “neutros” nunca han contribuido a erradicar la discriminación, porque en la neutralidad se esconde, en realidad, la visión dominante. La neutralidad es el recurso más utilizado en las posturas conservadoras para invisibilizar los conflictos. En términos de RS, Jodelet señala que al conformarse la representación sucede lo que llama la construcción selectiva, donde el sujeto únicamente retiene lo que coincide con su sistema de valores, aspecto que explica el hecho de que informaciones con igual contenido sean procesadas de maneras distintas por diferentes personas. Por eso, “educar en valores” es un decir muy vago, pues cada persona llenará de contenido esos valores, y si no hay referente claro que permita reflexionar las desigualdades de género, es posible que éstas se sigan reproduciendo.

Así, la perspectiva de género tendría que estar dotada de contenido. Hasta este momento puede decirse que el gobierno ha sido exitoso en posicionar el discurso y sus conceptos en la sociedad, pero eso supone casi el único éxito. Las maestras sí señalan que conceptos como “género”, “perspectiva de género”, “igualdad” y “equidad” están muy presentes en los medios de comunicación masiva; en sus palabras: las “bombardean” o “invaden” con algunos términos. Y es cierto que, hasta ahora, se han logrado posicionar con una connotación

mayormente positiva. Sin embargo, lo anterior puede revertirse en cualquier momento debido a las crecientes movilizaciones que buscan desprestigiar la perspectiva de género, y, el problema más grande -su principal punto débil- será justamente que los conceptos carecen de contenido. Al estar huecos, cualquier presión bastará para quebrarlos, y facilitar que quien quiera que sea los llene con el contenido de su elección. Esto ya ha comenzado a suceder, y el contenido que se le está depositando a los conceptos no tiene coherencia teórica, ni epistemológica. De poco sirve entonces que se conozcan los conceptos, si en la práctica no ofrecen elementos concretos que posibiliten su correcta aplicación.

Por otro lado, las docentes desconocen que la perspectiva de género deriva del feminismo. Lo anterior no es inusual, pues socialmente persiste un desconocimiento generalizado sobre éste, su historia, variantes y aportes. La información que las docentes tienen del feminismo es poca, y en gran medida prejuiciada. Sin embargo, algunas sí lo identifican como un movimiento de lucha que defiende los derechos de las mujeres y reconocen que a las mujeres se les ha discriminado y violentado históricamente. Sin embargo, también hay quienes equiparan feminismo con feminidad o con “las características de una mujer”. Otras expresan estar en desacuerdo, pues consideran que se ha malinterpretado, exagerado, y que se utiliza a conveniencia.

Es importante hacer notar que, pese al desconocimiento generalizado de las docentes de los conceptos relacionados con la perspectiva de género, el grado de consciencia respecto a las desigualdades de género es distinto, y varias de ellas reflejan en sus discursos una mayor consciencia y sentido crítico que sus colegas. Destaca una conversación surgida en una de las entrevistas grupales, entre un maestro y dos maestras:

Maestro: “Mejor que sean más femeninas que feministas”.

Maestra 1: “También a mí me gusta más”.

Maestra 2: “¡Eso es machismo!”.

Maestra 1: “¿Ya ves?, eso es machismo, dice” (comenta en tono burlón).

Maestra 2: “Eso es machismo”.

Maestro: “¿Pues yo qué puedo opinar?... puras mujeres”.

Maestra 2: “No, pero sí es más... bueno a mí me gusta más ser femenina que feminista”.

Este fragmento de la conversación permite ver, entre otras cosas, que algunas y algunos docentes, como sucede en un sector amplio de la sociedad, aún conservan elementos de un pensamiento conservador, donde “una buena mujer” es aquella que se ajusta a los estereotipos que dicta la cultura, y no aquella que busca hacer valer sus derechos. Cultural y simbólicamente la femineidad se asocia con la pasividad, la delicadeza, la belleza, la sumisión. Es decir, una mujer “femenina” es en algún sentido pasiva. El deseo de que una mujer sea más femenina que feminista habla de la reproducción de los roles y estereotipos de género. Esta conversación revela desde el inconsciente la RS de género, particularmente su actitud. Lo anterior, además de dar cuenta de la visión personal del maestro y de la maestra que coincide con él, da elementos que permiten imaginar cómo se vinculan con sus estudiantes y qué ideas pueden colarse, por ejemplo, cuando tratan el tema de los “valores” o cualquier otro.

En cualquier caso, el desconocimiento y los prejuicios asociados al feminismo dan cuenta de un hueco generalizado en la educación de la historia de la lucha de las mujeres por sus derechos, elemento que es tan importante como los que sí se muestran en los libros de historia, y vital para la comprensión de la democracia y la ciudadanía. Sin el referente del feminismo entendido de la manera adecuada, y connotado positivamente, se vuelve más difícil el entendimiento de la perspectiva de género y empatizar con ella.

El desconocimiento de los conceptos resulta comprensible al considerar que nunca han recibido ninguna capacitación al respecto, ni han tenido contacto con fuentes o materiales formales que los expliquen. La mayoría de las docentes señalaron haber entrado en contacto con el término alrededor del año 2015 o 2016, principalmente a través de la televisión y el radio. Una de ellas comentó haber recibido un “folleto” en una de las reuniones de Consejo Técnico, el cual decía que debían tener “inclusión en general”. Mencionan que lo que saben lo han aprendido a través de dichos medios, y a través de lo que viene en los libros de texto de los niños y niñas, especialmente en aquellos del *Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)*⁷¹.

⁷¹ El PNCE es una iniciativa del Gobierno Federal que forma parte de una política nacional para tener escuelas libres de acoso. Las docentes señalan que empezaron a utilizar esos textos

Aunque la mayoría relata haber entrado en contacto con el término unos dos o tres años atrás, destaca también que varias docentes señalan que el concepto se empezó a escuchar con Vicente Fox, con la incorporación de “chiquillos y chiquillas” a sus discursos. Esto revela el tipo de compromiso que tiene el Estado con el tema, que puede calificarse como insuficiente, pues una cosa son los discursos políticos y otra es lo que sucede a nivel micro en la cotidianidad.

Otro término que desconocen, y lo expresan así de manera abierta, es el de transversalidad de la perspectiva de género; aunque la mayoría, al conocer el concepto de transversalidad, deducen que implica incorporar la igualdad en todas las materias. Algunas docentes, al preguntarles qué creen que pudiera significar el concepto, señalan que, además de aplicar la igualdad, pudiera tener que ver con el cambio de sexo. Lo anterior permite ver la presencia que ciertos temas van teniendo en el imaginario, y cómo se van asociando a otros conceptos que puedan o no estar vinculados.

Finalmente, ninguna de las docentes está consciente de que la perspectiva de género es un eje transversal que debe guiar la (su) acción educativa. Es decir, han escuchado el concepto, pero no hay consciencia de que existe una obligatoriedad de incorporarlo. Esto tiene una gran relevancia, pues no puede institucionalizarse algo que ni siquiera es considerado un requerimiento.

Ya se ha visto que para que algo pueda institucionalizarse, en este caso la perspectiva de género, además de comprenderse, que es fundamental y básico, debe pasar después a considerarse como algo exterior y objetivo, como parte de la realidad. Se requiere que sea conceptualizado como una norma que se impone a los sujetos. Mientras se sigan necesitando los actos de influencia personal y el control social directo, la perspectiva de género estará lejos de poder institucionalizarse. Y hasta ahora, ésta sigue siendo considerada como un tema entre otros tantos, que, si bien es positiva, no necesariamente es imprescindible.

Lo que se observa es que, en gran medida, desde que oficialmente se comenzó con la transversalidad de la perspectiva de género, gran parte de las acciones

alrededor del año 2015, mismos que surgieron como una respuesta frente al *bullying* o acoso escolar. Las docentes se expresan positivamente de los textos y comentan que plantea distintos escenarios de reflexión a las y los estudiantes para el manejo de emociones y convivencia pacífica.

se han quedado en el nivel discursivo y de difusión. Aquí se observa una falla en las estrategias (y ¿voluntad política?) del Estado, pues se han centrado mucho en difundir los discursos y popularizar los conceptos relacionados con el tema, pero ha faltado lo más importante que es dar contenido a dichos conceptos, para que las y los funcionarios públicos puedan implementar de manera efectiva la transversalidad de la perspectiva de género.

3.2.1.2 La actitud

La actitud supone el aspecto más afectivo de una RS y es, a su vez, el aspecto más resistente. Es el elemento que está siempre presente en una RS e implica un elemento afectivo, cognoscitivo y comportamental. A continuación, se hablará de aquellos aspectos vinculados con la actitud que se identificaron durante las entrevistas grupales. Esta información es significativa pues permite conocer la disposición emocional que las docentes tienen respecto a la perspectiva de género y los comportamientos que de ella derivan.

Dicha disposición emocional es fundamental, pues, independientemente de la información, la existencia de una disposición positiva o favorable de entrada es un aspecto que facilita la institucionalización de la perspectiva de género. De manera general puede afirmarse que las docentes tienen una disposición favorable hacia dicha perspectiva, aunque con algunos matices importantes.

Ninguna maestra expresó estar en desacuerdo con la perspectiva de género, pues de una manera generalizada reconocen que puede traer aportes positivos a las y los estudiantes. Sin embargo, sí hay quienes expresaron estar en desacuerdo con algunos aspectos puntuales, como lo es el tema del llamado lenguaje no sexista. Una docente explicaba que a ella no le gustaba, por ejemplo, decir “señoritas y señores” porque era “hacer una repartición” (una diferencia), aspecto que en su opinión es contradictorio con los posicionamientos que buscan acabar con la discriminación. Eso nos habla, nuevamente, de la idea que se tiene sobre la igualdad, y de cómo cualquier cosa que salga de la lógica del trato idéntico, es percibida como incompatible e incluso contradictoria. La docente también señala que ella lo que hace es hablar de manera neutra, sin embargo, contrasta que, tanto en la observación como en las entrevistas, las docentes pocas veces emplearon términos neutros, y más bien siempre empleaban el

masculino genérico. Esto habla de la persistencia de una visión androcéntrica de la realidad, misma que se encuentra normalizada, ya que lo masculino se sigue asumiendo como lo neutro, y lo femenino es percibido como ajeno y como innecesario.

Respecto a los contenidos relacionados con la perspectiva de género, una maestra se preguntaba hasta dónde se puede llegar con el *open mind* (mente abierta), es decir, se pregunta, con cierta preocupación, si la perspectiva de género implica, que “*desde pequeñitos se les va a dar la facilidad, por ejemplo, a los niños, que se vistan de niñas. A las niñas que pueda gustarles una niña, esa es mi duda*”. Esto muestra cómo, frente a la falta de información y capacitación respecto al tema, pesan más los contenidos presentes en el imaginario conservador que la información especializada que pueda existir al respecto, porque se ha construido en el imaginario a las nociones de perspectiva de género como algo amenazante.

Asimismo, esto habla de que, pese a la aceptación relativamente generalizada, existen temas que siguen generando incomodidad. Si bien las docentes están de acuerdo en el respeto a las personas homosexuales, parece que la normalización de la homosexualidad sigue siendo algo que no desean. Sin embargo, esto no solamente muestra desconocimiento respecto al tema de la homosexualidad, sino de la perspectiva de género en su conjunto, pues, por ejemplo, al señalar que los niños puedan vestir “de niñas” implica nula consciencia sobre cuestiones como los estereotipos de género y aspectos vinculados con la construcción de la masculinidad, donde lo culturalmente considerado como femenino se sigue connotando negativamente y, por tanto, es visto como algo indigno que no deben incorporar los hombres, en este caso, los niños.

Destaca que la actitud de las docentes puede variar (y dejar de ser favorable) en función de lo que consideren que incluye la perspectiva de género. Vista como igualdad, están de acuerdo, aunque empieza a complejizarse cuando se introduce el tema de la diversidad sexual.

Hay varios elementos que influyen en la actitud de las docentes con respecto a la perspectiva de género. Aunque de manera general están de acuerdo, pues señalan que cualquier aprendizaje que pueda ayudar a la formación de niñas y

niños es bienvenido, sí expresan preocupaciones vinculadas con: 1) la incertidumbre de si la perspectiva de género será algo a lo que se le dará continuidad, y 2) con la sensación de que se les responsabiliza de todo sin exigir a las madres y padres de familia el cumplimiento de su labor.

El primer punto tiene que ver con una cuestión de los constantes cambios que se implementan en el sistema educativo. En este sentido, las maestras expresan la necesidad de saber si la implementación de la perspectiva de género será o no algo sexenal. Pues comentan que no es infrecuente que realicen cambios o incorporen nuevas estrategias con cada cambio de gobierno, reemplazando estrategias anteriores o dejando otras en el olvido. En palabras de una de las docentes: *“Cuando apenas estamos tratando de manejar unos planes y programas... el señor de ahí arriba [el presidente], llámese como se llame, se le ocurre que ya no le gustó, y que lo vamos a cambiar...”*.

Esto es un aspecto fundamental, pues incorporar nuevas visiones y estrategias a la práctica educativa no es cosa sencilla. En el caso de la perspectiva de género, ésta supone un gran reto, no solamente porque implica el conocimiento de unos contenidos puntuales, sino porque también supone acompañar esos conocimientos de una práctica constante y de la sensibilización personal que implica que cada docente se confronte con aspectos culturales que por años han internalizado. Los cambios constantes en las políticas educativas que señalan las docentes suponen un obstáculo para la institucionalización de cualquier nuevo elemento, pues impiden que se den los procesos de transmisión y conservación. Así, con el cambio continuo, cada nuevo emprendimiento se queda en una etapa inicial que es incapaz de incorporarse a la cotidianidad institucional.

Muchas maestras expresaron sentirse abrumadas frente a esa situación y lo expresan de distintas maneras: *“nos han atiborrado de tantísimas cosas...”*, *“nos dan una probadita de esto, una probadita de lo otro”*, *“Y órale, el cambio. Entonces... nos da en toditita la torre, y luego nos echan culpa...”*. Asimismo, resulta significativo ver que, frente a los constantes cambios, son incapaces de apropiarse de las nuevas estrategias y finalmente éstas terminan siendo percibidas como ajenas, como la imposición voluntariosa de alguien más: *“Utilizamos el lenguaje de los que están ahí. Se van ellos, llegan otros y*

adoptamos el lenguaje de los que llegan". Sin embargo, en el caso de la perspectiva de género, es todavía más complejo que la implementación de cualquier otra metodología o propuesta pedagógica, pues ésta implica no nada más atender a una serie de lineamientos, sino que trastoca el orden de creencias que socialmente se tienen respecto a lo que implica ser hombres y mujeres, y las relaciones de éstos en el mundo social. Así, no solamente supone un cambio en la docencia, sino también en las propias creencias y subjetividades de las docentes.

En términos de la actitud, la sensación constante de que se tiene que volver a empezar afecta la recepción positiva de cualquier nueva estrategia. Si la implementación de la perspectiva de género es una cuestión compleja, estas situaciones le añaden una mayor dificultad. Todo esto se vincula con el segundo punto mencionado, pues las docentes además de estar a la suerte de las frecuentes modificaciones que vienen desde arriba, enfrentan retos cotidianos vinculados con los ambientes familiares de sus estudiantes, y eso aumenta, a su vez, la presión que sienten cotidianamente. Esto, además, se vincula con su propia historia de vida y sus formas de concebir el mundo.

Con respecto a lo anterior, varias docentes expresaron que sí están de acuerdo con la perspectiva de género, pero que debería aplicarse en vez a los padres y madres de familia: *"Yo estoy de acuerdísimo que entre lo de perspectiva de género y todo esto, porque va a ser en beneficio, sí. Pero que entre primero con los padres de familia", "Ay... sí, pero... ¿sabes? yo me enfocaría a lo que acaba de decir la maestra, hacia los papás, hacia la familia, porque los docentes tenemos bien claro ya lo que es, lo tenemos claro"*. Este último testimonio reitera lo dicho previamente sobre la concepción que las docentes tienen sobre la igualdad y sobre cómo ellas ya la incorporan. Como se dijo, el hecho de que ellas consideren que ya lo tienen "bien claro" impide el surgimiento de nuevas actitudes y reflexiones que permitan identificar y, posteriormente modificar, el entorno educativo. Además, aunque en efecto los grupos familiares de las y los estudiantes presenten dificultades, el hecho de considerar que lo único que debe cambiar es el grupo familiar habla de la visión conservadora e individualista que predomina, pues desconocen los alcances que puede tener la práctica educativa en la transformación social.

Algunas maestras narran que tienen estudiantes, especialmente de los más pequeños, que faltan mucho porque sus padres o madres no los llevan, hay otros que se duermen en clase, y otros que son muy agresivos (esto, en opinión de las maestras es consecuencia de la violencia que ven en sus hogares). Las docentes relatan que todas esas situaciones familiares obstaculizan el aprendizaje de las y los estudiantes, pero que es un aspecto que no se considera y simplemente se culpabiliza a las docentes del mal desempeño escolar: Todo esto hace que se sientan abrumadas, y, además, descalificadas socialmente:

Todo nos quieren dar a nosotros. Quieren que los valores, que la perspectiva de género, que la convivencia... y yo soy una de las personas que piensa este... fervientemente, que todo eso, son los principios que nos dan nuestros padres. Y si los padres no son los primeros en entender, en conocer, en todo este tipo de cosas, nuestra labor va a ser titánica, porque es titánica. A mí me da mucha tristeza que el día de hoy, este, el ser maestro sea muy... ya no sea valorado ... Y sí trabajamos, trabajamos como si fuéramos escaladores... subes y bajas... subes y bajas. Porque sí lo hacemos, pero a veces es frustrante para el maestro... yo creo que por eso nos enfermamos tan jóvenes.

Y aparte de eso nos están denostando, válgame la palabra, porque "uy el maestro", o sea, todo lo malo ya somos nosotros. Y los responsables de hacer que todo dé resultado somos los maestros y nos están dejando solos. Autoridades... padres de familia... sociedad... nos están dejando solos.

En función de todos estos elementos puede decirse que, si bien predomina una actitud que podría calificarse como favorable, existen aspectos específicos que consideran innecesarios o exagerados, como el lenguaje no sexista, y otros que miran con cierto recelo, como la normalización de la homosexualidad. Pese a la actitud relativamente favorable las docentes se sienten abrumadas y consideran que no es a ellas a quienes les corresponde incorporar dichos temas, pues consideran que eso ellas ya lo saben, sino que ahora les toca a las madres y padres de familia. Si bien es cierto que en el ámbito familiar existen numerosas dificultades y prácticas que contribuyen al mantenimiento de desigualdades de género, y que esas tienen efectos en el aprendizaje de sus hijas o hijos, las maestras desestiman el alcance que ellas pueden tener, y, como ya se ha dicho, al considerar que eso ya lo tienen claro, queda poco espacio para reconocer que aún les hacen falta otras herramientas.

Desconocen que la perspectiva de género va más allá de un cambio pedagógico y que en realidad implica un giro en la concepción que se tiene de la vida y de las relaciones sociales. La actitud que muestran las docentes indica que no logran aprehender lo que supone la perspectiva de género, pues va más allá de permitir a niñas y a niños hacer las mismas cosas y de seguir una que otra regla, como si se tratara de una receta. La perspectiva de género supone una transformación mucho más profunda y compleja que implica adoptar una nueva mirada para analizar, reflexionar y transformar los vínculos, contenidos, prácticas, formas de pensar... con la intención de revertir las asimetrías sociales, y modificar todo aquello que suponga un obstáculo. Implica, como se ha dicho, no solamente incorporar a las niñas a una estructura preexistente, sino la modificación de todas las estructuras.

3.2.1.2.1 La perspectiva de género en el aula

Lo que las docentes aplican en el aula en materia de perspectiva de género depende tanto de la información que tienen, como de la actitud con la que se posicionan frente a ésta. Sin embargo, lo común es que mencionen emplearla casi exclusivamente al intervenir frente a comentarios discriminatorios de alguna o algún estudiante, pero no lo hacen de manera cotidiana y transversal. La perspectiva de género no forma parte de su núcleo de representaciones, desconocen cómo aplicarla y, por ende, no pueden apropiarse de ella.

Durante las entrevistas grupales se preguntó a las docentes si empleaban (y de qué manera) la perspectiva de género en su práctica cotidiana. En función de lo señalado por ellas, puede verse que hay ocasiones donde intervienen y reprenden de manera oportuna insultos o descalificaciones discriminatorias: *“yo le digo ‘él tiene sentimientos’, si le duele que lllore, ‘no tiene por qué ocultar sus sentimientos’. Porque a veces [se dice que]: ‘los niños no lloran’ ¿verdad? entonces todavía traen muchas cosas los niños, de esas... muchas todavía”*. Además, reconocen la importancia de señalar y cuestionar dichos insultos, y no dejarlos pasar de manera inadvertida: *“A mí sí me gusta intervenir... aunque se me considere metiche, no, no me interesa. Pero yo digo que sí quede claro en los niños el respeto”*. Lo anterior es fundamental, pues si no se visibilizan las interacciones discriminatorias entre el alumnado cada vez que suceden, se contribuye a su normalización y reproducción.

Sin embargo, también hay docentes que asumen que por tratar igual al alumnado ya están incorporando la perspectiva de género, pero en sus relatos puede verse que no hay una comprensión de lo que ésta supone:

No, y es que se da, a lo mejor por obvio no, no lo visualizamos, pero cuando salimos fuera, se le dan las mismas oportunidades a las niñas que a los niños, entonces ahí estamos manejando esa famosa perspectiva de género ¿no?

Lo anterior se vincula nuevamente con lo ya mencionado sobre que las docentes consideran que la perspectiva de género es algo que ya incorporan, lo que provoca que no cuestionen nada más y no realicen esfuerzo alguno por modificar sus prácticas. Algunas otras, incluso, mencionan como ejemplos de perspectiva de género cuestiones más bien estereotipadas (donde se reafirma que no comprenden lo que es perspectiva de género) y que contribuyen a generar, en este caso, diferencias entre las y los estudiantes que reproducen estereotipos tradicionales respecto a cómo deben ser las niñas y los niños:

Bueno a mí, yo al principio de clase les doy un horario, y a las niñas se los hago rosa y a los niños azul. Bueno sí, ahí yo marco la diferencia... y no debería ser, pero digo "ay, las niñas rosita y los niños azul".

Se ha dicho, respecto a la igualdad, que ésta admite diferencias. Sin embargo, muchas de las veces se necesita un mismo trato. En este caso, la diferenciación de los colores no responde a una estrategia que conlleve a nivelar a niñas y niños en una situación final que sea igualitaria, sino que, al marcar esa diferencia innecesaria, se contribuye a la idea de que mujeres y hombres son opuestos, y asignarles el rosa a unas y el azul a otros va de la mano de la asignación asimétrica de otros atributos, modos de ser y prestigio que eventualmente conllevan a la discriminación.

En apariencia, las docentes dan un trato igualitario, pues se han ido eliminando los aspectos evidentemente discriminatorios: "*Lo generalizamos, aunque sean niños o aunque sean niñas les toca agarrar la escoba. O sea, actividades generales, no decir 'como tú eres niño no vas a limpiar' no*". Sin embargo, persisten cuestiones sutiles discriminatorias que emergen de distintas maneras en la dinámica escolar. Algunas de ellas tienen que ver con el orden de lo simbólico, que surgen a través de comentarios, interacciones o contenidos en los materiales. Pero por ser aspectos sutiles (no por eso menos importantes),

muchas docentes no son capaces de identificarlos, y, por lo tanto, no intervienen en ellos.

Asimismo, hay situaciones que podrían ser utilizadas por las docentes para intervenir y detonar reflexiones con perspectiva de género, pero no son identificadas por ellas, de manera que las oportunidades se escapan. Por ejemplo, una docente contaba que, al poner a los grupos a hacer alguna manualidad, los niños suelen quejarse diciendo que eso “es cosa de niñas”, a lo que ella les responde que deben hacerlo porque es un trabajo de clase que les va a calificar.

En ese caso, la docente desaprovecha la oportunidad para cuestionar la idea de que hay trabajos “de niñas” y trabajos “de niños”, y no sólo eso, sino cuestionar también la idea de que hay trabajos o actividades (las asignadas a los niños) que valen más que otras. Estas oportunidades de intervenir en el tema se desaprovechan por desconocimiento, pues no se comprende lo que es la perspectiva de género (ni su relevancia), y probablemente también por las propias resistencias individuales al tema.

Por otro lado, las maestras que entienden el concepto de perspectiva de género como sinónimo de homosexualidad consideran que ésta es una cuestión privada (“*es un punto un poco más delicado, eso ya es cuestión muy personal*”), de forma que según su concepción no es necesario hablar sobre el tema en clase, y se limitan únicamente a detener las descalificaciones entre alumnos vinculadas con ésta (por ejemplo, cuando se insulta a alguien por ser homosexual).

Estas docentes señalan que sí están de acuerdo con la perspectiva de género, pero hay poca necesidad de emplearla porque “*aquí no se ha visto mucho* [la homosexualidad]”. Esto indica que, aun desde su propia manera de entender la perspectiva de género, no se la concibe como algo que tenga un mayor alcance.

Todo lo anterior permite reiterar lo dicho anteriormente sobre cómo la forma en que entienden la perspectiva de género implica distintos cursos de acción y que, en estos casos, la RSPG que tienen las docentes no las lleva a movilizarse. Las maneras en que logran hacer uso de algunos aspectos vinculados con la perspectiva de género son puntuales y van orientados a cuestionar los estereotipos de género cuando se usan para descalificar, aspecto que, aunque

insuficiente, es positivo. Sin embargo, retomando lo dicho por Subirats (2017), cuando la violencia y las desigualdades están tan arraigadas en todos los aspectos de la cotidianidad, y especialmente cuando han sido reforzadas como aspectos positivos desde la infancia, dicha cultura violenta y desigual no puede erradicarse con pequeños esfuerzos.

Es decir, no basta con las intervenciones puntuales, aunque necesarias, de las maestras. No es suficiente con que se cuestionen los estereotipos de género solamente cuando se insulta a alguien, sino que ello debe ser un tema de reflexión constante, incluso ahí donde el tema no se asoma de manera explícita.

3.2.1.2.2 Reproducción de estereotipos de género en festividades escolares

De entre las festividades a las que se les dedica mayor atención durante el ciclo escolar se encuentran el día del niño, el día de la madre, y en algunos casos, el día del padre.

En el caso del día del niño, las docentes les organizan alguna actividad lúdica, y les dan algún regalo que ellas pagan de sus propios ingresos. Cuando se les preguntó qué criterios consideraban para decidir qué regalarles, mencionaron que, además del criterio económico (buscar algo que no sea muy costoso), tratan de darles algo que les vaya a servir para la escuela, como un cuaderno, una cartuchera (lapicera) o alguna bolsa para su lonche. Otras docentes les regalan algún tipo de juguete.

Al profundizar un poco más sobre la elección de los regalos puede verse que, si bien las docentes eligen el mismo regalo tanto para niñas como para niños (de entrada, un aspecto positivo), sí suelen cambiar los colores que les dan a unas y a otros. Otras docentes eligen colores varios y no hacen una distinción en función del sexo. Por ejemplo, una de las docentes señaló que ella compró pelotas de distintos colores y se las iba entregando de manera aleatoria, sin tomar en cuenta qué color se le daba a cada estudiante. Por otro lado, otras maestras sí relatan dar el mismo regalo, pero de distinto color, que generalmente es rosa para las niñas y azul para los niños.

Como se ha señalado, la distinción de colores para niñas y para niños es una manera de perpetuar los estereotipos y asimetrías entre mujeres y hombres,

pues, si bien los colores por sí mismos no suponen un problema, simbólicamente están asociados con características distintas para mujeres y para hombres, que a su vez mantienen las creencias de que las mujeres y los hombres tienen de manera innata distintas características psicológicas, lo que se usa para naturalizar y justificar las desigualdades sociales. En este caso, dar colores distintos a mujeres y a hombres es tan arbitrario como si se les dieran colores distintos en función de su tono de piel, por ejemplo. Al final, lo que se hace es suscribir las asimetrías sociales entre mujeres y hombres, y recordarles, a través de los colores, que su estatus en el mundo no es igual.

Algunas maestras relatan elegir esos colores debido a que son los que en su mayoría gustan a las niñas y a los niños.

No, lo hice en dos colores, eh, porque, yo veo que a las niñas siempre quieren el rosa, el lila, o el morado. Y los niños el verde o el azul. Entonces es una forma de, de distinguirlos en que rápido sepan de quién es.

Sin embargo, incorporar la perspectiva de género implica reconocer que muchas niñas y niños tendrán efectivamente gustos distintos por cuestiones de socialización de género, pero, es ahí donde deben intervenir como docentes para contribuir a la transformación de esos patrones estereotipados. Como ya se ha dicho, la distinción por sexo es en este caso es innecesaria, pero además contraproducente por los motivos antes dichos, de manera que no es algo intrascendente realizar acciones que vayan modificando estos patrones.

Socializar a niñas y a niños en gustar y aceptar cualquier color es una manera de empujarlos a valorar cualquier atributo o aspecto que tradicionalmente suele asociarse únicamente a uno de los sexos. Además, especialmente en el caso de los niños (hombres), quienes están socializados para rechazar y des-identificarse con cualquier elemento asociado a las mujeres, contribuirá en que dejen de ver lo “femenino” como algo indigno y ajeno a ellos.

Lo que se pretende es que, a través de los cambios de nociones estereotipadas, como considerar que hay colores “de niñas” y colores “de niños”, se erradiquen las otras atribuciones innecesarias de sentimientos, lugares, roles... y que las y los niños, como decía Subirats, puedan realizar y valorar cualquier actividad que sea adecuada para un ser humano. Esta última afirmación parece simple, pero es muy potente, pues en función del sexo se enseña a rechazar ciertas

actividades, colores, modos de pensar, sentir... si alguna actividad es adecuada para un ser humano ¿por qué no lo sería para un hombre?, o, ¿para una mujer?

En una de las escuelas, durante la entrevista grupal, las docentes contaban que cuando regalaban un mismo objeto en colores distintos para niñas y para niños, sucedía de manera especial con los niños que, si ya no había objetos “de su color” y les ofrecían un regalo de color rosa, no lo querían. Al preguntarles cómo respondían frente a esa situación, una de las docentes dijo: “*Les decimos: ‘voy a ver si te la puedo cambiar’*“. Las maestras rieron ante dicho comentario. Éste fue un momento significativo en la entrevista, pues ellas mismas reconocieron que contribuían a mantener prácticas estereotipadas:

Maestra 1: No, pues sí.

Maestra 2: Es que uno mismo...

Maestra 3: Sí, uno mismo... pues sí

Maestra 1: Sí la verdad, uno mismo va creando como que esa parte de que...

Maestra 2: Ya sabemos que niñas de éste y niños...

Ahora, cuando se festeja el día de las madres, las maestras organizan algún festival donde participan las y los niños, y al finalizar entregan a las madres un regalo, algunas veces comprado, pero generalmente elaborado por ellos. Sin embargo, en el caso del día del padre la situación no es tan homogénea. De las tres escuelas consideradas para esta investigación, solamente en una de ellas planearon una actividad para los padres, y en las otras dos no se hizo ni festival ni actividad, solamente se les hizo una tarjeta de felicitación.

Todo esto revela información y modos de pensar respecto a las familias y las figuras de las madres y padres. De entrada, el hecho de que en dos escuelas no realicen festival o actividad para el día del padre habla de la imagen que se tiene de las madres. Socialmente se idealiza la figura de las madres y se valora en ellas cualidades como la abnegación y el sacrificio. Generalmente, pese a los cambios sociales, se las sigue responsabilizando de las tareas domésticas y de cuidado. De ese modo, en lo referente a la educación y crianza de los hijos, su presencia es considerada más valiosa que la de los hombres, y esto se refleja en la importancia que las escuelas dan a uno y otro día. Asimismo, la idea de que las madres “no trabajan” pues se dedican al hogar, contribuye a que se asuma una disponibilidad de tiempo por parte de éstas; a diferencia de los

hombres quienes se asume que trabajan y tienen menor flexibilidad de horario para asistir a festivales⁷².

Maestra 1: No, ahí sí hay mucha diferencia. Está muy marcado...

Maestra 2: Nunca se les hace a los papás. Sí se les da un presente igual que a las mamás, o sea, siempre para el diez de mayo les ponemos una manualidad a los niños, pequeña. un detalle que le lleven a su mamá. Y para los papás igual les hacemos el detalle. Pero nunca se les hace festival a los papás.

Maestra 1: Igual que a la mamá no. Con esa dimensión no.

Además de lo hay anterior, hay diferencias en el tratamiento que se le da a cada día, mismas que responden a ideas, roles y estereotipos de género. Por ejemplo, no debe pasar desapercibido que, en la escuela donde sí se celebraran ambos días, a las madres les hicieron un festival y, para el día del padre, hicieron una actividad. Los festejos consistieron en una presentación de bailes (uno por cada salón de primaria) para el día de la madre y “macro gimnasia” para el día del padre. La diferencia consiste en el rol que juegan tanto las madres como los padres. En el caso de las madres se les pide que se sienten y miren un espectáculo que se les ha preparado, mientras que a los padres se les pide que participen en actividades deportivas. Esto reproduce las ideas y estereotipos más básicos sobre las mujeres y los hombres: ellas se sientan y miran pasivamente mientras que ellos actúan, ellos *hacen* la actividad. Esto se vincula con la asignación tanto material como simbólica de lo privado y lo público. Las madres, aptas para el espacio privado (según el imaginario), permanecen pasivas, mientras que los padres, atribuidos al espacio público, actúan, pues en dicho ámbito siempre se acciona.

Respecto a este punto, las mismas maestras que dialogaban en el fragmento anterior tuvieron de nuevo un momento de reflexión en el que, a partir de las preguntas, comenzaron a cuestionarse sobre las decisiones y la elección de las actividades:

⁷² Esto se vincula también con el hecho de que, en México, el día de las madres es cada año el mismo día (10 de mayo), mientras que en el caso del día del padre no se tiene un día fijo, sino que corresponde al tercer domingo del mes de junio. Puede hablarse en este caso de la manera en que se asume que a las madres se les puede festejar cuando sea, mientras que a los varones se les festeja en fin de semana para no obstruir su horario laboral.

Maestra 1: La directora organiza y ella nos informa, a veces nos pregunta alguna opinión...

Maestra 2: Pero... pero, a ver sí es cierto, ahí está una parte importante ¿por qué a los papás los ponemos a hacer alguna actividad física? Y a las mujeres jamás, no. ¿Por qué a los papás no les hacemos como que un festival, que estén sentados, que estén observando?, ¿y por qué a las mamás sí?

Maestra 3: Volvemos a caer a lo mismo... que... no estamos acostumbrados...

Maestra 4: Porque uno piensa que es la naturaleza ¿no? de la mujer

Maestra 1: Exactamente

Maestra 5: Porque así ha sido siempre y porque no se nos ha dado más información sobre cómo es eso.

Maestra 2: ¿Por qué no regalarles un ese (sic) de flores...?

Maestra 1: Exacto.

Maestra 2: ¿O por qué para hacerle el detallito -sí es cierto- por qué no venimos con la rosa para el papá?

Maestra 3: Con una rosa y regalárselos también...

Maestra 1: ... equidad de género...

Maestra 2: Pues vamos a hacer el cambio...

Maestra 4: Pero no van a querer (y ríe, otras ríen también)

Maestra 1: Van a decir “mejor ni hubiéramos ido”

Maestra 2: Pues nos ponemos a que “no lo va a querer” en vez de... hacerlo por primera vez

Maestra 6: Es la primera vez que se va a hacer

Este diálogo entre las docentes es significativo, pues permite ver que, pese a la poca información que tienen sobre la perspectiva de género, el hecho de poder dialogar, pensar y reflexionar colectivamente sobre lo que hacen, supone una estrategia valiosa que puede contribuir a una mejor implementación de la perspectiva de género, pues las docentes ya no tendrían que incorporar nuevas estrategias simplemente porque sí, sino que, al partir de una reflexión, y una convicción de las mismas docentes, la aplicación de la perspectiva de género tendría sentido para ellas, y eso facilitaría el proceso. Esto además muestra que las docentes, como la sociedad misma, necesitan ser interpeladas para que se detone la reflexión, de lo contrario, las ideas estereotipadas ancladas en “lo natural” de ser hombre y ser mujer persisten y se reproducen sin problema.

Existen algunas propuestas para incorporar la perspectiva de género en el ámbito educativo que podrían acelerar la reflexión y contribuir a ese espacio donde los y las docentes se vean interpelados y movilizadas a transformar la realidad de la escuela en la que se encuentren. Subirats (2017) sugiere usar una

metodología llamada Investigación-Acción, que implica que el cuerpo docente de las propias instituciones educativas constituya un equipo de trabajo para investigar la propia escuela, y, en función de ello ir generando cambios.

3.2.1.2.3 La lectura de las y los docentes sobre el contexto

Parte de lo que se deseaba conocer era la impresión de las docentes sobre el contexto local y si consideraban que éste interfiere o no con la aplicación de la perspectiva de género.

Llamaron la atención dos aspectos: 1) las docentes reconocen al contexto guanajuatense como conservador; sin embargo 2) los debates acontecidos en el país y en el estado durante el año de 2016 están poco presentes en sus narraciones, y, contrario a los supuestos de esta investigación, tuvieron poca o ninguna incidencia en su práctica docente.

De manera general las docentes señalan que, debido al contexto familiar de las niñas y niños donde impera todavía una mentalidad machista, es difícil acabar con prejuicios o estereotipos asociados a las mujeres, los hombres y las personas homosexuales. Muchas docentes hablan del contexto con desesperanza, algunas señalan que esas ideas nunca se podrán cambiar, y otras enfatizan en lo difícil que es:

Yo creo que nunca vamos a cambiar esas ideas...es difícil, porque aparte se hacen tradiciones.

Si nosotros que estamos más informadas lo seguimos haciendo...

Es muy difícil porque nuestra ciudad, aquí León, Guanajuato, es una ciudad muy... muy cerrada en cuanto al catolicismo, ¿sí? entonces eso se presta como que a pecado, como que a... como que es algo malo. ¿Por qué? porque nuestra misma sociedad está cerrada, cerrada.

A pesar de reconocer el contexto como adverso, ellas señalan que los debates respecto a la perspectiva de género no llegaron a intervenir con su labor docente. Saben que hubo ese periodo de tensiones y que dichas movilizaciones estaban vinculadas con el contenido de los libros de texto, sin embargo, comentan que los debates no llegaron a las escuelas, pues nunca se discutió entre docentes, ni fue una inquietud por parte de los padres y madres de familia.

A nosotros como maestros no. Nos llegó vía periódicos, televisión, de hecho, creo que a una entrevista que le hicieron a Nuño⁷³ o en una de esas participación (sic) que tuvo la asociación de padres de familia, le interpelaban eso, que qué iba a pasar con esa información. No recuerdo bien cómo estaba. Pero sí hubo algo.

Yo más bien así como que a nivel social en general. ¿sí? aquí exactamente en la escuela no, pero afuera, en los afueras. Digamos en los periódicos, en las páginas sociales, en todo ese tipo... como que incluso hay mucha discriminación, hay mucho... ¿cómo lo podría decir? pues sí, discriminación, no tomarlos en cuenta. Por lo mismo de que nuestra sociedad es muy... muy cerrada.

Mmm no pues en realidad nunca. No. En la familia, o sea, acá ya con mi mamá pues en mi familia sí... pero aquí en cuestión de la escuela con compañeros, así en reuniones de órgano colegiado y eso pues no.

En los testimonios de las docentes se observa que hay cierto desconocimiento de los debates que estaban sucediendo en aquel momento e incluso podría hablarse de un cierto desinterés de su parte, pues, pese a ser una temática vinculada profundamente con su ejercicio profesional, no mostraron haber tenido intención de conocer sobre el tema.

Este distanciamiento de los debates, tanto por parte de las docentes como por parte de las madres y padres de familia, puede estar vinculado con las condiciones difíciles de su contexto (laboral, familiar, comunitario), y con el hecho de que tengan necesidades y preocupaciones más urgentes que los debates que se sucedieron en el 2016. O bien, otro supuesto es que se hayan sentido desbordadas frente a la información emergente de los debates y por tanto que no hayan tenido herramientas para reaccionar.

Un aspecto significativo tiene que ver con el caso de la colonia San Miguel, donde se ubica una de las escuelas. Algunas maestras relatan que, alrededor de 1974, que fue cuando se dio uno de los debates respecto a los libros de texto y la educación sexual, la gente de la colonia se unió para sacar los libros de las escuelas y quemarlos en el jardín principal del barrio: *“Mi padre me quitó mi libro de ciencias naturales, porque venía, este, los dibujos de la parte del hombre y de la mujer”, “Aquí, en esta colonia, no estoy hablando de Hitler, ni nada. No, no, aquí”*. Se destaca esta anécdota porque muestra reacciones diferentes de parte

⁷³ Aurelio Nuño, entonces Secretario de Educación Pública.

de los habitantes de una misma colonia en temporalidades distintas, por lo que se podría preguntar: ¿qué cambió entre 1974 y 2016 para que la población no se movilizara ante temas similares?, ¿podría hablarse de una población más consciente?, o, por otro lado ¿será que la población se ha despolitizado?, o quizá ¿sus condiciones de vida son más precarias, de manera que no hay espacio para concentrarse en temas como estos? No se cuenta con elementos para responder a esas preguntas, pero sin duda es un tema importante que considerar al reflexionar sobre las influencias del contexto.

Otro elemento que resulta significativo es el grado de desconocimiento por parte de algunas docentes sobre lo que sucede en su campo laboral, pues una de ellas señalaba que había escuchado en medios que padres y madres de familia se quejaron de un contenido sexualmente explícito en libros de preescolar, aspecto que se difundió en noticias y redes sociales, sin embargo, dicho contenido (e imágenes) no era de un libro de texto oficial⁷⁴:

Yo tengo el entendido de que algunas eh, organizaciones... no sé si... no sé, no tengo exactamente el dato. Pero cuando pasó en los libros de preescolar hace como dos años. Que se veía imágenes de papá y mamá en una cama, con una sábana... salió en el periódico que papás habrían hecho como alguna manifestación de que se eliminaran esos libros. *Esos libros eran oficiales*. Yo nunca tuve en mis manos un libro, sólo vi las imágenes publicadas en Internet. En donde decía “¿sabes lo que hacen mamá y papá por las noches?” y entonces se veía un cuarto medio oscuro, papá y mamá en una cama, con una sábana cubiertos, y abajo en el suelo ropa tirada. Y en la otra página un pequeñito como escuchando o como asomándose. Tengo clara esa imagen. Creo que luego quitaron de preescolar eso, o no sé qué pasaría, yo nada más estoy enterada de eso.

Destaca la facilidad con la que las docentes creen sin corroborar la información presentada en medios de comunicación. Y, por otro lado, todo esto da indicios para comprender cómo es la comunicación al interior de las escuelas, y entre las escuelas y los órganos directivos de la SEP, pues pareciera que el tema nunca se discutió.

A pesar del aparente poco impacto que tuvieron las movilizaciones del 2016 en dichas escuelas, existe en las docentes el temor de hablar con el alumnado

⁷⁴ Ver: <https://proyectopuente.com.mx/2016/09/12/libros-texto-contienen-imagenes-sexo-explicito-reitera-la-sep/>

temas relacionados con la sexualidad y la homosexualidad. Este temor se expresa en que varias docentes, de las tres escuelas, dijeron no profundizar mucho en esos temas por miedo a que “los papás” fueran a reclamar. Sin embargo, destaca que ninguna docente ha experimentado esa situación. Cuando se les preguntó si a ellas les había pasado que fueran madres y/o padres a reclamarles sobre eso en particular, todas dijeron que no. Aun así, la idea de que eso suceda las lleva a decidir no desarrollar dichas temáticas.

Lo anterior lleva a replantear lo que se piensa sobre la influencia que han tenido los grupos conservadores en la sociedad, pues en este caso se ve que dicha influencia no ha sido homogénea, y, en estas tres escuelas no generó ni interferencia ni preocupación. Éste es un tema que queda pendiente. Sería pertinente profundizar al respecto para conocer, por ejemplo, en qué sectores de la sociedad tienen mayor influencia los grupos conservadores. Sería importante también ampliar el estudio a las escuelas privadas para conocer las RSPG que allá han construido.

3.2.1.3 El campo de representación

En el campo de representación se ubican distintos elementos que componen una RS como las opiniones, creencias, imágenes. En el caso de las RSPG, todos esos elementos se vinculan con la actitud y con la información que las docentes poseen sobre la perspectiva de género, y habla de cómo la interpretan.

El subtema presentado a continuación recoge las distintas opiniones, creencias, imágenes, actitudes que las docentes tienen sobre la educación sexual. Lo que piensen, crean, expresen respecto a este tema ofrece también información de la representación social que ellas tienen sobre la perspectiva de género, y permite, a su vez, identificar en qué medida dicha RSPG facilita u obstaculiza la aplicación de la perspectiva de género en el ámbito educativo.

3.2.1.3.1 Imágenes sobre la educación sexual

Aunque la sexualidad tiene su base en la materialidad de los cuerpos, las ideas, reglas y prácticas que existen a propósito de ésta son construcciones sociales, mismas que están atravesadas por ideas y prejuicios de género. Una adecuada educación sexual debería incorporar no solamente la información respecto de la anatomía y fisiología de los cuerpos sexuados, sino también reflexiones que

permitan cuestionar y modificar ideas nocivas y estereotipadas respecto a la sexualidad. Sin embargo, en función de lo señalado por las docentes puede verse que la educación sexual que en su mayoría reciben las y los estudiantes es insuficiente.

Cuando se les preguntó a las docentes sobre la educación sexual, destacaron en las tres escuelas la adversidad de los contextos inmediatos en los que viven las y los estudiantes, donde es frecuente que sus alumnas de sexto grado, al poco tiempo después de terminar el año escolar, ya estén embarazadas o con alguna hija o hijo. También señalan que las y los estudiantes, desde el 1º año de primaria, están expuestos a imágenes pornográficas (que suelen ser violentas hacia las mujeres) e información relacionada con la sexualidad proveniente de fuentes poco confiables.

Las maestras señalan que *“hay niños que ya vienen muy despiertos desde casa”* y eso supone un reto mayor para ellas, pues expresan que deben controlar o nivelar la información incorrecta que ellos y ellas escuchan en otros lugares. Una maestra de cuarto grado narró que a su grupo uno de los niños llegó con un chupetón⁷⁵, y otra maestra contó que, en otra escuela pública (años atrás), se enteró que alumnas suyas de tercero de primaria: *“cobraban 5 pesos por un faje. Si era más, a 10 pesos... Yo me di cuenta porque me andaban pidiendo prestado, y bien desesperado el niño ‘es que quiero 5 pesos’”*.

Los testimonios anteriores son muestra de las dificultades que se viven en el contexto, que, sin duda, deben ser tratadas desde distintas aproximaciones, siendo una de ellas la educación sexual que se brinda en las escuelas. No está dentro de los objetivos de esta investigación explicar por qué suceden esas situaciones; más bien, lo que se pretende es identificar cómo las maestras actúan frente a ellas y su vinculación o no con la perspectiva de género.

De manera particular destacaron tres aspectos: 1) el temor que persiste por parte de las docentes para tratar estos temas de manera abierta, 2) la manera limitada

⁷⁵ Coloquialmente se le llama “chupetón” a un hematoma en la piel que es el resultado de una fuerte succión con la boca, generado en un contexto erótico.

en que se tratan los temas, y 3) la dificultad de identificar y reaccionar frente a conductas inadecuadas de tipo sexual.

El primer aspecto tiene que ver con el temor de las docentes de que las madres o padres de familia acudan a reclamar que se les hable a sus hijos e hijas de sexualidad. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, ninguna ha tenido esa experiencia.

Particularmente en una de las escuelas⁷⁶, las docentes actúan frente a este miedo ya sea solicitando el permiso de las madres y padres o informando a principio de año que se les va a hablar del tema, aunque no se les pida permiso. La primera opción, solicitar el permiso, fue la más mencionada:

El año pasado yo tenía quinto... la maestra de la tarde yo vi que tenía, había un papelito en el escritorio y lo agarré, y ella daba sexto. Y decía que pedía autorización a los papás para hablar acerca de... de los temas de sexualidad en los niños. Que ella les iba a hablar abiertamente, algo así decía: 'firma de enterado/ firma de conformidad' o algo así, yo dije 'ah, caray', se me hizo muy chistoso, dije 'bueno, ya está previendo algo'.

Más sin embargo uno tiene también la costumbre cuando ya tiene grados más grandes, es casi casi pedirle consentimiento al papá, bueno, yo todavía lo hago así. Saben qué, en quinto grado se va a ver el tema de la sexualidad, cómo ven, quieren que les enseñe, les explique de tal manera como es ¿o ustedes díganme?

Aunque las maestras comentan que los padres y madres generalmente siempre están de acuerdo de que les hablen de sexualidad a sus hijas e hijos, pues las docentes consideran que aceptan porque ellos no saben cómo hacerlo, resulta preocupante que se les pida el permiso para enseñar contenidos que, no solamente forman parte del programa, sino que además suponen una enseñanza básica para la vida, aún más en el contexto adverso en el que se encuentran las y los estudiantes. Los temas de educación sexual tocan cuestiones fundamentales vinculadas con las relaciones sociales y con derechos sexuales y reproductivos, entre otros aspectos.

Lo anterior supone que, aun si las madres o padres de los estudiantes no quisieran que se les enseñaran dichos temas, el acceso a la educación sexual

⁷⁶ Las estrategias frente al miedo empleadas por docentes de otras escuelas tienen más que ver con el aspecto 2, mismo que se profundizará más adelante.

es parte del derecho a la educación y a la salud de las niñas, niños y adolescentes⁷⁷, de manera que no se les puede privar de ésta, pese a que sus madres y/o padres no estuvieran de acuerdo.

En la escuela donde este tema estuvo presente, cuando se les preguntó cómo procederían si alguno de los padres o madres dijeran estar en desacuerdo, una de las docentes comenzó a decir: “*Si nada más sería uno...*” insinuando que, en caso de ser solamente una persona se haría caso omiso de su negativa, pero, por el contrario, también insinuaba que sería posible que se anulara el tratamiento del tema si fuera una mayoría la que se opusiera. Sin embargo, la frase anterior fue interrumpida por otra docente, quien fue la única que con firmeza señaló: “*aunque no estén de acuerdo uno como maestro tiene la función de cubrir los contenidos educativos*”. Después de esta mención algunas docentes matizaron sus posturas señalando que avisan para evitar problemas, sin embargo, otras docentes sí consideran la posibilidad de negar el tema ante un fuerte desacuerdo de los padres:

Y también al papá, en caso de esta situación que sea muy extremo, se le hace un documento en el cual se le compromete y acepta que el niño no debe de ser educado en ese aspecto, y si hay alguna situación o algo el responsable va a ser el papá. Nos deslindamos del problema nosotros.

Lo anterior habla de un amplio desconocimiento de muchas maestras de los lineamientos que deben cumplir como docentes, pero también como trabajadoras del Estado que tienen obligaciones que cumplir y derechos que garantizar en el marco de sus competencias. Esto, además de suponer una carencia en términos de información, también habla del peso que tiene el contexto conservador en las acciones y actitudes de las docentes, de manera

⁷⁷ La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes publicada en 2014 señala en su artículo 50, fracción V, que las niñas, niños y adolescentes (NNA) tienen derecho a disfrutar del más alto nivel posible de salud, mismo que incluye educación y servicios en materia de salud sexual y reproductiva. Asimismo, en el artículo 58, en su fracción VIII, se establece que uno de los fines de la educación es “promover la educación sexual integral conforme a su edad, el desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez...”. Cabe mencionar que, en el año de 2015, algunos artículos de dicha ley fueron impugnados por supuestamente contravenir el derecho de los padres a educar a sus hijos conforme a sus convicciones morales y religiosas, sin embargo, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), a través de un fallo (Amparo en revisión 203/2016), señaló que dicha ley no vulnera el derecho de los padres o cuidadores de educar a los menores de edad conforme a sus convicciones.

que el miedo a las quejas de los padres y madres (y los conflictos que puedan derivar) en ocasiones tiene más peso que sus obligaciones como docentes.

Todo esto también se vincula con el aspecto dos (que se mencionaba anteriormente), que tiene que ver con la manera limitada en que se tratan los temas de educación sexual en las escuelas.

Las docentes mencionan que el tipo de educación sexual que imparten “es *informativa*”, aunque no aclaran a qué se refieren con ello, simplemente comentan que lo que hacen es dar información. Las docentes de las tres escuelas coinciden en aspectos muy puntuales como que ponen énfasis en que tienen que llamar a “las cosas” o “sus partes” por su nombre (por ejemplo, decir pene y no “pajarito”). También coinciden en que uno de sus objetivos es que sus estudiantes no vean los temas de sexualidad con morbo.

Explican que los temas de educación sexual generan mucho interés entre el alumnado: *“Y es un tema en el cual preguntan y preguntan, y preguntan y preguntan, y se acaba la clase y se quedó uno a medias... es algo en lo que sí ponen atención”*. Respecto al tratamiento de los temas hay docentes que señalan que tratan de profundizar más allá de los contenidos de los textos (aunque no logran decir de qué manera), sin embargo, hay quienes prefieren no hacerlo y señalan que se limitan únicamente a revisar lo que se encuentra en los textos. Esta última opción es vista como una estrategia para evitar la inconformidad de madres y padres de familia o como estrategia para “no estimular la curiosidad” de sus estudiantes:

Lo que le compete al maestro, ya si hay una situación donde a través de la lluvia de ideas el alumno tenga un interrogante, pues ahí el maestro tiene derecho a intervenir y darle su punto de vista, pero siempre enfocado a los enfoques educativos y a los planes, planes que marcas ¿sí?

Pero aquí por ejemplo yo en lo personal, pues, ahora sí que no me meto en muchos problemas, porque hay niños muy, muy tremendos que preguntan a ver hasta dónde, nos quieren tantear. Entonces yo, en ese tipo de temas me limito a lo que viene en el libro. Si quieren saber algo más... ‘mira mijo, habla con tus papás, habla con tu mamá, ellos te van a explicar otro tipo de cosas’.

En este último testimonio la maestra limita el contenido que podrían revisar en el salón de clase para evitar preguntas que parecen incomodarla, provenientes de

alumnos que en su opinión quieren ver hasta dónde pueden llegar. No considera que la curiosidad pueda ser legítima y necesaria dado su contexto y no tiene inconveniente en limitar el contenido al resto de grupo por las preguntas de unos cuantos. Además, se infiere de los testimonios de las docentes que las y los estudiantes parecen encontrar insuficientes los contenidos de educación sexual presentes en los libros de texto.

Durante las entrevistas surgieron varios testimonios que hacen pensar que muchas docentes no saben cómo tratar muchos temas vinculados con la sexualidad:

Maestra 1: Yo lo que no abordo es la masturbación, eso sí no lo abordo. Nada de la masturbación, este, porque se ha dado que los niños grandes se masturban en la escuela, en su lugar de clase.

Maestra 2: Por eso lo tienes que tocar, para que sepan que es natural, pero que hay espacios.

Maestra 1: pero yo no abordo muy particular, para no estimularle curiosidad...

A través de este diálogo entre maestras puede verse que existen posturas dispares, donde algunas docentes tienen una mirada más informada respecto a cómo deben tratarse los temas, como la maestra 2, quien también señaló: *“Es que hay algo muy cierto, si nosotros no lo tomamos con naturalidad, ¿cómo queremos que ellos lo tomen con naturalidad?, y desde ahí estamos mal...”*. Sin embargo, no parece ser el posicionamiento predominante.

Varias maestras comparten una visión simplista donde consideran que la información misma es lo que genera la curiosidad y los incita, por ejemplo, a masturbarse en público. Asumen que el silencio respecto al tema solucionará los problemas. Estos aspectos muestran, no solamente un desconocimiento de aspectos pedagógicos, sino también una incapacidad de analizar la realidad social para dar cuenta de que el problema no tiene que ver con la información en sí misma, sino con todo el entramado social y las maneras específicas asociadas con el género en que se socializa a niños y a niñas.

Una docente con algún grado de perspectiva de género podría identificar las maneras asimétricas en que culturalmente se educa a niñas y a niños en la sexualidad, así como la pertinencia de dialogar y reflexionar sobre el tema (no

nada más dar información de manera unilateral) para poder desarticular los mitos, prejuicios y estereotipos que derivan de dicha socialización. Algunas docentes sí logran identificar que actitudes distintas en niñas y niños son producto de la socialización diferenciada de género, pero la dificultad sigue estando en la imposibilidad de actuar de manera institucional frente a esas desigualdades que observan:

Las niñas lo toman con más seriedad, el tema. Y los niños suelen hacer 'jijiji' creo yo que tiene que ver con la educación desde casa, al niño lo incitas a '¿te gustó la niña!' y a la niña la invitás a 'usted sería, usted es niña y compórtese como una princesita'. Entonces como que el niño ya tiene ese enfoque de 'yo tengo libertad de explorar mi sexualidad' y la niña no, entonces la niña como que se reserva, escucha y se mantiene. Y el niño lo toma más a diversión y juego, porque así se lo han transmitido sus papás. Tiene esa libertad.

... hay que darles muchas herramientas sobre todo a las niñas, porque tienen unas ideas muy equivocadas. Bueno yo digo, o sea, las mujeres son más que, que un objeto. Porque yo lo veo, en adolescentes que se embarazan muy jóvenes, o que están llorándole al muchachito novio porque ya anda con otra. O sea, les falta mucho a las mujeres, yo digo, en ese aspecto, trabajar con ellas. O sea, que tienen un valor ¿sí? y tiene que ver mucho con su sexualidad ¿sí? con su parte afectiva. Y está yo creo que muy, o sea, se les da el ¿cómo se dice? la información. Pero debería de haber una formación hacia las mujeres también en ese aspecto. Porque caen todavía en muchas situaciones de... de ¿cómo se dice? de... que las desvalorizan los hombres... [Que las mujeres sepan] que son importantes, que no importa que cierta persona no te quiera, o sea, como darles muchas herramientas. Pero a los hombres también, o sea, debe de haber un respeto hacia la mujer... Entonces, sí se tendría que trabajar mucho es parte, o sea, en quinto y sexto se ve. Pero lo emocional no tanto, y ahí es donde estamos yo pienso que fallando porque sí, todavía el tema de la sexualidad es, todavía sigue siendo un tema tabú. Yo lo siento, porque mucho lo ven muy distorsionado todavía los niños.

En estos testimonios se observa que algunas docentes logran identificar conductas distintas entre niñas y niños, y reconocen que el origen de esas diferencias es familiar y cultural, y que debe ser modificado. Lo anterior supone un aspecto positivo que indica cierto grado de sensibilidad. Sin embargo, pese a que lo reconocen, parecen desconocer la manera en que pueden contribuir a cambiar eso desde el ámbito escolar. Las mismas docentes consideran que la educación sexual que se les brinda podría mejorar, y que hace falta trabajar la parte afectiva.

En función de los testimonios anteriores puede verse, en principio, que la calidad de la educación sexual que puedan recibir las y los niños será muy distinta en función de la docente que les toque. Es decir, no es homogénea. Pero, además, está faltando el componente de educación emocional, como ellas lo llaman.

El tercer elemento que destaca es que parecen tener dificultades para identificar y tratar temas vinculados con conductas inadecuadas de tipo sexual. En el siguiente testimonio una docente narra cómo emplea “los valores” para reprender una conducta inadecuada:

Y aparte de ahí, nosotros este, bueno, aplicamos lo que viene siendo los valores, el respeto: ‘¿por qué le hicistes eso?’, ‘¿ella te lo hizo?’, ‘no, ¿entonces por qué lo haces?’, o, al contrario, del lado contrario. Pero sí se ha visto, normalmente los grados más grandes ese tipo de detalles, que a veces cuando nosotros estamos introduciendo un tema, ellos quieren experimentar por un beso, por un agarrón, por... hasta por decirle ‘te voy a hacer’, ‘te voy a agarrar’, o muchas de las veces los niños son... muy, muy este, muy morbosos que, si hay una niña parada ahí va y le da el repegón : ‘¿por qué lo hicistes así?’...

Con este testimonio resulta claro el empleo vago de “los valores”, pues en realidad no hubo una reflexión o un señalamiento acertado, por ejemplo, vinculado al respeto del cuerpo de la otra persona, ni se habló de consentimiento en las conductas o prácticas sexuales, sino que simplemente se pregunta de manera vaga “¿por qué le hiciste eso?, ¿ella te lo hizo?”. Aquí, una de las dificultades, es que dicha experiencia se registra como que utilizan los valores, de manera que, como se dijo anteriormente, los valores se vuelve un término vago que puede emplearse de maneras totalmente distintas e incluso contradictorias con la perspectiva de género.

Otra cuestión que se observa en el testimonio de la docente es que, de manera similar a otras, atribuye el deseo de experimentar a la información que se les brinda en clase sin realizar una lectura del contexto, no solamente el inmediato, sino de todo el entramado de socialización patriarcal. Varias maestras calificaron a las y los estudiantes como “*muy despiertos*” o “*muy precoces*”, una de ellas incluso mencionaba que “*en escuelas públicas los niños son muy abiertos*”. Sin embargo, dichas afirmaciones parecen desvincularse del contexto, donde desde edades tempranas están expuestos a diversas imágenes e informaciones de contenido sexual.

Por ejemplo, la docente que señalaba que los chicos eran precoces contó que un alumno de sexto grado le preguntó si un condón usado podía utilizarse otra vez, pues cuenta que cerca de su casa hay un hotel y siempre hay condones tirados. Lo anterior implica una duda legítima que deriva del contacto con un contexto determinado, y no simplemente de que el chico sea precoz, sin otro motivo aparente. Además, la pregunta pone en evidencia una carencia muy grande respecto a la calidad de la educación sexual, misma que la docente refiere que se trata “*muy por encima*”.

Hay situaciones en las que las docentes no tienen la certeza de cómo intervenir adecuadamente. Como ejemplo, una maestra de sexto de primaria se acercó a la investigadora durante la etapa de observación y le preguntaba cómo tratar ciertos temas con sus estudiantes. La docente contó que sus alumnas estaban preocupadas por la secundaria que les tocó, pues señalan que les cuentan que ahí molestan o acosan a las chicas, y que si alguna se atreve a hablar las amenazan diciendo “nos vemos a la salida”. Las chicas le preguntaban qué hacer, y la docente les dijo que era importante que sí denunciaran para evitar que las personas siguieran haciendo eso. Sin embargo, la docente compartía sus dudas con la investigadora, pues no sabía qué más decirles o cómo ayudarlas. Antes de proceder, investigar a qué tipo de acoso se enfrentan es clave, pues un caso de acoso sexual requiere un tratamiento particular. Sin embargo, ese es un aspecto que no indagó la docente.

Cotidianamente las docentes se enfrentan a conflictos serios vinculados con la sexualidad que suceden entre estudiantes, como tocamientos inapropiados en los genitales, o en los pechos y nalgas, y otras conductas sexualizadas que transgreden la autonomía de las y los estudiantes.

...también hemos tenido casos aquí, por ejemplo, en mi salón que cuentan un chiste y va una niña y me dice ‘es que me agarraron una bubi’ entonces yo voy y le mando a hablar a la mamá, se le manda un citatorio al niño.

...a veces como dicen, en la risa o el juego, a veces llevan las llevaderas, de agarrarse, de tocarse, de bajarse los pantalones. Al igual las niñas... besan a los niños, las niñas son muy aventadas, sí, son muy aventadas. Entonces las niñas a veces son más, este, eh, no sé, quieren experimentar, y no falta que le agarren a veces el pene, o que lo agarren a besos, y ahí es donde debemos de tener cuidado y estar al pendiente.

Más sin embargo el año pasado tuvimos un caso aquí en la escuela, que uno de mis niños de sexto grado les enseñaba el pene a los niños de primer grado... Entonces, este, se canalizó y como dice la maestra, a pesar que ellos [sus padres] sean unas personas que eran estudiadas y que tenían -hasta psicóloga es la madre de familia- el descuido. La mala información. En que no tiene tiempo para hablar con él. Entonces definitivamente aquí es de todas las clases sociales... este, pues bueno, primero se le canalizó, se llevó a la dirección y ya después se le habló a los papás, eh, fue nada más la señora y dijo que iba a estar más al pendiente. ¿Qué hacíamos? estar al pendiente del niño, que ya no volviera a hacer exactamente lo mismo y platicar y hablar con él.

Yo tuve un caso en el que a una niña le vieron los calzones, y vino el tío... eh, le vieron los calzones, porque el chiquillo dijo que ella le bajó el pantalón para verle los calzones y el niño se agachó a verle los calzones, y el tío vino muy molesto que porque eso es acoso sexual. O sea, ¿hasta dónde ya llevó las cosas? o sea ¡acoso sexual! cuando el niño dijo 'sí, yo sí le vi los calzones porque ella me bajó el pantalón'.

A través de estos testimonios se observa que, aunque este tipo de problemas no son atípicos, las docentes no siempre saben cómo responder de manera integral. En principio atribuyen dichas conductas a juegos o bromas "propias de la edad" y recurren siempre a la canalización de los niños y niñas y a llamar a su padres y madres de familia. En el peor de los casos, como el último testimonio, la docente minimiza lo sucedido, expresando que calificar lo sucedido como acoso sexual supone una exageración.

Todos estos testimonios compartidos por las docentes dejan ver que existen serias deficiencias respecto a la educación sexual, y que la formación de las docentes en ese ámbito es muy heterogénea, de manera que en muchas de ellas persisten prejuicios y desinformación al respecto. Las docentes desarrollan los temas de educación sexual de maneras dispares y existe una dificultad para resolver los conflictos vinculados con la sexualidad que se presentan en la escuela. La manera de resolverlos no permite una reflexión y aprendizaje de las y los estudiantes de lo sucedido, y las agresiones sexuales se normalizan al catalogarlas como juegos o producto del deseo de experimentar. Se reprende la conducta, pero no se explica por qué ni se reflexiona sobre el consentimiento y el respeto al cuerpo y la intimidad de las otras personas.

El tema de la educación sexual es quizá uno de aquellos en donde más se resienten las consecuencias de la pretensión de dar un tratamiento "neutro" del tema, pues en éste permean con gran facilidad las creencias, ideas y prejuicios

de las y los docentes (el campo de representación de la RSPG), y éstas impactan negativa y diferenciadamente en niñas y en niños, pues se dejan sin cuestionar (y se refuerzan) incontables construcciones sociales.

Por ello, es imprescindible que el tema se reflexione y se mire desde la perspectiva de género, y que no solamente se provea de información “neutral”, sino que tanto docentes como estudiantes logren llegar a un nivel más profundo de reflexión de la sexualidad y su vínculo con las jerarquías sociales; pues la experiencia de la sexualidad está absolutamente ligada con la vivencia del ser hombre y ser mujer, y con las implicaciones socioculturales que esto conlleva. Sólo así las docentes podrán guiar el diálogo sobre la sexualidad e intervenir de maneras concretas que dejen de normalizar las desigualdades en dicho ámbito, y dotar de elementos que provean a sus estudiantes de herramientas para tener una vida sexual plena, responsable e igualitaria.

3.2.2 Las representaciones sociales en el ejercicio de la práctica docente en el aula y fuera del aula

En este apartado se presentan los hallazgos del periodo de observación en las escuelas, y se complementan, cuando es pertinente, con algún comentario o relato emitido por las docentes en las entrevistas grupales. La estructura del texto se mantiene, igual que en el apartado anterior, ordenada en función de los elementos constitutivos de las RS: información, actitud y campo de representación.

3.2.2.1 La información

3.2.2.1.1 Lenguaje empleado por docentes

En el marco teórico se habló de la pertinencia de utilizar un lenguaje no sexista, donde no solamente no se invisibilice a las mujeres, sino que el contenido mismo, es decir, el fondo, y no sólo la forma, no reproduzca estereotipos, roles o cualquier otra norma vinculada con aspectos de género. En este apartado se atenderán ambos aspectos, la forma y el fondo, aunque esta última cuestión, por su vinculación con temas en particular, ya se ha tratado en otros apartados de este trabajo.

Como se dijo anteriormente, el tema del lenguaje es importante por el componente simbólico, sin embargo, debe emplearse a la par de otras estrategias y transformando la visión de fondo, no solamente la forma. Modificar la manera en que se mira el mundo, y cómo se interpretan las relaciones de poder entre mujeres y hombres es una cuestión compleja y que lleva tiempo, pues toca la subjetividad personal y no solamente las prácticas institucionales. Sin embargo, cuando se tiene la información y la convicción de que eso es algo importante, el lenguaje puede ser uno de los primeros aspectos que comiencen a modificarse.

En las tres escuelas predomina el uso del masculino en todos los espacios: en el salón de clase, festivales, patios. Aun cuando las docentes hablan de sí mismas y sus compañeras, se nombran en masculino.

En el salón de clase las docentes suelen referirse al grupo en masculino, aunque algunas alternan ese uso con formas neutras, por ejemplo, hablarles en primera persona: *“te voy a pedir que guardes tu libro...”*, *“quiero que me escuches...”*, empleando palabras o frases neutras: *“a las personas que ya les revisé...”*, *“quienes ya hayan terminado...”* o con desdoblamiento de las formas masculina y femenina: *“tú sigues trabajando tranquila y tranquilo...”*, *“aquella niña, o aquel niño que...”*. Sin embargo, eventualmente vuelven a dirigirse en masculino.

Debido al androcentrismo imperante en la cultura, el uso del masculino está muy internalizado y se emplea incluso cuando se está hablando de una mujer, sea real o hipotética. Por ejemplo, en un grupo de 1º grado, la maestra anota un problema matemático en el pizarrón, cuya protagonista es “Naomi”. Una niña acude con la docente a preguntarle una duda al respecto, y la maestra le contesta refiriéndose a Naomi en masculino: *“no importa cuánto él lleva para gastar, solamente te están pidiendo...”*. En una clase de español en 4º grado, el tema es “la vida de los autores” y se refieren a las autoras en masculino: *“El autor del cuento es Eva María...”* o *“Anoten en su libreta, ‘autor’, dos puntos, Eva María”*.

En los festivales también predomina el uso del masculino, se habla repetidamente de niños, de hombres y de mexicanos. Ocasionalmente se dice un “mujeres y hombres” o “niños y niñas” seguido nuevamente del masculino. En una ocasión, mientras una maestra daba un discurso sobre el 1º de mayo (día

del trabajo) dijo: "...[había] *malas condiciones de trabajo para las personas, incluyendo mujeres y niños...*". Esta última frase muestra la ambigüedad que se deriva del uso del llamado masculino genérico, donde siempre queda la duda de si las mujeres están presentes o no. El uso aclaratorio de "incluyendo mujeres y niños" evidencia el lugar simbólico de otredad que tienen ellas en la cultura (no solamente en el lenguaje). Nunca se habla de las personas aclarando que se incluye a "hombres y niños", pues no se duda que los hombres están incluidos, porque ellos han sido considerados como lo neutro.

Respecto a la presencia de roles o estereotipos en el discurso de las docentes se observó que lo que más persiste es la adjudicación de los roles de cuidado a las madres. Lo anterior confronta con una situación paradójica, pues, por un lado, debido a la socialización patriarcal, las mujeres aún son las que predominantemente se encargan del trabajo doméstico y el cuidado de las y los hijos (o familiares que requieran atención); de manera que no nombrar y no reconocer ese trabajo caería en la invisibilización. Sin embargo, el hecho de asumir que son ellas las que deben hacer ese trabajo por ser mujeres reproduce los roles y refuerza en los niños y niñas la creencia de que eso es trabajo de mujeres.

Durante el periodo de observación pudo verse, por un lado, que las docentes, en general, valorizan el trabajo doméstico e intentan que las y los estudiantes reconozcan su importancia. Como ejemplo, un maestro de educación física le dijo en una ocasión a un niño que no se arrastrara por el piso, pues ensuciaría el pants que le lavó su mamá. Ahí hay un reconocimiento al esfuerzo del trabajo doméstico, sin embargo, se asume que es la madre quien lo hizo, y al asumirlo se naturaliza esa situación. Si se hubiera dicho, por ejemplo, "no te ensucies porque tu mamá o tu papá te lavaron el pants" se empieza a introducir en el imaginario que hay otras posibilidades (aunque efectivamente sean las madres quienes en la generalidad se dedican al trabajo doméstico).

Situaciones similares suceden en las distintas escuelas, y en los distintos grados, donde es común que las docentes adjudiquen los trabajos de cuidado a las madres. Por ejemplo, en un grupo un niño expresó sentirse mal, y la maestra le preguntó: "*¿no te dio nada mamá en la mañana?*". Ese tipo de respuestas por parte de las docentes son frecuentes en todas las escuelas y todos los grados:

“tienes que decirle a tu mamá que saque cita en la unidad médica y te acompañe”, “cuando venga tu mami le dices del dolor, que te lleve al doctor”.

Las formas anteriores de uso del lenguaje fueron las más comunes. Las formas diferenciadas de tratamiento a niñas y a niños solamente se observaron en una ocasión, cuando un maestro de educación física se refirió a una niña como “muñequita” y a un niño como “campeón”. Dichos tratamientos reproducen estereotipos de género, donde se refuerza en las niñas la belleza y docilidad, mientras que en los niños se promueve la actividad física y el éxito.

Respecto a los vacíos léxicos, sucedió en un grupo de 4º de primaria que cuando llegó al salón el hombre encargado de la venta de las credenciales escolares, el grupo lo saludó cantando: “buenos días señorito”, aspecto que generó risas en el grupo al decir la palabra “señorito”. Esto, aunque simple, visibiliza esos vacíos léxicos existentes en el lenguaje, donde no existe el reverso en masculino de la palabra “señorita” y cuyo origen tiene que ver con aspectos de género, ya que en las mujeres suele enfatizarse su estado civil en función de su relación con los hombres.

Estos aspectos relacionados con el uso del lenguaje, aunque sutiles, se van sumando al resto de los elementos que refuerzan las diferencias socialmente construidas y mantienen a las mujeres y niñas en la posición de otredad a nivel simbólico, y contribuyen también a reforzar la imagen de las mujeres en roles tradicionales, a la par que simbólicamente se marca un distanciamiento entre los hombres como grupo social, y la idea de lo privado (y viceversa).

3.2.2.1.2 Dentro y fuera de clases: indicaciones, temas, materiales, actividades, y su vínculo con estereotipos de género.

Un aspecto generalizado es que las actividades e indicaciones en las clases son siempre iguales para niñas que para niños. Eso se extiende también a cuestiones vinculadas con el aseo, donde tanto niños como niñas deben participar en ellas. Si alguien derrama una bebida, por ejemplo, debe ir por el trapeador y limpiar. Al finalizar el día se turnan para barrer u otras cuestiones de aseo general. Uno niño, en un grupo de 1º grado, sin esperar ninguna indicación tomó el trapeador para limpiar un líquido que él mismo derramó. Durante la observación ningún

niño manifestó inconformidad por realizar tareas de limpieza (mismas que tradicionalmente son atribuidas a las mujeres), aunque durante la entrevista algunas docentes señalaron que sí ha sucedido que niños expresen inconformidad. Pese a eso, es algo que deben hacer.

En aspectos como el anterior puede verse que la idea del trato igualitario está instalada ya de manera generalizada en las dinámicas escolares. Sin embargo, aún persisten elementos estereotipados. Una cuestión muy recurrente en todas las escuelas y todos los grados es separar al grupo por sexo de manera arbitraria. Por ejemplo, para formarse, para ir a tomar agua, para recoger los exámenes: “*primero vayan las niñas a tomar agua*”, “*empezamos con las niñas primero, me traen su libreta*”. Con la separación por sexo sucede algo similar que al asignar colores para niñas y colores para niños, es una manera de reforzar simbólicamente la creencia de que hombres y mujeres son seres excluyentes, y de evocar las asimetrías construidas socialmente.

También se observó que, tanto en las clases regulares como en las clases de educación física, al dividir en pequeños equipos al grupo, las docentes eligieron mayormente a niños para que fueran los líderes o capitanes de equipo, reforzando de manera inadvertida el rol de poder y liderazgo en el que socialmente se ha colocado a los hombres. Este es un ejemplo de aquellos pequeños detalles en los que permea la socialización patriarcal, y en donde aun sin proponérselo, las docentes terminan perpetuando roles y estereotipos de género. Es por eso que, en una sociedad permeada por desigualdades es necesario reforzar la paridad en todas situaciones. Pues mientras los referentes colectivos del sexismo dejan de operar de manera automática, hay que poner el esfuerzo en que no sea así. Hay muchas cuestiones vinculadas con decisiones, elección de materiales, temas, que no pueden ser elegidas de manera espontánea, porque en esa "espontaneidad" se siguen colando las jerarquías.

Respecto a las actividades, lecturas o ejercicios revisados en clase, también se observaron contenidos estereotipados. Destaca el contenido de diversos cuentos y lecturas presentes en libros oficiales, es decir, son textos que vienen en el material pedagógico elaborado por el Estado, y no material extracurricular que aportan las docentes (éste último se verá más adelante).

En varios de los cuentos que se presenciaron en distintas escuelas durante el periodo de observación, pudo verse que mantienen narrativas tradicionales y altamente estereotipadas donde se habla de princesas y contextos medievales. Aunque los cuentos son usados con fines de comprensión lectora, reproducen ideas y formas de pensar plagadas de estereotipos de género que obstaculizan un cambio en el pensamiento.

Por ejemplo, en un grupo de 4º grado revisaron un libro de lectura del gobierno del estado de Guanajuato titulado “Leo día a día”. Comenzaron a leer un cuento titulado “El pez de la felicidad”. La historia decía algo así: “Cuando la primera de sus dos esposas murió... su hermosa hija fue criada por su madrastra... era muy cruel... ¿qué hará su madrastra para destruir su felicidad...?”. El cuento, muy parecido a tantos otros, tiene los elementos clichés de los cuentos clásicos: una hija sin madre se queda al cuidado de una mujer que la trata mal. Se tiene a una protagonista que es “hermosa”, cualidad sobrevalorada en las mujeres, y su único referente de figura femenina es una mujer malvada que busca acabar con su felicidad, reproduciendo la idea de que las mujeres son “las peores enemigas de sí mismas”. Un niño comentó “*este cuento es como la Cenicienta*”, a lo que la maestra respondió: “*no es cierto*”. Eso fue todo. No hubo diálogo, y pasaron a leer el siguiente cuento.

En otra escuela, en un salón de 1º grado, asistieron estudiantes de servicio social de preparatoria a tomar lectura al grupo. Mientras la maestra continuaba con su clase, las y los estudiantes de servicio social llamaban al fondo del salón a cada niña o niño para que repasaran lectura. El texto decía lo siguiente: “mamá tuvo un vestido de lunares, una muñeca de trapo y un carrito azul”. En principio, pudiera pensarse que al tener tanto la muñeca como el carrito azul, hay variedad en los juguetes, sin embargo, en la imagen del libro de lectura se observó que el “carrito azul” era en realidad una carriola. Así, la descripción final de los juguetes era estereotipada, pues incluía únicamente aquellos relacionados con la maternidad y el cuidado.

De manera similar, en un grupo de 4º grado de otra escuela revisaron el cuento “El rey rana o Enrique el férreo” de los hermanos Grimm, mismo que viene en el libro de español de la SEP (ciclo 2017-2018, página 136). Los cuentos de los hermanos Grimm, publicados a principios del siglo XIX, pese a su valor literario

e histórico, reproducen roles, ideas, reglas y estereotipos de género que no contribuyen a la autonomía de las mujeres ni al logro de relaciones sociales entre mujeres y hombres más justas y horizontales.

Recordando el cuento, éste hablaba de un rey "...que tenía unas hijas lindísimas, especialmente la menor, la cual era tan hermosa que hasta el sol... se maravillaba...". La niña pierde una pelota de oro en la fuente, y una rana se la entrega a cambio de que ella la acepte como "amiga y compañera de juegos", y, que, entre otras cosas, le permita dormir en su cama. La niña al obtener la pelota intenta ignorar a la rana, sin embargo, ésta la busca hasta el castillo para que cumpla su promesa. El rey le dijo a su hija que debía cumplir su promesa. La rana se transformó en un príncipe "y el rey lo aceptó como compañero y esposo de su hija".

En este caso sí hubo diálogo respecto al cuento. La maestra formuló las preguntas que indicaba el libro (¿cuál es la trama?, ¿quiénes son los personajes?).

Maestra: ¿Cuál es el nudo?, que se hace una promesa difícil de cumplir. ¿Cómo se soluciona el problema?

Niño: Cuando vio la princesa que era príncipe le dijo el rey [al príncipe] que se podía casar con su hija.

Maestra: ¿Solamente hay que agradecer si la persona es bella?

Grupo: No.

Maestra: ¿hay personas feas?

Grupo: "sí", "no".

Maestra: Cada persona tiene su parte bella, la belleza está en todas partes, no hay feos, todos somos bellos de alguna manera.

A través de la conversación la maestra genera una reflexión en torno a la lectura. Sin embargo, si se mira la conversación, se verá que la reflexión de la maestra ("cada persona tiene su parte bella, no hay feos"), contrasta con la descripción del cuento en la que se enfatiza la belleza de las hijas del rey y de la princesa protagonista. Pensando desde la perspectiva de género, las reflexiones de la docente dejan de lado aspectos centrales como el hecho de que la princesa nunca consintió querer casarse y el rey decidió por ella. No se habla de la posibilidad de cambiar de opinión, ni de la petición desproporcionada de la rana

que deseaba estar y dormir con la princesa sabiendo que era un hombre. Pues no es lo mismo cumplir la promesa a una rana, que a un hombre.

En función de estos ejemplos de distintos grados y de distintas escuelas, se observa que persisten en las lecturas utilizadas contenidos estereotipados que evocan relaciones sociales asimétricas y desiguales. En algunos casos los cuentos ni siquiera se discuten, y en los casos en los que eso sí sucede, las docentes no logran identificar los elementos que podrían reflexionarse desde una perspectiva de género. Las reflexiones, cuando las hay, suelen ser superficiales y ahí se pierden oportunidades de generar cuestionamientos y reflexiones profundas que permitan la deconstrucción de ideas discriminatorias.

A todo lo anterior se suma una dificultad de orden pedagógico, y es que en muchos casos las interacciones entre las docentes y el grupo son muy mecánicas y no favorecen el diálogo. Por ejemplo, en uno de los grupos de cuarto de primaria la docente pidió a cada estudiante que leyera un par de enunciados y luego cediera el turno a su compañera o compañero de atrás; sin embargo, gran parte del grupo no seguía la lectura, excepto cuando les llegaba el turno de leer. Esto fue constante en las tres escuelas y en todos los niveles, con variaciones en el nivel de involucramiento y de diálogo.

Lo anterior no solamente dificulta la comprensión de los contenidos educativos de manera general, sino que obstaculiza de manera especial la posibilidad de reflexionar desde una perspectiva de género, pues, como se ha señalado, por la complejidad del tema éste debe tratarse de manera cotidiana, lo que implica que debe haber espacios para el diálogo.

Durante las clases hay momentos donde las docentes emplean algún material extracurricular, mismos que pueden contribuir a incorporar la perspectiva de género, o, en su defecto, pueden reproducir contenido estereotipado. Debido a que los roles, estereotipos e ideas de género están tan arraigadas, su reproducción suele ser no intencional por parte de las docentes, e incluso puede estar presente en los materiales de apoyo que ya tienen las maestras.

Uno de estos casos se observó en una clase de 1º grado. Después de responder a un examen, la docente fue entregando a quienes habían terminado una hoja con figuras geométricas y números al interior de las figuras, mismas que debían

ser coloreadas de distintos tonos (indicados en las instrucciones) para formar una figura final. Conforme iban coloreando, un grupo conformado por una niña y varios niños iban compartiendo lo que creían que sería la figura final:

Niña: parece una mona.

Niño 1: parece un vampiro.

Niño 2: parecen cristales.

Niño 3: es como una portería de fútbol.

Niña: ¿cómo un vampiro?, es una princesa, una princesa pulpo.

En la conversación se observa cómo, en función de la socialización diferenciada de género, las niñas y los niños van aprendiendo a mirar y pensar según los referentes que socialmente les han dicho que tienen que interesarles en función de su sexo, de ahí que la niña vea a una princesa, mientras que los niños vean vampiros, cristales y porterías de fútbol.

Cuando acabaron de colorear la imagen resultó que, efectivamente, las figuras formaban a una princesa y un príncipe. La figura femenina era rubia y tenía un vestido largo (rosa) y decorado, mientras que la figura masculina tenía un sombrero. Uno de los niños, quien recién había dicho "*parece un robot de la lucha libre*", al ver que eran dos figuras (una femenina y una masculina) dijo: "*se van a casar*". Así, esto muestra cómo las narrativas culturales dominantes se van reforzando sistemáticamente a través de esos pequeños detalles, y van introduciendo y fortaleciendo ideas, sentimientos y expectativas en las niñas y niños. Es por ello que el cambio, hasta en los pequeños detalles, es fundamental cuando se trata de incorporar la perspectiva de género, pues no basta con comentarios e intervenciones esporádicas para modificar las ideas que se refuerzan de manera estructural.

Los elementos mencionados anteriormente tienen que ver con actividades dirigidas por las docentes durante las clases. Sin embargo, en los recreos, donde las niñas y niños tienen la libertad para desarrollar la actividad de su elección, se observaron dinámicas similares en las tres escuelas. En términos de actividades, fue común que los niños realizaran más actividades vinculadas con el movimiento, mientras que la mayoría de las niñas pasaban el recreo sentadas en grupo. Lo anterior muestra la apropiación y reproducción de actividades estereotipadas por niñas y niños.

A pesar de lo anterior, en una de las escuelas se observó una dinámica distinta a la hora del recreo: por varios días la investigadora presencié cómo grupos mixtos, generalmente de primer grado, pero ocasionalmente con niños y niñas más grandes, se juntaban a saltar la cuerda. Durante las entrevistas grupales una docente contó que lo anterior surgió a partir de que ella compró cuerdas para saltar a su grupo de primero. Narra la maestra que, a partir de eso, el mismo grupo comenzó a organizarse para jugar en el recreo, y le sorprendió que a esa dinámica se unieron niñas y niños de otros grados, incluyendo a los de sexto de primaria.

Esta dinámica resulta significativa por varios motivos. El primero de ellos es que muestra, de manera atípica, a niños participando en actividades que suelen atribuirse a las niñas, y segundo, porque demuestra que es posible implementar actividades y formas de relación distintas entre niñas y niños que vayan más allá de lo convencional, y que dejen de lado los estereotipos de género. Recordando lo dicho por Subirats, esta actividad rompe con las lógicas del predominio de los deportes en los patios (actividad generalmente masculinizada) y posibilita la existencia de otros modos de relación desprovistos de estereotipos y donde la competencia no sea el elemento central. Esta actividad, producto de la iniciativa individual de una docente, permite ver que, pese a las resistencias que puedan generarse al cambiar actividades, es posible modificar las dinámicas y, además, que dichos cambios pueden ser bien recibidos por el alumnado, basta con que se les presente la opción.

Los cambios en las actividades, por pequeños que parezcan, contribuyen a la transformación del imaginario social y de las subjetividades. Si estos no se hacen de manera intencionada y frecuente, las ideas dominantes terminarán por reproducirse como lo han venido haciendo hasta ahora. La siguiente conversación escuchada en un salón de 1º grado, durante la clase de español, permite ejemplificar lo anterior:

Maestra: ¿Qué palabras podemos utilizar para hacer oraciones con ellas?

Niño: “princesa”.

Maestra: ¿Qué podemos decir de princesa?

Niño: vive en un castillo, “La princesa se peina”

Maestra: ¿qué podemos decir con comprar?

Niño: “Mi mamá compra sandía”.

En esta conversación transcurrida en una clase de español, donde en apariencia nada tiene que ver con cuestiones ideológicas, muestra cómo los niños y niñas recurren en la convivencia diaria a los elementos que tienen disponibles en su imaginario. Piensan en las palabras o temas que escuchan con frecuencia, y forman oraciones con ellas a partir de los elementos que tienen culturalmente disponibles. En este caso vemos de manera muy simple algunas de las asociaciones a las que recurren, que son bastante estereotipadas. Las princesas se peinan, se ocupan de su apariencia y de la belleza. Su vida transcurre al interior de un castillo. Son pasivas, son “femeninas”. Por otro lado, la madre compra sandía, porque las madres son las encargadas de lo doméstico. Todo esto conlleva implícitamente la asunción de otra serie de ideas y creencias que vienen asociadas a partir de la socialización patriarcal.

De este modo, ¿cómo puede esperarse que las niñas y los niños comiencen a pensar de otro modo, a imaginar otras posibilidades, otros modos de vida y de relación, si lo que tienen a su alcance son historias que hablan de lo mismo (de las princesas que son bellas, de las madres que sólo cuidan, de los padres que no participan en la crianza)?

3.2.2.2 La actitud

3.2.2.2.1 Relaciones docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes

Las relaciones entre docentes y estudiantes están condicionadas, de entrada, por la cantidad de estudiantes que hay en cada salón (alrededor de 35), de manera que eso influye en la cercanía y las intervenciones de las docentes. A pesar de ello, en función de lo observado parece ser que las docentes tienen un trato personal y cálido con todas y todos sus estudiantes. Lo anterior se observó no nada más cuando se les llamaba por su nombre, sino también en función de las interacciones y preguntas que hacían las docentes en las que evidenciaban tener conocimiento de la situación personal o familiar de la o el estudiante.

En el periodo de observación a las alumnas y alumnos se les brindó la misma atención, y se les calificó, ante la misma conducta, con el mismo adjetivo, sin caer en atribuciones estereotipadas. A pesar de eso, algunas docentes sí mantienen concepciones estereotipadas sobre niñas y niños que expresaron en

las entrevistas grupales y que es posible que éstas se traduzcan en actitudes diferenciadas con respecto a niñas y niños: *“los niños tienen más capacidad para absorber el conocimiento, pero las niñas son muy buenas organizando”*, *“exacto, tú manda a un niño a organizar y nomás nada. Pero manda a una niña y ya te está moviendo a la gente”*. Frente a estos testimonios otra docente expresó que ella consideraba que dichas conductas o habilidades diferentes son provocadas por el trato y socialización que se les da a niñas y niños: *“nosotros mismos somos los causantes... Yo digo que también ... por los estereotipos”*.

Lo anterior muestra un aspecto que ya se ha mencionado, que es el distinto grado de sensibilidad y consciencia de cada docente frente a la perspectiva de género, sin embargo, dichos testimonios también hablan de la complejidad que tienen las docentes para identificar y actuar frente a las diferencias socialmente construidas entre mujeres y hombres. Es decir, hace falta identificar dichas diferencias, que son producto de construcciones sociales patriarcales, e intervenir en ellas sin naturalizarlas y reproducirlas.

Siguiendo con el relato de la observación, se observaron pocos comentarios explícitamente estereotipados por parte de docentes en el salón de clase, uno de ellos sucedió en un grupo de 6º grado mientras las y los estudiantes hacían trabajos grupales. Mientras trabajaban, la maestra caminaba entre los grupos haciendo preguntas. Por el tipo de comentarios se dedujo que la docente había conformado los grupos con la intención de que quienes tuvieran dificultades en el aprendizaje recibieran apoyo de estudiantes con mejores calificaciones. Al pasar por un grupo integrado por cuatro niñas y un niño, la docente preguntó al niño:

Maestra: ¿cómo se siente en este equipo?

Niño: Pues más o menos, porque ellas... [susurró algo a la maestra]

Maestra: Pues así son las mujeres [ríe y el resto del equipo también ríe]

La respuesta de la docente ante la queja del niño promueve una narrativa recurrente que se emplea para desvalorizar las acciones, peticiones o motivaciones de las mujeres. Es decir, el comentario de la docente invita al niño a no considerar o tomar en cuenta lo que sus compañeras hayan dicho o hecho, ni a reflexionar sobre los motivos. Dicho comentario no solamente las desestima,

sino que también las unifica a todas bajo la categoría supuestamente homogénea de “mujer” y las despoja simbólicamente de su individualidad.

En las relaciones entre estudiantes persisten modos de relación altamente estereotipados que emulan los modelos de masculinidad y feminidad establecidos culturalmente.

Fue común en todas las escuelas, especialmente en 4º y 6º de primaria (los grados superiores) que los niños no llevaran sus útiles escolares (incluyendo libros de texto) y constantemente recurrieran a compañeras y compañeros, y de manera especial a compañeras, para obtener aquello que olvidaron o perdieron. En ese mismo sentido, las niñas tienden a cumplir más que los niños con las reglas escolares. Fue común observar a niñas de diversos grados disciplinando a los niños, por ejemplo, en honores a la bandera, al decirles que hicieran bien su posición de firmes, o al reprender a sus compañeros en el salón de clase por hacer algo que no se les pidió, o, por ejemplo, por pisar el asiento de alguna compañera pasa pasar, en vez de dar vuelta a la fila.

Destaca el uso de agresividad y violencia como forma de vinculación entre niños, tanto en los juegos durante el recreo como en pequeñas interacciones en el salón de clase. Durante el recreo fue frecuente que los niños jugaran a luchar, a perseguirse, a tirarse y a golpearse. Mientras transcurrían esos juegos se escuchaban comentarios como *“les voy a cortar la cabeza”*, o *“yo soy policía, o narco... militar”*. Lo anterior no solamente muestra la fuerte influencia de los modelos de masculinidad hegemónicos, sino además habla de la influencia del contexto nacional de inseguridad, y la vivencia cotidiana de la violencia a través de las alusiones al narco y a los militares.

Aunque los juegos violentos entre niños predominan en el recreo, también suceden en el salón de clase. Los niños, al cruzarse en los pasillos o al formarse suelen empujarse y simular de manera “amistosa” que se golpean. Dichas interacciones suceden incluso como forma de llamar la atención o hacer un pequeño gesto, por ejemplo, al patear la mochila de un compañero y mirarlo con una sonrisa amistosa y retadora.

Aunque los juegos tienden a girar alrededor de la violencia, suelen transcurrir de manera “placentera” para sus integrantes, siempre varones, aunque en

ocasiones la violencia puede escalar y terminar con llanto y docentes involucradas. Como ejemplo tenemos la siguiente situación: un grupo de niños juega durante el recreo a darse “pambas” y golpearon a uno de ellos. Cuando el niño lloró, una niña avisó a la maestra para que interviniera:

Niño: Es que ellos me dijeron ‘vamos a pambear a Martín’, pero yo sólo le di tres chinguitas.

Niña: No, es que Martín estaba llorando.

Maestra: ¿por qué le pegaste si él no estaba jugando?

Niño: Sí estaba jugando.

Maestra: ¿y para qué juegan a eso? A eso sí hacen caso, a la pura maldad.

Niña: le dijo a Martín: ‘¿si ya sabes para qué juegas?’ y luego me dijo que si yo le decía a la maestra me iba a dar pambas.

Maestra: Acepta lo que dijiste, las amenazas no están bien, ni que jueguen así. ¿cuándo van a entender?... deben de respetarse.

La diferencia entre niñas y niños en la ejecución de conductas violentas es evidente y corresponde, como se ha dicho, al entramado de la socialización patriarcal y a las dinámicas estructurales que la refuerzan y naturalizan. Esas conductas son identificadas por las docentes, y algunas de ellas identifican que tienen un origen sociocultural. A pesar de eso, la manera de corregir o intervenir en dichas situaciones no atiende al fondo de la conducta (la socialización patriarcal) ni se vincula con una estrategia integral. Al tener una visión “igualitaria” desde la concepción de trato idéntico de las docentes, no hay espacio para señalar o tratar de manera específica ciertas problemáticas que lo ameritan.

Además, el cuestionamiento inicial no va hacia la violencia del juego, sino al hecho de que se haya golpeado a alguien que presuntamente había decidido no participar. Lo anterior también sucede en otras situaciones, por ejemplo, cuando las docentes preguntan: ‘¿él te pegó?, ¿entonces por qué le pegas?’. Al final, pareciera que la violencia se valida en ciertas circunstancias, y se cuestiona hasta después.

Lo que se observa es la inexistencia de una estrategia integral orientada a desarticular la violencia. Dichas situaciones no se acabarán con comentarios vagos y aislados, aunque en ocasiones se les disfrace diciendo que se utilizan los “valores”. Sin embargo, ésta es una dificultad que no pueden solucionar las docentes de manera aislada, y es comprensible que se sientan desbordadas

ante todos los requerimientos de su profesión, especialmente en las circunstancias del sistema educativo y del contexto en los que se ubican las escuelas.

Por otro lado, la devaluación de las mujeres y lo femenino como parte de la demostración de masculinidad se hace presente en los juegos e interacciones cotidianas, por ejemplo, con un *“tú estabas gritando como niña”*, o de modos más velados a través de la gesticulación corporal, como cuando dos niños, tras pegarse el uno al otro, se persiguen mientras que uno dice *“¡qué miedo!”* de manera burlona y performando una feminidad ridiculizada.

A pesar de lo anterior, que fueron las formas de relación más comunes entre niños, algunos de ellos mostraron actitudes y participaron en actividades no estereotipadas para su sexo. Por ejemplo, en una ocasión dos niños jugaban entre ellos juegos de manos. En otro momento, un niño de 1º grado le preguntó a otro: *“¿tienes color rosita?”*, y, en un grupo de 4º, un niño, mientras dibujaba una mandala en su cuaderno, expresó: *“está bien bonita”*. Además, una constante tanto de niños como de niñas fue que expresaran su interés y su gusto por la educación artística, aunque es una actividad a la que se le dedica poco tiempo.

Lo anterior se relaciona con lo que señalaba Subirats y otras autoras sobre la distinta valoración y tiempo que en las escuelas se destina a las distintas actividades. En el caso de las tres escuelas, casi no hay momentos dedicados a cuestiones artísticas y culturales, aunque sí los hay para cuestiones deportivas, por ejemplo. Lo anterior no responde a la falta de interés del alumnado, sino directamente a criterios institucionales. Esto es significativo, pues dar espacio a una pluralidad de actividades puede contribuir a desarrollar otras habilidades y formas de relación en niñas y niños, donde ambos puedan estimular su creatividad y sensibilidad, valorando así esos atributos, y no solamente aquellos típicamente asociados a lo masculino.

También se observó que la demostración de afecto y contacto físico es más común entre niñas, mismas que caminan durante el recreo tomadas del brazo, o abrazadas. Entre niños ocasionalmente suelen abrazarse al caminar, aunque terminan el abrazo con un empujón o algún golpe a manera de broma, pero

siempre marcando el distanciamiento y la agresividad propia del mandato de masculinidad.

Todo lo anterior muestra que, pese a los intentos de incorporar las nociones de igualdad en las escuelas, las relaciones interpersonales que ahí se gestan siguen reproduciendo estereotipos y asimetrías entre mujeres y hombres. Aunque los aspectos explícitamente estereotipados se han ido quitando de las escuelas, la aparente neutralidad que quedó es insuficiente para lograr la transformación social, pues se necesitan intervenciones sistemáticas que visibilicen, cuestionen y reflexionen esas relaciones para poder generar cambios.

3.2.2.3 El campo de la representación

3.2.2.3.1 Uso y representación del cuerpo

Los cuerpos no son neutros, sino que se van moldeando en función de las expectativas, actividades y hábitos culturales. El uso de los cuerpos, el espacio que ocupan, la manera en que se mueven y los gestos que hacen, entre otros aspectos, están influenciados por reglas y estereotipos de género. En la escuela, como se ha dicho, estas diferencias producto de las construcciones sociales se hacen visibles en la manera que niños y niñas usan sus cuerpos, tanto en los patios como en las aulas. Algunos usos diferenciados y estereotipados del cuerpo entre niñas y niños se observan incluso desde el 1º grado de primaria.

Respecto al arreglo personal, a los niños se les pide el cabello corto, con lo que las docentes llaman el “corte escolar”, es decir, nada que esté a la moda como el cabello peinado con “picos” ni con alguna figura de las que se forman al rasurar determinada zona del cabello corto. Para las niñas la regla es llevar el cabello peinado, sea largo o corto, y que no lo lleven pintado.

Las reglas anteriores, mismas que se justifican de manera vaga tras la idea de la disciplina, cumplen una función social de reforzar la separación simbólica de los sexos, que como ya se ha señalado, no solamente implica la asignación (e imposición) de distintos elementos (en el plano descriptivo), sino que eso conlleva la adscripción de otras características diferenciadas y asimétricas, pues tienen implicaciones distintas en cuanto al poder y prestigio asociado.

La ropa, y especialmente el uso del cabello, es uno de los elementos culturales más utilizados para deducir el sexo de una persona⁷⁸. Aunque el sexo de una persona debería ser un dato irrelevante (excepto en casos puntuales como cuestiones de salud), en la mayoría de las sociedades, aun las formalmente igualitarias, la sociedad sigue estando estructurada en función del sexo; es por ello, que seguir reforzando las diferencias (tanto las biológicas como las construidas socialmente) sirve en su mayoría al mantenimiento del orden patriarcal.

Las docentes señalan que tienen muchos problemas a propósito de lo anterior, ya que muchos niños y niñas no cumplen con el reglamento, especialmente en lo relacionado con el cabello. Con frecuencia envían recados a sus familias e incluso hablan con las madres o padres, especialmente de los niños, para solicitarles que les corten el cabello o que se apeguen al corte escolar, ya que algunos llegan con el pelo “parado”, o con líneas o estrellas. A pesar de eso las docentes tienen claro que no les pueden negar la entrada a la escuela, sin embargo, es un tema que relatan con cierta frustración.

Lo anterior, además, conlleva, de manera implícita, la homogeneización de la subjetividad de los niños, por un lado, y de las niñas, por otro, al anular la posibilidad de la libertad de expresión a través del uso del propio cuerpo, en aspectos que no están relacionados con su desempeño escolar, pues, como señaló una niña, tener las puntas del cabello teñidas no le afecta en su inteligencia.

Otro aspecto relacionado con el uso del cuerpo se observó en las niñas. Éstas, de manera generalizada, en todos los grados y en todas las escuelas, suelen traer las uñas pintadas, y algunas incluso traen uñas postizas. Lo anterior también está prohibido, sin embargo, es bastante común. A diferencia de lo señalado en el párrafo anterior, este tipo de prácticas (así como el uso del maquillaje, por ejemplo) vinculadas con la belleza de las mujeres no necesariamente constituyen el libre uso y expresión del cuerpo, sino que más

⁷⁸ En el caso de bebés, niñas y niños, al no estar desarrollados los caracteres sexuales secundarios, culturalmente se tiende a marcar diferencias a través de la ropa o el cabello (o accesorios como los aretes) para indicar el sexo.

bien suelen ser producto de la imposición de estándares de belleza para las mujeres.

Desde primer grado empiezan a verse las diferencias fomentadas culturalmente entre las niñas y los niños. Los niños suelen usar su cuerpo, tanto en los juegos como en las vinculaciones cotidianas con otros niños, poniendo énfasis en la demostración de la fuerza y la violencia. Lo anterior no implica que las niñas no hagan uso de la fuerza, sin embargo, cuando lo hacen es generalmente de manera utilitaria y no para competir o sobresalir de sus pares.

Por ejemplo, en primer grado se observó que las niñas, al jugar con plastilina, la golpeaban con fuerza para aplanarla y para cerrar los recipientes. En otro caso, una niña, también de 1º, movió sin problema una banca para acomodarla, en la que estaban sentados dos compañeros de clase. Por otro lado, los niños suelen usar su fuerza en situaciones innecesarias, por ejemplo, golpeando repetidamente los colores contra la mesa, y también como modo de relacionarse con otros varones de su edad. Fue común observar a niños de 1º grado agrupados, por ejemplo, junto al bote de basura o en medio del salón, mostrándose unos a otros sus brazos, viendo el tamaño de sus músculos y viendo qué tan saltadas tenían las venas. Lo anterior no implica como tal usar la fuerza, sino demostrar que se tiene.

Sobre la agresividad y la violencia vinculada con el uso del cuerpo, es común que niños, especialmente de 1º grado jueguen dentro del salón a simular con sus manos, a veces con ayuda de un lápiz, que son pistolas o ametralladoras y disparan de manera imaginaria a sus compañeros.

En todos estos aspectos se hace visible la influencia de los mensajes, tanto explícitos como implícitos, en la subjetividad y uso del cuerpo de niñas y niños. Esto lleva a reiterar el hecho de que hacen falta abordajes específicos en las escuelas orientados a visibilizar, cuestionar y reflexionar sobre estas dinámicas desiguales, y poner en marcha estrategias que conlleven a su transformación.

3.2.2.3.2 Uso y representación del espacio

Sobre las maneras de ocupar el espacio también se apreciaron algunas diferencias. En las tres escuelas, y en todos los grados, una constante es que se le indique al grupo que se formen en fila de niñas y fila de niños. Esto se hace varias veces al día⁷⁹: antes de entrar al salón, antes de salir al recreo, durante los actos cívicos, antes de salir a clase de educación física, o bien, después del recreo y de la clase de educación física para regresar al salón. En ningún momento durante la observación se dio una indicación distinta. Además de lo anterior, otra constante es que se les pida a las niñas que avancen primero.

Lo anterior, como se ha señalado, mantiene arraigada la separación no sólo física, sino simbólica de mujeres y hombres, pues sucede lo mismo que se mencionaba con la asignación del rosa y azul. Dicha separación remite a la asociación de unas y otros con distintos roles, estereotipos, reglas. Además, reproduce las ideas y tratos condescendientes sobre las mujeres al pedirles que avancen primero.

Cuando se preguntó a las docentes el motivo de dicha indicación, señalaron que en realidad no existe ninguno, que simplemente es una costumbre que tienen. Aunque una de ellas (docente de 1º grado) comentaba que, en su caso, ella pedía la fila de niños y de niñas porque los niños de su grupo son muy inquietos y tienden a aventarse. En general las docentes comparten dicha impresión de que las niñas tienden a ser más tranquilas, aunque no todas coincidieron. Estas situaciones, nuevamente, confrontan con las diferencias creadas socialmente. Es decir, dichas conductas diferenciadas existen por ser producto de una determinada socialización. Sin embargo, lo que tienden a hacer con ellas es normalizarlas, en vez de cuestionarlas y generar estrategias para su modificación.

La indicación cotidiana de hacer filas de niñas y de niños está muy asumida entre el alumnado, de manera que, en otros escenarios, ya sin instrucción previa, emplean el mismo criterio de separación por sexo para ocupar el espacio. Por ejemplo, cuando se le pedía al grupo que formara un círculo, ya sea en clase de

⁷⁹ Esta indicación aplica únicamente para las filas, pues durante el trabajo en el salón de clase las niñas y niños sí se encuentran mezclados.

educación física o en alguna actividad en el patio, niñas y niños se separaban, formando media circunferencia las niñas, y media circunferencia los niños. Lo anterior se observó en repetidas ocasiones, en las tres escuelas y especialmente en 1º grado.

Sobre la ocupación del espacio en la clase de educación física, se observó que durante la práctica de deportes que incluyen el uso de un balón, los niños tienden a moverse por toda la cancha y a correr más, mientras que las niñas tienden a correr menos y a concentrarse en un espacio acotado. Esto se relaciona con la manera en que se socializa a niñas y a niños para ocupar el espacio, y el propio cuerpo. En las niñas la socialización va orientada a ocupar el menor espacio posible (“¡cierra las piernas!”), a no incomodar, y a sentirse siempre ajenas al espacio público (“no salgas de noche”, “que te acompañe alguien”, “¿qué hacía en la calle de noche?”), Todo esto impacta en el uso del espacio y el cuerpo, además que, se vincula también con la poca representación de las mujeres en los deportes⁸⁰, aspecto que puede desincentivar el interés de las niñas y jóvenes por éste.

Durante los recreos sucedía algo similar en las tres escuelas. En los patios, que eran a la vez canchas deportivas, se concentraban grupos de estudiantes en las orillas. Los grupos estaban sentados platicando y comiendo el refrigerio, y estaban constituidos principalmente por niñas, aunque también había algunos de niños. También había grupos mixtos, mismo que en su mayoría estaban constituidos por niñas. La ubicación de los grupos en las orillas coincidía ya sea con la sombra (proveniente de árboles o de edificios) o con las “barditas” en las que se sentaban. El centro del patio era usado generalmente como espacio de tránsito de un lugar a otro, aunque de vez en cuando era utilizado, principalmente por niños, para jugar por momentos a tirar goles, a “la trais”⁸¹ o a los juegos de persecuciones.

⁸⁰ Los deportes y torneos masculinos suelen tener mayor publicidad y son considerados como lo neutro, ya que el mundial de fútbol es el de los hombres, mientras que el de las mujeres siempre lleva explicitado que es “femenil” y tiene menor presencia en medios y en tiempo aire.

⁸¹ “La trais” es un juego infantil en el que una persona debe perseguir a otras, y tocar a la primera que pueda. La persona a la que toque es la que “la trae” y entonces ésta debe perseguir a las demás, y así sucesivamente.

Tanto niñas como niños corrían por los patios, sin embargo, predominaban los grupos de niños que corrían y además participaban en juegos deportivos o de peleas (con puros niños). Como se mencionó arriba, los niños tienden a jugar a golpearse, perseguirse y pelear. Algunos grupos de niñas participan en actividades que involucran el movimiento, como jugar basquetbol o jugar “al cuadro”, que es un juego colectivo en el que algunas niñas hacen formaciones con sus brazos mientras que otras saltan y pasan por debajo. Otras niñas juegan a “la trais”.

Los niños tienden a participar más en actividades que involucran el uso del cuerpo y el desplazamiento por los patios. Sus juegos son deportivos (como el fútbol) o de peleas y persecuciones. Durante el periodo observado ningún grupo de niñas jugó nada relacionado con peleas. Tanto niñas como niños, cuando jugaban algo que requería un balón, solían usar un bote vacío (de yogur o de refresco), pues no tenían balón. Los juegos de los niños ocupan más espacio en los patios, aunque no duran todo el recreo en el mismo sitio, sino que van y vienen.

Algunos grupos mixtos jugaban a saltar la cuerda en una de las escuelas, aspecto previamente mencionado, y en otra escuela, un par de niños daban giros y saltos que parecían ser más artísticos, menos deportivos y menos tradicionalmente masculinos. Cuando se les preguntó a qué jugaban señalaron que “a las marometas”.

En las aulas fue común que durante las clases niños y niñas y se pararan de sus lugares, sin embargo, los niños lo hicieron más; y, cuando se levantaron, las niñas generalmente lo hacían para ir con la maestra a preguntar algo, mientras que los niños lo hacían para ir con sus compañeros o deambular por el salón. Algunos niños al caminar lo hacían con una actitud altanera.

Todo lo anterior, nuevamente, muestra que persisten usos estereotipados del cuerpo entre niñas y niños, mismos que conllevan diferencias en las posibilidades de aprovechar los espacios y en los modos de relacionarse entre estudiantes. Esto, a su vez, se vincula con las maneras de niñas y niños de posicionarse en el ámbito de lo público, tanto simbólica como físicamente. El uso de la violencia como modo de relación entre varones está internalizado y normalizado en la cotidianidad del ámbito escolar, así como cierto grado de

pasividad en las niñas. La “neutralidad” frente a dichas situaciones no sirve, porque implica la abstención de hacer o decir algo, y, por ende, de transformar las situaciones. Sin embargo, como se ha dicho, tampoco basta con comentarios o acciones aisladas de alguna maestra, sino que requieren una reflexión y acción institucional a largo plazo, para poder realmente incidir en las dinámicas escolares.

3.2.2.3.3 Objetos escolares y uniforme

Para asistir a la escuela, las y los niños requieren del uso cotidiano de objetos como su uniforme, mochilas, lapiceras y demás útiles escolares. Se verá que en el uso de estos objetos cotidianos y utilitarios también intervienen mandatos sociales y estos se reflejan en la manera en que dichos objetos se utilizan de manera distinta por niñas y niños.

Un primer aspecto, el más evidente, tiene que ver con el uniforme, mismo que se establece en los reglamentos escolares y, como suele ser en la mayoría de las escuelas, es distinto para niñas y niños. Las niñas deben llevar falda y los niños pantalón. Lo anterior incide en las posibilidades del uso del cuerpo y de la movilidad de las niñas, pues traer falda complica actividades como trepar, saltar, correr o jugar durante el recreo. En el periodo de observación fue frecuente que a las niñas se les vieran las pantaletas al momento de realizar distintas actividades como estirarse, correr, sentarse en el piso para trabajos grupales, mover sillas o mesas en el salón, etc. Muchas de ellas, especialmente en 1º grado, corren y trepan las bancas a pesar de traer falda sin que parezca preocuparles, sin embargo, esto cambia en los grados superiores y conlleva una disminución en la movilidad de las niñas, lo que coincide también con el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, la llegada de la menstruación, con la sexualización de las niñas y con mayores posibilidades de que se les llame la atención por “enseñar los calzones” y las implicaciones que eso conlleva en la (des)valorización de las niñas como inmorales, descuidadas, etc.

Respecto a objetos como mochilas, lapiceras, o artículos que no son de uso diario (como manteles de plástico usados para jugar con plastilina sin ensuciar las mesas o el piso) se observa un elemento común: los colores y las temáticas de los dibujos o frases son distintos en los objetos de los niños y en los de las

niñas. Como se ha dicho, aunque legalmente existe igualdad formal, a través de los juguetes y otros objetos se sigue manteniendo una rígida separación entre lo que se supone que debe gustar (y que deben elegir) las niñas y los niños. Las grandes industrias toman elementos que dominan en el imaginario social y así contribuyen a la reproducción de estereotipos.

En las tres escuelas y en todos los grados se observó de manera sistemática la diferencia entre los objetos escolares de niñas y niños: las niñas tenían mochilas y lapiceras con imágenes de princesas y otras figuras de películas o programas de televisión que son dirigidos a un público femenino. Predominaba el color rosa, el morado y los tonos pasteles. Cuando había mensajes decían cosas como: “*love & friendship*” (amor y amistad). En el caso de los niños, las mochilas y lapiceras eran sobre películas o juegos de automóviles o superhéroes. Los colores eran intensos, predominaba el azul y el rojo. Las frases hacían alusión a la fuerza y al movimiento, por ejemplo, en la mochila de un niño se leía: “*speed, I am speed*” (velocidad, soy velocidad).

Los objetos con figuras o personajes fueron más comunes en los grados de 1º y 4º de primaria. Y en 6º, al ser más grandes, disminuían los temas de caricaturas y películas, sin embargo, los colores de las mochilas seguían el mismo patrón.

En 1º y 4º, pero especialmente en 1º, los niños y niñas tienden a llevar juguetes al salón de clase, en los que también se observa una diferencia en función de estereotipos de género. De entre los juguetes que se vieron durante el periodo de observación, las niñas llevaban: vaca de peluche, muñeco bebé, una pelota pequeña (transparente, con líquido, luz, brillos y un pez de plástico al interior), una bolsita de muñeca color rosa, pinturas para el rostro, muñeca de miniatura (rubia y con vestido de “princesa”), perro miniatura. Los niños, que generalmente sacaban sus juguetes sólo en el recreo, tenían resorteras y pistolas de plástico.

A partir de lo anterior se observa que pese a la pretensión de trato igualitario que existe en las escuelas, se siguen reproduciendo de manera implícita distintos mensajes, algunos son reforzados por el mismo reglamento escolar, como los uniformes, y al ser obligatorios, el alumnado no tiene posibilidad de elegir. Por otro lado, objetos como mochilas y lapiceras son elegidos por las y los estudiantes (o sus familias); sin embargo, la elección, aunque en apariencia pueda ser libre, está condicionada por los mandatos y expectativas sociales, y

conlleva una sanción social en caso de que no se ajuste a lo esperado (por ejemplo, al decirle a un niño que “es joto” si emplea juguetes típicamente femeninos).

De ese modo, los objetos y juguetes que usan las niñas siguen estando vinculados al ámbito de lo privado o lo que ha sido catalogado como “femenino”: el cuidado y la reproducción (con los bebés o los mensajes que promueven la empatía, la amistad), la sumisión y el culto a la belleza (princesas, pinturas para la cara); por otro lado, los niños tienen objetos y juguetes vinculados con el ámbito público y refuerzan cuestiones como la aventura y el movimiento (autos) o la violencia (las armas).

Estas diferencias en los objetos escolares, pese a ser tan evidentes y rígidas, transcurren sin ser cuestionadas y forman parte del escenario cotidiano de la escuela. Si bien es cierto que las docentes no pueden interferir en la “elección” de juguetes que usan niñas y niños, sí pueden generar reflexiones al respecto que contribuyan a desmontar estereotipos.

3.2.1.1.1 Festividades y actos cívicos

Como se ha dicho anteriormente, en las festividades escolares y en los actos cívicos pueden reproducirse, aun sin intención, ideas, roles y estereotipos de género. Éstos también son espacios en los que, desde lo inocente, se vinculan con el tema de la representación⁸² de las mujeres y los hombres, por ejemplo, al hacer pequeñas obras de teatro con personajes de la historia o al narrar y recordar lo que mujeres y hombres han hecho por el país y el logro de derechos. La representación tiene que ver tanto con la cantidad, como con la calidad de la representación. Es decir, no solamente importa el número de hombres o el número de mujeres que aparecen, sino también la calidad de su presencia; es decir, lo que se dice de ellas y ellos (vinculado con roles y estereotipos de género) o lo que ellas y ellos digan, hagan o representen (en caso de que sean personajes de una obra de teatro, por ejemplo).

⁸² Aquí no se está hablando de representaciones sociales, sino de la manera en que mujeres y hombres son mostrados (representados) en las manifestaciones culturales (pintura, teatro, televisión).

En los actos cívicos observados, tanto niños como niñas participaban en la lectura de efemérides o, por ejemplo, del juramento a la bandera. En estos casos parecía haber una intención de elegir a la misma cantidad de niñas y de niños para la participación, aspecto que es positivo y necesario para contribuir a una representación equilibrada de ambos.

En una de las escuelas se observó un acto cívico conmemorativo del 5 de mayo (la batalla de Puebla). En él se presentó una breve obra de teatro en la que se mostraban viñetas de lo sucedido. Durante la obra se reprodujo una grabación de los diálogos, aspecto que permitió que se escuchara en todo el patio. La grabación parecía ser un recurso con el que contaba la escuela, es decir, no fue una grabación hecha por los alumnos y alumnas que participaron ese día, sino que parecía formar parte de algunos materiales a los que se recurre anualmente.

Entre los personajes que hablaban durante la obra de teatro había cinco hombres y una mujer. Los cinco personajes masculinos eran Benito Juárez (en aquel entonces presidente de México) y cuatro soldados o capitanes. El personaje femenino era Margarita Maza (esposa de Benito Juárez). El resto de los personajes sin líneas eran niñas y niños que conformaban el ejército francés y el mexicano.

En términos de la representación de hombres y mujeres, lo que se observa de la obra previamente descrita es, por un lado, y de manera positiva, la incorporación equilibrada de niñas y de niños en la participación de ambos ejércitos. Sin embargo, hubo una desproporción en cuanto a la cantidad de mujeres que hablaron en la obra.

Respecto a lo anterior hay varios elementos a considerar. De entrada, lo que suele decirse es que las mujeres no participaron en las guerras ni en la política nacional y que ello justifica la ausencia de las mujeres de las representaciones. Lo anterior no es del todo cierto, pues, aunque en efecto a las mujeres se les restringía del ámbito público, existen registros de la valiosa participación de no pocas mujeres en todas las etapas de la historia nacional. Sin embargo, aun en el caso de que no hubiera sido así, existe la posibilidad de modificar o añadir personajes que, sin alterar sustancialmente la historia, contribuyan a la representación de las mujeres, para que las niñas se vean reflejadas en ella y

los niños aprendan que éstas también han sido (y son) parte importante de la historia nacional.

Por ejemplo, en el caso de la obra representada en el acto cívico, se pudo haber dado el papel de un capitán o un soldado a una niña para equilibrar el número de mujeres que hablaban. Lo anterior implica un cambio meramente cuantitativo, sin embargo, sería necesario también incorporar un cambio cualitativo, por ejemplo, al conmemorar y valorar otros aspectos de la vida nacional que no están vinculados con cuestiones bélicas, sino con aspectos culturales y del reconocimiento de derechos humanos. Esto implica esfuerzo, sin embargo, es necesario para realmente incorporar una perspectiva de género en las escuelas.

La cuestión de la representación es significativa por su impacto simbólico en la sociedad, como ya se explicó en el marco teórico. Pero además es una cuestión sentida por las y los estudiantes. Lo anterior pudo constatare en una charla que la investigadora escuchó en un salón de 4º de primaria, donde un grupo de niñas y un niño discutían sobre si alguien (no quedó claro quién) era niña o niño. Las niñas insistían en que ese alguien era niña, mientras que el niño insistía en que era un niño. Es decir, había un interés en reconocer que algún personaje o persona era del propio sexo.

En las festividades del día de la madre y del día del padre (en la escuela donde se celebró) se observaron mensajes estereotipados. Por ejemplo, en una de las escuelas diversos estudiantes, principalmente mujeres, estaban actualizando el periódico mural con frases e imágenes temáticas del día del padre. Una de las frases decía “un padre es el primer héroe de un hijo y el primer amor de una hija”. Si en Internet se hace una búsqueda con las palabras clave “día del padre” veremos que dicha frase es de las primeras que aparece.

Lo anterior muestra, entre otras cosas, que, en estos casos, ya sea las docentes o las estudiantes, se apoyan de manera irreflexiva en recursos obtenidos del Internet. Es decir, realizan una búsqueda y toman cualquier idea sin detenerse a reflexionar sobre las implicaciones o ideas subyacentes, pues dichas ideas estereotipadas forman parte del imaginario que se percibe como lo normal. En los festejos del día de las madres se escuchaban frases como “el amor más grande” o “hay sólo un lugar en el mundo donde puedes vivir eternamente, el corazón de tu madre”.

Tanto las frases empleadas el día de las madres como la del día del padre, reproducen creencias e ideas estereotipadas sobre unas y otros. Con las madres se asume un amor infinito e inigualable, incluso mayor que el del padre, lo que naturaliza y justifica el hecho de que los padres estén menos involucrados afectivamente con sus hijos e hijas y en el cuidado de éstos. Las madres suponen un refugio eterno, siempre disponible, perpetuando e idealizando las ideas del sacrificio, abnegación materna y la anulación de la individualidad⁸³ de la mujer-madre, quien se convierte en un ser para otros.

Por otro lado, a los padres se les presenta como seres que son admirados por su heroísmo, mismo que no tiene que ver con el vínculo padre-hijo, sino con una cualidad independiente en ellos y su vínculo con lo público. Es decir, queda implícito que los hijos los admiran por ser quienes son y por lo que hacen fuera de casa, y no por su rol como padres. De acuerdo con la frase antes mencionada, son los hijos varones quienes miran al padre como héroe; sin embargo, las niñas lo miran como un “primer amor”, reproduciendo no solamente ideas sobre la paternidad, sino sobre la “forma de ser” de niñas y niños, donde se asume que lo afectivo es propio de las mujeres y la acción propia de los hombres. Las madres, entonces, no son valoradas por su individualidad y sus talentos, sino por su apego al rol de madre abnegada.

En los bailes realizados por los distintos grupos de primaria para los festivales de día de las madres se les ponía música típica mexicana o, en otros casos, música moderna o clásicos de la música infantil. Un aspecto común fue que en la mayoría de los bailes se ordenara al grupo por parejas constituidas por una niña y un niño. En varios casos había más niñas que niños en el salón, de manera que no podía concretarse la agrupación niña-niño. En esos casos, se ponía a bailar a dos niñas con un niño, en vez, por ejemplo, de poner a dos niñas juntas (o a dos niños juntos, si fuera el caso). Solamente en un grupo había parejas de niñas bailando. Estos arreglos se vinculan con la visión heterosexual que predomina en la cultura, misma que dificulta la posibilidad de concebir otras

⁸³ Respecto a esto, se observó en un grupo de primaria que las niñas y niños tuvieron una imposibilidad de narrar cómo era su mamá, sus gustos y características de personalidad (ante la pregunta de la maestra) y solamente conseguían decir lo que la madre hacía (lavar, cocinar, llevarlos a la escuela). Lo anterior sucedió pese a las constantes aclaraciones y ejemplos de la maestra: “les estoy preguntando cómo es su mamá, no qué hace. Por ejemplo, mi mamá era...”.

alternativas de socialización y perpetúan, por ejemplo, la imposibilidad en los niños de vincularse afectivamente o con mayor cercanía física con otros niños, independientemente de su orientación sexual.

Todos estos aspectos mencionados, y sumados a los anteriores, aunque de manera aislada parezcan insignificantes, en conjunto perpetúan visiones estereotipadas de las mujeres y hombres, afectando a niñas y a niños. La transformación de todos esos aspectos es fundamental, pues, como señalaba Maceira (2005a) se necesitan contextos confirmatorios que incluyan referentes simbólicos que contribuyan a afianzar nuevos modos de relación, desprovistos de aspectos discriminatorios.

3.3 Asociación libre

En este apartado se presentan los hallazgos del ejercicio de asociación libre que se llevó a cabo con las y los docentes al inicio de cada entrevista grupal. Aunque en las entrevistas participaron 21 docentes en total, el ejercicio de asociación libre se realizó solamente con 20 docentes, ya que una de ellas llegó después del ejercicio.

Como se mencionó en el apartado metodológico, la técnica de la asociación libre consiste en emplear términos inductores frente a los cuales se les pide a los sujetos que mencionen palabras que se les vengan a la mente de manera espontánea.

Esta técnica permite conocer representaciones sociales respecto a determinado objeto, se pueden disminuir las dificultades que surgen, por ejemplo, en una entrevista donde los sujetos se expresan discursivamente. La espontaneidad de la técnica permite acceder a elementos que de otro modo podrían ser enmascarados al verse los sujetos en la posición de articular un discurso extenso. Esto supone que las palabras o frases mencionadas a continuación permitirán conocer elementos constitutivos de las representaciones sociales que docentes tienen sobre estas palabras, y, por ende, sobre su concepción de la perspectiva de género.

A continuación, se muestra cada una de las 7 palabras en el mismo orden que fueron mencionadas (niña, niño, igualdad, género, estereotipo, discriminación y feminismo), seguidas del listado en orden alfabético de las palabras

mencionadas por las y los docentes, acompañadas de un paréntesis que contiene el número de veces que fue repetida. El tamaño de la letra varía en función del número de veces que se repitió, mismo que permite identificar visualmente las palabras más mencionadas. Cada listado incluye las palabras dichas por las y los docentes de las tres escuelas, de manera que algunas de las palabras repetidas fueron dichas en escuelas diferentes.

Estas palabras se eligieron por estar estrechamente relacionadas con la perspectiva de género, ya sea porque son conceptos básicos de dicha perspectiva o porque son palabras que permiten identificar la presencia y ausencia de estereotipos de género.

Lo que las docentes dijeron frente a cada palabra puede analizarse de manera independiente, aunque en el caso de las palabras “niña” y “niño” resulta imprescindible hacer una comparación entre ambas para identificar aquello que coincide o que es distinto. Lo anterior permitirá identificar ideas, creencias y actitudes arraigadas en las y los docentes.

Niña:⁸⁴

amistad (1)	hija (3)
amor (1)	infancia (1)
atención (1)	mamá (1)
<i>belleza/hermosura (2)</i>	movimiento (1)
<i>delicada/delicadeza (2)</i>	mujer (1)
familia (1)	responsabilidad (1)
felicidad (1)	rosa (1)
fortaleza (1)	ternura (1)

En las palabras más mencionadas (hija, belleza/hermosura y delicada/delicadeza) destaca el contenido altamente estereotipado, pues las asociaciones se vinculan a) con la filiación y el ámbito familiar (hija), mismo que corresponde al orden de lo privado, y b) con rasgos socialmente impuestos y atribuidos a las mujeres como la belleza y la delicadeza, siendo ésta última una característica cuya connotación es principalmente negativa y asociada a la pasividad y debilidad.

Del resto de palabras, la mayoría también constituyen estereotipos asociados a lo femenino, por ejemplo, el color rosa, el ámbito de lo sentimental (amistad, amor, ternura) y de lo familiar (mamá, familia). Esto no supone, como se ha dicho, que la ternura, por ejemplo, sea negativa, lo negativo reside en que ésta se atribuya de manera exclusiva a las mujeres.

Algunas palabras, como mujer e infancia, son descriptivas. Sin embargo, otras, como atención y responsabilidad, implican un posicionamiento de las personas adultas con respecto a las niñas, implicando la necesidad de éstas de ser

⁸⁴ La palabra niña se mencionó antes que la de niño para evitar que al escuchar “niño” pensarán en el genérico de niño como sinónimo de infancia. Así se aseguró que las docentes tuvieran claridad en que la referencia de “niño” era a los varones.

atendidas y/o protegidas. La palabra felicidad indica una reacción emocional positiva. Finalmente, las palabras fortaleza y movimiento constituyen, de todo el listado, las menos relacionadas con los estereotipos de género que se asocian a las niñas.

La palabra fortaleza implica la capacidad para resistir dificultades, sin embargo, a diferencia de la palabra fuerza (que sí se mencionó en la palabra “niño”) no alude a una cuestión física, sino a un aspecto interno, lo que al final también reproduce un estereotipo, pues en las niñas no se identifica o reconoce su fuerza física, sino aquella que corresponde al orden de lo moral y que suele implicar la valoración de experimentar el sufrimiento de manera silenciosa, haciendo de éste una virtud femenina. Por otro lado, la palabra movimiento es la única que realmente escapa de las concepciones estereotipadas, ya que implica lo opuesto a la pasividad, elemento con el que socialmente se asocia a las mujeres.

Esta serie de palabras mencionadas por las docentes muestran que aún persisten nociones estereotipadas sobre las niñas, a las que se las sigue asociando con el ámbito de lo privado, el ser para otros y se destaca su cualidad de menores sujetas a la tutela y cuidado de otros. A continuación, se verá lo que se dijo frente a la palabra “niño”, lo que permitirá comparar las representaciones sociales de ambas palabras y las ideas o estereotipos que predominan.

Niño:

agilidad (1)	prepotente (1)
amor (1)	protector (1)
<i>compromiso (2)</i>	salvaje (1)
consentidor (1)	trabajador (1)
<i>fuerza (2)</i>	travieso/travesuras (4)
honesto (1)	valiente (1)
inquieto (1)	voluntad (1)
orgullosa (1)	

Al observar este listado de palabras puede verse que gran parte de ellas son características atribuidas a las formas de ser de los niños, siendo algunas positivas y otras con una connotación que tiende hacia lo negativo. Las características positivas, entre las cuales se encuentra una de las tres palabras más mencionadas (fuerza), son: agilidad, consentidor, fuerza, honesto, protector, trabajador y valiente. Destaca el contraste de estas características frente a aquellas mencionadas ante la palabra “niña” (delicada, ternura, belleza, hija), pues muestra la consideración estereotipada sobre niños y niñas, donde a los niños se les asocia con la acción, el ingenio y la agencia personal, mientras que a las niñas se las asocia con la pasividad, el ámbito familiar y con cuestiones como la belleza, cuyo valor social reside en la apreciación de ésta por la mirada de los otros, principalmente varones.

Contrasta que a los niños se les asocia como protectores, fuertes, ágiles y valientes, mientras que ante la palabra niña se mencionan elementos que no reflejan su agencia personal sino más bien una posición vulnerable y pasiva donde son vistas como necesitadas de atención y como una responsabilidad para los adultos. En el caso de los niños se mencionaron palabras como compromiso, amor y voluntad, donde, pese a la presencia de la palabra compromiso, no subyace una representación de los niños como pasivos ni como vulnerables.

Finalmente, las características connotadas negativamente son: inquieto, orgulloso, prepotente, salvaje y travieso. Dichas características, pese a su connotación, siguen estando asociadas a la valentía, la fuerza, la agilidad y la autonomía sobre el uso del cuerpo. Todo esto se vincula con la forma en la que niñas y niños son tratados por las y los maestros, y el uso que ellas y ellos mismos hacen de su cuerpo en el recreo, los juegos, etc. Además, reitera que las y los docentes no tienen perspectiva de género

Así, el estatus social de niñas y niños se deja ver a través de las palabras mencionadas. Lo anterior muestra cómo en el imaginario de las docentes la forma de pensar y concebir a niños y a niñas sigue siendo conforme a los estereotipos y características patriarcales, pese a su intención de ser igualitarias. Esto confronta con la dificultad de trabajar con un contexto que sigue reproduciendo y perpetuando características y formas de ser distintas para niñas

y para niños, y con la dificultad personal de modificar dichos esquemas para comenzar a percibir a niños y a niñas de otras maneras no atravesadas por los estereotipos y mandatos de género.

Igualdad:

bienestar (1)	negociación (1)
estatura (1)	obligatoria (1)
género (1)	oportunidad (1)
hombres-mujer (1)	repartición (1)
igualdad-necesaria (1)	respeto (1)
iguales-ante-la-ley-hombre-y-mujer (1)	todos-iguales (1)
igualitario (1)	tolerancia (1)
lo-mismo (1)	un derecho (2)
mi-familia (1)	valor (1)
mismo-trato-para-todos (1)	

Respecto a las palabras mencionadas sobre “igualdad” pueden apreciarse algunas similitudes con lo que previamente se había detectado durante las entrevistas grupales. Un primer aspecto, que además es positivo, habla de la aceptación generalizada por parte de estas docentes de la idea de igualdad. Sin embargo, se observa también la asociación entre igualdad y un mismo trato, o dar lo mismo, dejando de lado la posibilidad del trato distinto para el logro de la igualdad.

Algunas docentes la reconocen como un derecho (única palabra que se mencionó más de una vez) y como necesaria y obligatoria. Sin embargo, también se le asoció con palabras como valor y tolerancia en las que subyace la idea de la igualdad como algo que se acepta de buena voluntad, pero no por ser fundamental para la sociedad.

También destaca la asociación de igualdad con las mujeres y los hombres, y con lo que se vio que las docentes consideran como su sinónimo, la palabra género.

Finalmente hay algunas palabras como estatura y repartición, que parecen aludir a las diferencias, aunque de una manera incierta.

Lo anterior reitera lo mencionado previamente sobre las dificultades del concepto de igualdad, pues, aunque está connotado positivamente, se le concibe de una manera simplista y no se reconoce que la igualdad puede admitir, de ser necesario, el trato diferenciado. Esto es una dificultad seria, pues bajo el estandarte de la igualdad se recurre a una falsa neutralidad que contribuye a la invisibilización de las desigualdades.

Género:

diferencia (1)	niña-y-niño (1)
división (1)	pluralidad (1)
equidad (1)	respeto (1)
hombre y mujer (3)	todos (1)
igualdad (3)	transformación (1)
justicia (1)	no-dice (2)
masculino y femenino (3)	

Sobre la palabra género, nuevamente coincide lo mencionado con lo dicho en las entrevistas grupales. La principal asociación con la palabra género es aquella de hombre y mujer o de masculino y femenino, éstas fueron las más mencionadas, tres veces cada una, mientras que la asociación de género con igualdad también se repitió en tres ocasiones.

En general, las palabras mencionadas muestran la connotación positiva de la palabra género, ya que se mencionaron aspectos como justicia, respeto y pluralidad. Solamente dos personas no dijeron nada, lo que indica no solamente un desconocimiento del tema, sino la ausencia de una imagen mental sobre dicha palabra. Finalmente, las palabras diferencia y división pueden estar

relacionadas con la concepción de mujeres y hombres como seres no solamente diversos, sino también opuestos.

Estas asociaciones reiteran lo mencionado previamente sobre el desconocimiento y vaciamiento del concepto de género como categoría de análisis.

Estereotipo:

algo que te define (1)	muy marcado (1)
belleza (1)	niña-rosa, niño-azul (1)
catalogar (1)	no debe suceder, una fijación (1)
colores (1)	obstáculo (1)
copia (1)	siempre (1)
error (1)	sobresaliente (1)
formación (2)	van agarrando estereotipos actores (1)
igualdad (2)	no dice (2)
mala tendencia (1)	

Respecto a la palabra *estereotipo* algunas docentes respondieron con palabras que son ejemplos de aspectos estereotipados, como la belleza y los colores que se asignan a niñas y a niños, mientras que algunas mencionaron palabras evidenciando que los estereotipos constituyen algo negativo que debe desaparecer (error, mala tendencia, no debe suceder, obstáculo). Otras enfatizaron la frecuencia o intensidad de la presencia de los estereotipos en la vida (muy marcado, siempre, sobresaliente).

Alguna mencionó que son “algo que te define”, que quizá es, de todas las menciones, la única desvinculada del significado de estereotipo, ya que éstos no constituyen cualidades que distinguen a un individuo de otro, sino justamente características aprendidas y asignadas socialmente que generalizan y unifican a grupos sociales, desconociendo y anulando la individualidad de cada sujeto. Aun

las menciones de “copia” y “van agarrando estereotipo de actores” se relacionan más con algún aspecto de la reproducción de los estereotipos, aunque ubican la responsabilidad fuera del ambiente escolar. Algunas docentes señalaron aspectos necesarios para eliminar estereotipos: “formación” e “igualdad”, y coincide que ambas palabras fueron las más mencionadas (en dos ocasiones cada una). Finalmente, dos personas fueron incapaces de asociar o mencionar algo frente a la palabra estereotipo.

Por las palabras mencionadas podría decirse que en general las docentes reconocen que los estereotipos son un obstáculo y que necesitan erradicarse. Sin embargo, contrastando esto con algunos de los aspectos recogidos durante el trabajo de campo resulta evidente que el hecho de que manejen algunos conceptos no implica que éstos sean comprendidos en su totalidad, ni que el contenido de ellos se traduzca en acciones concretas, pues aún hay muchos aspectos estereotipados en el ámbito educativo que no son identificados por ellas.

Discriminación:

ambiente (1)	mal (2)
colonia (1)	maltrato (1)
compañerismo (1)	mujer (1)
no debe ser/existir (2)	radical (1)
desigualdad (1)	rechazo (1)
error (1)	reprobatoria (1)
escuela (1)	respeto (1)
humillación (1)	sociedad (1)
injusticia (1)	no dice (1)

Las palabras mencionadas o evocadas por las docentes frente a “discriminación” muestran que las ideas a favor de la igualdad han permeado en ellas de manera generalizada, y al menos en el plano discursivo se reconoce que la

discriminación es inadmisibles. Así lo muestran las palabras más mencionadas, que señalan que la discriminación “no debe ser” o “no debe existir” (dos menciones) y que está “mal” (dos menciones). El resto de las palabras, aunque no se repitieron, muestran de diversas maneras palabras connotadas negativamente, evidenciando la consideración de las docentes de que la discriminación es un aspecto incompatible con la dignidad humana: desigualdad, error, humillación, injusticia, maltrato, rechazo, reprobatoria, radical.

Algunas docentes mencionaron palabras que aluden al lugar o lugares en los que la discriminación se hace presente, reconociendo que es un problema extendido, pues es parte del ambiente, colonia, escuela y sociedad. Esto es un aspecto positivo, pues reconocer la discriminación como parte del propio ambiente en el que se vive es fundamental para combatirla.

Una persona mencionó la palabra “mujer”, dando cuenta de un grupo social que vive discriminación. Dos docentes mencionaron palabras que pueden interpretarse como elementos necesarios para combatir la discriminación como compañerismo y respeto. Solamente una docente no mencionó nada.

Contrastando esto con la información obtenida durante el trabajo de campo puede decirse que, de manera parecida que con la palabra estereotipo, en abstracto hay un reconocimiento de que la discriminación es incompatible con las ideas de justicia e igualdad. Sin embargo, pareciera que solamente se identifica la discriminación en situaciones graves y explícitas, quedando fuera del reconocimiento los aspectos simbólicos y sutiles. Lo anterior, nuevamente, contribuye a la idea de que ya no hay mucho qué hacer, pues a todo mundo ya se le trata igual.

Feminismo:

algo-extremo (1)	mal interpretado (1)
belleza (1)	mujer (2)
debilidad (1)	por-gusto (1)
delicadeza (1)	salir adelante (1)
exageración (1)	similar al machismo (1)
fuerza (1)	trabajo (1)
humillación (1)	trato (1)
libertinaje (1)	no dice (3)
lucha (1)	

La palabra feminismo generó desconcierto en dos escuelas, pues se suscitaron pausas breves entre su mención y la primera respuesta.

Tres docentes no asociaron ninguna palabra con feminismo. Dos la asociaron con la palabra mujer, identificando al feminismo como algo que involucra directamente al grupo social de las mujeres.

En el resto de las palabras mencionadas pueden observarse cuestiones importantes. Algunas docentes confundieron feminismo con feminidad, al mencionar calificativos asociados a las mujeres como la belleza, debilidad y delicadeza. Lo anterior supone el desconocimiento de la existencia del feminismo, ya sea como teoría o como movimiento social.

Otras docentes, la mayoría, tienen la noción del feminismo como un movimiento que busca el logro de ciertos objetivos relacionados con la situación de las mujeres. Frente a esto, hay quienes mencionan palabras con una connotación positiva como lucha, salir adelante o trabajo, implicando que se busca la consecución de algo válido. Por otro lado, hay quienes mencionaron palabras con connotación negativa, señalando que el feminismo es algo extremo, exageración, libertinaje, mal interpretado y similar al machismo; estas palabras

se alinean a las percepciones sociales negativas del feminismo, visto como un movimiento que a) perdió su legitimidad y se extravió en el camino o b) que estuvo “mal” desde un inicio al suponer meramente el reverso del machismo.

Finalmente, se mencionaron algunas palabras como humillación, fuerza, por gusto y trato, cuya interpretación puede ser más ambigua, pues pueden hacer referencia a cosas distintas. La palabra humillación, por ejemplo, puede referir a que el feminismo surge como una respuesta frente a la humillación social e histórica a la que se ha sometido a las mujeres, sin embargo, también puede implicar, de acuerdo con el imaginario, que el feminismo humilla a algún grupo social (los hombres, por ejemplo). La palabra fuerza puede implicar que el feminismo supone el empoderamiento de las mujeres, o, por el contrario, un uso inapropiado de la fuerza de las mujeres contra los hombres.

De manera general la idea que predomina sobre el feminismo está impregnada de una connotación negativa, y, como se señaló anteriormente, predomina en las docentes un desconocimiento al respecto. Esto supone una desventaja pues la consideración negativa del feminismo influye en la actitud que se tiene hacia la perspectiva de género.

Conclusiones

Los significados dan cuenta de las disputas de acción entre los sujetos, de los límites y alcances del marco epistemológico con el que se desempeñan las personas en su actuar cotidiano. En este sentido, la significación de la perspectiva de género no escapa de este entramado politizado. Las representaciones sociales que las y los docentes tienen de la perspectiva de género se vinculan con su contexto; en ellas se entretajan aspectos individuales con aspectos socioculturales y funcionan como guías para interpretar la realidad, a la vez que orientan formas de acción específicas.

El Estado mexicano, como parte de las políticas de igualdad que ha intencionado particularmente desde la Conferencia Mundial de la Mujer, en Beijing, ha logrado posicionar de manera exitosa en el discurso social conceptos como género, perspectiva de género e igualdad. A nivel discursivo las y los docentes de las tres escuelas estudiadas, aunque han escuchado los conceptos a través de medios de comunicación masiva y libros de texto, nunca han tenido un acercamiento formal hacia ellos como profesionales de la educación. Desconocen que la perspectiva de género debe ser un eje transversal en la educación, y la información con la que cuentan es tan escasa que los conceptos carecen de contenido. Aunque los incluyen en su discurso, los significantes están desprovistos de su original significado, y, en su lugar, cada docente ha construido lo que cree que cada concepto significa. Esto es uno de los principales puntos débiles en el proceso de institucionalización de la perspectiva de género, pues al no existir una claridad sobre el significado de lo que se pretende institucionalizar, las acciones que puedan realizarse estarán desvinculadas de los objetivos.

Respecto a la información de la representación social de la perspectiva de género de las y los docentes, existen tres concepciones predominantes del concepto de género: 1) género como sinónimo de hombre y mujer (sinónimo de la categoría sexo), 2) género como sinónimo de homosexualidad, y 3) género como sinónimo de igualdad. Estas tres concepciones presentan similitudes con lo que entienden por perspectiva de género, donde ésta es vista como: 1) una forma de visualizar los roles que desempeñan mujeres y hombres, 2) manera de

procurar el respeto hacia personas homosexuales, y 3) como sinónimo de igualdad entre mujeres y hombres. Todas estas concepciones, cada una con sus matices, están alimentadas de información imprecisa, confusa y/o equivocada; lo que no conlleva a implementar acciones vinculadas con la perspectiva de género en las escuelas.

Ninguna de las maneras de significar el concepto de género coincide con su significado original como categoría de análisis, de manera que la perspectiva de género tampoco es comprendida como una herramienta que permita analizar y transformar estructuras y relaciones sociales jerárquicas. Ambos conceptos, aunque en general se emplean de manera coloquial y generalizada por las y los docentes, se encuentran despolitizados y carentes de su significado original.

Los significados que atribuyen las y los docentes a los conceptos resultan contraproducentes para la implementación de la perspectiva de género en el ámbito escolar, primero, porque confrontan con una cuestión central: cuando se habla de género no necesariamente se está entendiendo ni hablando de lo mismo; y segundo, porque dichos significados no conducen a la acción. Esto tiene que ver, no solamente con la evidente falta de capacitación de las y los docentes en materia de perspectiva de género, sino con la ambigüedad misma con la que se usan los conceptos (como género, perspectiva de género e igualdad) en los mensajes institucionales, en la academia y en la sociedad en general; aspecto que contribuye a la confusión de los significados atribuidos a éstos y a su nula o deficiente aplicación.

De manera particular, la significación de género como sinónimo de hombre y mujer vuelve al concepto inoperante, pues ya no es entendido como categoría de análisis sino como mero sinónimo de sexo, convirtiéndolo en una especie de esencia e identidad, aspecto que es contrario a su significación teórica, y que, además, desprovisto el concepto de sus componentes, ya no sirve para guiar el análisis ni para formular acciones transformadoras. Por otro lado, la concepción de género como sinónimo de igualdad también resulta inoperante, pues se asocia al concepto de manera vaga con dicha noción, sin aportar herramientas que conduzcan a ella.

La concepción de género como sinónimo de homosexualidad es quizá aquella que más ha sido influenciada por los más recientes debates sociales, aunque en el presente caso no predomina una connotación negativa de ella, ya que por lo menos en el nivel discursivo se reconoce como una característica merecedora de respeto y mismos derechos. Dicha consideración mayormente positiva coexiste con visiones patologizantes de la homosexualidad y suele hablarse de ésta con condescendencia. Además, el discurso de las y los docentes sobre la homosexualidad muestra una severa confusión entre la categoría de sexo y la de orientación sexual, misma que transmiten a sus estudiantes.

Tanto las maneras de significar el concepto de género y el de perspectiva de género conducen a posturas acríticas que terminan neutralizando e invisibilizando la tensión de las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres. En el caso de la significación de perspectiva de género como forma de observar o visualizar los roles que desempeñan hombres y mujeres, no hay ninguna reflexión sobre las asimetrías de poder que indique que hay maneras más dignas o más éticas de relacionarse, por el contrario, solamente quede una idea vaga de que esa perspectiva es lo que cada quién piense sobre mujeres y hombres, de manera que el concepto se torna inútil.

Por otro lado, y éste es uno de los aspectos más relevantes, la concepción que se tiene de la igualdad implica que las y los docentes consideren, en gran medida, que ya no necesitan hacer nada más en el ámbito escolar, pues creen que ahí ya hay condiciones igualitarias. Lo anterior confronta, nuevamente, con las dificultades que surgen a partir de las distintas maneras de entender y significar un concepto. En este caso, el concepto de igualdad es entendido de una manera simplista, donde por igualdad se entiende dar un trato idéntico, sin admitir la posibilidad de dar un trato distinto en caso de que éste se requiera. La idea de igualdad entendida como trato idéntico es perjudicial ya que borra del panorama la necesidad de tratar de manera específica la discriminación contra ciertos grupos sociales. Se instala, en cambio, una falsa neutralidad que invisibiliza las asimetrías sociales, des responsabiliza a quienes participan en ellas y, al no hablarlo, se impide la reflexión y el cambio.

Las y los docentes de las tres escuelas entienden de manera equivocada a la diferencia como lo opuesto de la igualdad, y creen que el ámbito educativo ya es igualitario; de forma que no hace falta “hacer algo” para lograr la igualdad, sino simplemente “no hacer” (no dar indicaciones distintas, no impedir la participación), lo que conduce a la inacción. Esta manera reducida de concebir la igualdad impide que las y los docentes identifiquen aquellos aspectos discriminatorios que aún suceden en diversos lugares del ámbito educativo, como los contenidos estereotipados de los textos, reglamentos o actividades escolares, e incluso en las relaciones entre docentes y estudiantes, y entre las y los mismos estudiantes. Durante la observación pudo verse que en las tres escuelas persisten estereotipos en esos ámbitos, destacando la agresividad como modo de relación entre niños.

Así, las representaciones sociales de la perspectiva de género mantenidas por las y los docentes no conducen a la acción, ya que se basan en nociones vagas de lo que cada una o cada uno asume que es la igualdad. No hay elementos que doten de contenido a los conceptos ni que indiquen qué curso de acción se debe tomar en determinadas circunstancias, simplemente son ideas abstractas que al momento de ser puestas en práctica no tiene elementos que guíen la acción.

A pesar de las buenas intenciones de las y los docentes, y de que la lógica de la igualdad formal se ha instalado en las escuelas, persisten en las tres escuelas relaciones y dinámicas estereotipadas, así como una ausencia de guías institucionales que conduzcan a la aplicación de la perspectiva de género. El uso del lenguaje androcéntrico es generalizado y el profesorado (en su mayoría) es incapaz de realizar reflexiones con perspectiva de género durante las clases. Lo anterior responde a que desconocen en qué consiste, así como sus implicaciones, y, por ende, no identifican cuándo y cómo se puede utilizar. Las reflexiones, cuando las hay, suelen ser intuitivas y superficiales.

La consciencia, el conocimiento, y el sentido crítico de los y las maestras en temas vinculados con la perspectiva de género es muy dispar, siendo algunas docentes mucho más conscientes de las desigualdades que otras; aspecto que deja al alumnado a la suerte de la sensibilidad y el grado de conocimiento de cada maestra. Aunque se observaron algunas actividades e intervenciones que

contribuyen a eliminar estereotipos de género, éstas responden a intuiciones de las docentes y no a estrategias institucionales, de manera que no hay continuidad en ellas. Algunas maestras logran identificar que las conductas estereotipadas en niñas y en niños son producto de la socialización patriarcal (aunque no lo mencionan de esa manera), sin embargo, no cuentan con herramientas institucionales para transformar dichos aspectos. Muchas tienden a normalizar dichas conductas en vez de cuestionarlas y generar estrategias para su modificación.

De manera general existe un reconocimiento por parte de las docentes de que los contextos comunitarios y familiares de sus estudiantes son en general adversos, sin embargo, consideran que al interior del ámbito educativo ya existe un trato igualitario, de manera que, para ellas, los cambios deben hacerse en el ámbito familiar y no en el educativo. Lo anterior implica que las docentes desestiman el potencial transformador de su labor educativa, pues dicho ámbito no es neutro y también forma de manera activa la subjetividad de niñas y niños, ya que la escuela no sólo dota de conocimientos, sino también moldea la forma de pensar y actuar en la vida cotidiana.

Un aspecto común en las docentes de las tres escuelas fue el miedo compartido de tratar abiertamente los temas relacionados con la educación sexual, pues temen (aunque nunca les ha sucedido) que los padres o madres de las y los estudiantes acudan a quejarse, y en función de ese temor es común que limiten los contenidos que tratan en clases, afectando a las y los estudiantes, ya que éstos suelen estar en contacto desde edades tempranas con información incorrecta sobre la sexualidad, y existe una problemática de embarazo en adolescentes. La visión de varias docentes sobre la sexualidad está permeada por prejuicios y desconocimiento del tema. Por ejemplo, atribuyen el deseo de sus estudiantes a experimentar la sexualidad a la información que se les brinda en clase sin realizar una lectura del contexto (no solamente el inmediato, sino de todo el entramado de socialización patriarcal). Además, algunas normalizan las agresiones sexuales y al llamar la atención sobre conductas inapropiadas no explican ni reflexionan sobre el consentimiento o autonomía corporal.

Es frecuente que las docentes expresen que educan con valores y que éstos se vinculan con la perspectiva de género, sin embargo, al igual que con el concepto de género, su idea de los valores también carece de contenido. Se recurre a ellos como la solución a todos los problemas y se mencionan en ejemplos y actividades escolares de manera vaga, quedando el discurso permeado por sus convicciones personales, muchas de ellas aún estereotipadas.

Las dificultades de la aplicación de la perspectiva de género derivadas del desconocimiento de ésta por parte de las y los docentes, así como de las creencias y actitudes involucradas se vinculan con otras dificultades existentes, como las prácticas pedagógicas, donde numerosos temas se revisan de manera mecánica, y en ocasiones apresuradamente, de forma que no hay espacio para la reflexión. Además, se atraviesa también con dificultades derivadas del contexto, como los problemas familiares de los estudiantes que inevitablemente influyen en su comportamiento escolar, y con las dificultades laborales que viven las y los docentes, como la saturación de trabajo y la constante incorporación de nuevas técnicas o estrategias que se espera que dominen (como la perspectiva de género), aun sin ninguna capacitación al respecto. Las docentes mencionan sentirse abrumadas por las exigencias de su profesión, y señalan que socialmente se espera que ellas resuelvan todo, sin la implementación paralela de otras estrategias que generen cambios en ámbitos como el familiar o el comunitario.

Todo lo anterior obstaculiza la institucionalización de la perspectiva de género en el ámbito educativo, primero, porque desconocen que ésta debe ser un eje transversal en su profesión -y no puede institucionalizarse aquello que no es percibido como un requerimiento externo y objetivo-, y segundo, porque al no haber información oficial, clara y precisa que oriente sus acciones, no ha podido darse un proceso de transmisión, y muchos menos de conservación de los nuevos elementos que deben incorporarse. Además, el tema de los significados que se atribuyen a los conceptos es fundamental, pues si éstos carecen de contenido, no aportan guías que permitan realizar acciones concretas.

En un contexto social, tanto nacional como internacional, tendiente al desprestigio de la perspectiva de género a través de lo que ciertos grupos han

llamado “ideología de género”, sorprende que la actitud de las docentes sea mayormente positiva con respecto a dicha perspectiva. Sin embargo, el hecho de que los conceptos carezcan de contenido supone un problema grave, ya que, al no haber claridad en lo que éstos realmente implican, los vuelve aún más vulnerables al desprestigio, ya que los conceptos pueden ser apropiados por grupos conservadores (como ya está sucediendo en otros países) provocando que se pierda el control sobre éstos.

Además, una de las principales influencias del contexto actual sobre la aceptación o rechazo de la perspectiva de género puede verse en el hecho de que la consideración positiva hacia ella se mantiene en tanto se la conciba como igualdad entre mujeres y hombres; sin embargo, la aprobación se complejiza cuando se introduce el tema de la diversidad sexual, pues, aunque expresan que deben respetarse los derechos de todas las personas, en general temen la normalización de ésta.

El análisis del contexto social actual en el que se están gestando contiendas discursivas entorno a la llamada “ideología de género” pone en evidencia que, más allá del desconocimiento de las docentes, existe un problema serio vinculado con los significados y el uso que se le da al concepto de género, mismo que está generando confusiones y serios problemas. Es preocupante que lo que las docentes logran comprender de la perspectiva de género, en función de lo que han escuchado (aun en mensajes institucionales) no tenga correspondencia con el significado real de dicho concepto. Considerando que las representaciones sociales se van construyendo a través de la articulación de elementos individuales y sociales, esto indica que los mensajes e informaciones que circulan en el contexto local y nacional no están siendo propicios para el correcto entendimiento de lo que es la perspectiva de género. Se está hablando de temas “de género”, pero no se está entendiendo lo mismo. De manera que las interpretaciones y comportamientos a los que dichas representaciones sociales puedan conducir serán mayormente un obstáculo para la correcta aplicación de dicha perspectiva.

Es por lo anterior que resulta fundamental analizar de manera crítica cómo desde la comunicación institucional y desde el mismo ámbito académico se emplean

los conceptos de género y de perspectiva de género, para identificar si se contribuye, y de qué manera, a la confusión existente con respecto a dichos conceptos y a su despolitización. Algunas autoras y autores ya han comenzado a alertar que la nueva oleada de movilizaciones de grupos de la ultraderecha y de la derecha radical suponen, no solamente una amenaza hacia la perspectiva de género y hacia diversos movimientos sociales como el feminismo, sino que suponen también una amenaza para las democracias. En este escenario de nuevas movilizaciones, conjugado con conceptos despolitizados y vaciados de contenido, el panorama no resulta favorable para los derechos de las mujeres, pues los grupos conservadores están siendo más exitosos en dotar de contenido a conceptos como el de género.

Esto, en gran medida, se vincula también con las resistencias de las personas a mirar las construcciones sociales de desigualdad y violencia entre hombres y mujeres, de manera que las nociones conservadoras permean exitosamente en el sentido común de las personas, pues les hacen más sentido con sus referentes sociales y sus modos de concebir el mundo.

Por otro lado, algunos aspectos no centrales de esta investigación, pero que surgieron a lo largo de la misma tienen que ver con las concepciones de las y los docentes sobre la homosexualidad, mismas en las que sería importante profundizar. El abordaje de los temas vinculados con la diversidad sexual (así como el de la educación sexual) es de los que se toca de manera más superficial, y con temor, debido al contexto conservador. Persiste sobre ésta un desconocimiento severo, mismo que es atravesado por diversos prejuicios.

De manera equivocada se concibe la homosexualidad en un nivel ontológico similar al ser hombre y ser mujer. Aunque lo anterior es una confusión generalizada, el hecho de que una buena parte de las docentes siga considerando el ser homosexual como algo que supone dejar de ser hombre y ser mujer, y que lo nombren erróneamente como “un tercer género” (uso equivocado del concepto de género), habla de un gran hueco en su formación profesional, pues aunque son confusiones cotidianas y generalizadas, por su labor docente son cuestiones que deberían tener claras; especialmente porque relatan que cotidianamente las y los estudiantes hacen preguntas al respecto. Si

bien destaca respecto a este tema que las docentes intentan, cada una a su manera, frenar las descalificaciones hacia la homosexualidad, persiste información poco clara que genera confusiones en el tratamiento del tema (cuando lo hay).

Otro aspecto que destacó, aunque no de manera central para la presente investigación, fueron las dificultades pedagógicas, mismas que impiden la reflexión de los diversos contenidos en el salón de clase y generan que los temas se revisen de una manera mecánica y superficial. Además, hace falta fortalecer la formación de las docentes para dotarlas de herramientas que les permitan trabajar con las dificultades del contexto familiar y social de sus estudiantes en el ámbito educativo.

Se considera importante, para futuras investigaciones, considerar cómo se significa el concepto de género y de perspectiva de género en otros escenarios sociales, para indagar sobre su vínculo con la correcta o deficiente implementación de la transversalidad de la perspectiva de género. Esto cobra especial relevancia en el escenario actual donde cada vez más van surgiendo consultoras de tipo empresarial que asesoran a las instituciones sobre la perspectiva de género, pues la significación que dichos actores sociales tengan de los conceptos será importante en el impacto que puedan tener.

En función de todo lo anterior, puede decirse que el primer supuesto planteado al inicio de esta investigación se cumplió sólo parcialmente, pues aunque persisten elementos estereotipados y no hay una comprensión de las implicaciones de la perspectiva de género en la vida social política y económica, no hay ni siquiera una incorporación superficial de la perspectiva de género a nivel del lenguaje; sin embargo, predominó una consideración positiva respecto a la idea de la perspectiva de género que sorprende en un contexto donde su desprestigio es cada vez mayor.

El segundo supuesto no se cumplió, pues pese a las movilizaciones suscitadas local y nacionalmente contra la llamada “ideología de género” durante el año de 2016, las madres y padres de familia pertenecientes a la comunidad educativa de las tres escuelas no expresaron a las docentes ningún tipo de rechazo,

aspecto que no supuso una dificultad para ellas en su ámbito laboral. Asimismo, las y los docentes no aludieron en ningún momento, salvo cuando se les preguntó directamente, a dicho periodo de tensiones sociales respecto al tema. Esto implica reconocer que, por los motivos que sean, dichos debates no llegaron con la misma fuerza a toda la población. Así, en el caso de las tres escuelas analizadas, el mayor obstáculo de la aplicación de la perspectiva de género no fue el desprestigio que predomina en el contexto, sino la ambigüedad respecto a los conceptos, mismos que al estar vaciados de contenido, no aportan guías para la acción de las y los docentes.

Finalmente, puede decirse que, más allá de que las y los docentes de las tres escuelas estudiadas nunca hayan tenido capacitaciones sobre perspectiva de género, más que capacitaciones (aunque sí se necesitan), hace falta una seria revisión de los significados que subyacen en las formas de emplear los conceptos.

Hasta ahora en México la contienda discursiva de la perspectiva de género no ha sido ganada por ningún grupo. Se cuenta con la ventaja de cierta firmeza institucional que ha logrado, por lo menos, posicionar a la perspectiva de género con una connotación mayormente positiva, provocando que ésta sea asociada con nociones de igualdad y no de depravación, como ya ha comenzado a suceder en algunos lugares. Sin embargo, es fundamental que los conceptos sean dotados de contenido, que se revisen y se fortalezcan (y que incluso se replantee su utilidad), pues de otra manera, cuando la oleada conservadora se intensifique, no se requerirá de mucho esfuerzo para agrietar los significantes vacíos y llenarlos con cualquier otro contenido.

Referencias

- Abric, Jean-Claude. (2001a). "Las representaciones sociales: aspectos teóricos". En Jean-Claude Abric. (ed.). *Prácticas sociales y representaciones*. Pp. 11-32. México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Abric, Jean-Claude. (2001b). "Metodología de recolección de las representaciones sociales". En Jean-Claude Abric. (ed.). *Prácticas sociales y representaciones*. Pp. 53-74. México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez, Xóchitl. (22 de septiembre de 2016). Se suman a la marcha 10 mil de Guanajuato. *El Universal*. <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/09/22/se-suman-la-marcha10-mil-de-guanajuato> Consultado el 26 de agosto de 2018.
- Amador, Juan. (2009). *La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros*. Documento de Trabajo núm. 74. México D.F.: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública [CESOP].
- Amorós, Celia. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Apple, Michel W. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, Michael W. (2004). *Ideology and Curriculum*. London: RoutledgeFalmer.
- Apple, Michael W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Aquino, Eréndira. (2017). Llega a México el #BusDeLaLibertad, que promueve el odio y la homofobia. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/2017/06/llega-mexico-busdelalibertad/> Consultado el 1 de octubre de 2018.
- Araya Umaña, Sandra. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

- Arruda, Ángela. (2012). "Teoría de las representaciones sociales y teorías de género". En Norma Blazquez, Fátima Flores y Maribel Ríos (coords). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Pp. 317-337. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Bacchi, Carol. (2010). "Gender/ing impact assessment: Can it be made to work?". En Bacchi, Carol; Eveline, Joan (eds.). pp. 17-38. *Mainstreaming politics: Gendering practices and feminist theory*. Australia: The University of Adelaide Press.
- Bacchi, Carol; Eveline, Joan. (2010a). "Introduction". En Carol. Bacchi; Joan. Eveline (eds.). pp. 1-16. *Mainstreaming politics: Gendering practices and feminist theory*. Australia: The University of Adelaide Press.
- Bacchi, Carol; Eveline, Joan. (2010b). "Mainstreaming and neoliberalism: A contested relationship". En Carol. Bacchi; Joan. Eveline (eds.). pp.39-60, *Mainstreaming politics: Gendering practices and feminist theory*. Australia: The University of Adelaide Press.
- Bank, Barbara J. (2007). *Gender and Education: An Encyclopedia, Volume I*. Estados Unidos de América: Praeger.
- Berger, John. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Blancarte, Roberto. (2008). *Para entender el Estado Laico*. México D.F.: Nostra.
- Bourdieu, Pierre. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bracke, Sarah; Paternotte; David. (2016). Unpacking the Sin of Gender. *Religion & Gender*. 6(2), pp.143-154.
- Burin, Mabel; Meler, Irene. (1998) *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Argentina: Paidós.
- Campillo, Neus. (2003). "Ontología y diferencia de los sexos". En Silvia Tubert, *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto* Pp. 83-122. Madrid: Cátedra.

- Castoriadis, Cornelius. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets Editores.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública [CESOP]. (2017). *Educación en México: Realidades y perspectivas*. Recuperado de <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Centros-de-Estudio/CESOP/Estudios-e-Investigaciones/Estudios/Educacion-en-Mexico-Realidades-y-perspectivas>
- Cobo, Rosa. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 18 pp.249-258.
- Cornejo, Amaranta. (2016). "La pertinencia de devolver(le) el sentido político a la categoría de género". En Norma Blazquez Graf; Martha Patricia Castañeda Salgado (coords.). *Lecturas críticas en investigación feminista*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos; Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Cortés, José Miguel G. (2004) *Hombres de mármol. Códigos de representación y estrategias de poder de masculinidad*. Barcelona: Egales.
- Delgado, Gabriela. (2012). "Calidad educativa: un derecho para la igualdad de oportunidades". En Silva, Jorge. (coord.). *Género y educación: aportes para la discusión jurídica*. Pp. 115-145. México, D.F.: Suprema Corte de Justicia de la Nación; Fontamara.
- Díaz, Alfonso. (6 de julio de 2017). Enfrenta autobús a católicos y gays. *El Sol de León*. <https://www.elsoldeleon.com.mx/local/comunidad-lgttbiq-protesta-por-camion-a-favor-de-la-familia> Consultado el 1 de octubre de 2018.
- Díaz, Armando. (2013). *Actores y discursos en la contienda por la educación sexual* (tesis doctoral). El Colegio de México, México D.F., México. Recuperado de https://ces.colmex.mx/pdfs/tesis/tesis_diaz_camarena.pdf Consultado el 13 de noviembre de 2016.

- Díaz, Carla. (2017). El nuevo fantasma que recorre América Latina: la ideología de género. *Revista Bravas*. No. 1. Recuperado de <http://revistabravas.org/article/17/el-nuevo-fantasma-que-recorre-am%C3%A9rica-latina-la-ideolog%C3%ADa-de-g%C3%A9nero> Consultado el 7 de mayo del 2017.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2017). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Duarte, José; García-Horta, José. (2016). "Previniendo la violencia de género en las escuelas primarias". En Ma. Hernández y Claudia Gómez (coords). *Masculinidades y violencia de género en instituciones educativas*. Pp.237-277 México: Grañén Porrua, Universidad de Guanajuato.
- Escobar, Luz. (15 de mayo de 2017). Comparten vocación... con grupos numerosos. *Periódico AM*. <https://www.am.com.mx/2017/05/14/leon/local/comparten-vocacion--con-grupos-numerosos-357088> Consultado el 14 de septiembre de 2018.
- Espinosa, Verónica. (4 de junio 2014). Organización ultraderechista censura al gobernador de Guanajuato por contratar a Marta Lamas. *Revista Proceso*. <http://www.proceso.com.mx/373833/organizacion-ultraderechista-censura-al-gobernador-de-guanajuato-por-contratar-a-marta-lamas> Consultado el 10 de septiembre de 2016.
- Eveline, Joan; Bacchi, Carol. (2010). "What are we mainstreaming when we mainstream gender?". En Bacchi, Carol; Eveline, Joan (eds.). *Mainstreaming politics: Gendering practices and feminist theory*. (pp. 87-110). Australia: The University of Adelaide Press.
- Facio, Alda. (s.f.). ¿Igualdad y/o Equidad?. *Nota para la igualdad N°1*. Recuperado de http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/igualdad_equidad.pdf
- Fainstain, Luciana; Perrotta, Valentina. (noviembre 2010). Cuando la "equidad de género" es funcional al status quo. Reflexiones sobre la institucionalización del

enfoque de género en el Estado uruguayo. Trabajo presentado en el Congreso Internacional: "Las políticas de equidad de género en prospectiva: nuevos escenarios, actores y articulaciones" Área Género, Sociedad y Políticas-FLACSO- Argentina.

Flick, Uwe; Foster, Juliet; Caillaud, Sabine. (2015). "Researching social representations". En Sammut, Gordon; Andreoilu, Eleni; Gaskell, George; Valsiner, Jaan. (eds.). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Pp. 64-80. Reino Unido: Cambridge University Press.

Flores, Pablo. (7 de junio de 2017). Vandalizan primaria Eufrasia Pantoja en la Miguel Alemán. *Milenio*. <http://www.milenio.com/estados/vandalizan-primaria-eufrasia-pantoja-miguel-aleman> Consultada el 4 de agosto de 2018.

Foucault, Michel. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Frente Nacional por la Familia. (2016). Boletín de prensa. Recuperado de <http://frentenacional.mx/wp-content/uploads/2016/09/Boletin-final-FNF.pdf>. Consultado el 10 de septiembre de 2016.

Frente Nacional por la Familia. (2018a). Quiénes somos. Recuperado de <http://frentenacional.mx/quienessomos/> Consultado el 19 de junio de 2018.

Frente Nacional por la Familia. (2018b). Plataforma del Frente Nacional por la Familia. Rumbo al 2018. Resumen. Recuperado de <http://frentenacional.mx/plataforma-2018/> Consultado el 20 de agosto de 2018.

Frente Nacional por la Familia. (2018c). INFÓRMATE. Propuesta Iniciativa Ciudadana del Art. 4º Constitucional. Recuperado de <http://frentenacional.mx/informate/> Consultado el 20 de agosto de 2018.

García, Carlos. (5 de octubre de 2009). Queman libro oficial de biología en Guanajuato. *La Jornada*. <http://www.jornada.com.mx/2009/10/05/estados/032n1est> Consultado el 17 de noviembre de 2017.

González, Rosa; Palencia, María; Padilla, María. (2017). "Veinte años de políticas de género en Educación Básica (1995-2015): una lectura hermenéutica". En Rosa

González y María Placencia (coords.). *Veinte años de políticas de género en educación. Una lectura hermenéutica*. Pp. 9-68. Ciudad de México: MA Porrúa; Universidad Pedagógica Nacional [UPN].

Graff, Agnieszka. (2016). 'Gender Ideology': Weak Concepts, Powerful Politics. *Religion & Gender*. 6(2), pp. 268-272.

Grzebalska, Weronika. (2016). Why the war on “gender ideology” matters – and not just to feminists. *Anti-Genderism and the Crisis of Neoliberal Democracy*. Visegrad Insight <https://visegradinsight.eu/why-the-war-on-gender-ideology-matters-and-not-just-to-feminists/>

Guzmán, Virginia. (marzo de 2001). La institucionalidad de género en el estado: Nuevas perspectivas de análisis. Serie Mujer y Desarrollo (32). Obtenido de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5878/1/S01030269_es.pdf

Harding, Sandra. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

Harding, Sandra. (2010). “¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista”. En Norma Blazquez, Fátima Flores y Maribel Ríos (coords). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Pp. 39-66. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Incháustegui, Teresa; Ugalde, Yamileth (2004). Materiales y herramientas conceptuales para la transversalidad de género. México D.F.: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal (INMUJERES DF).

Instituto Municipal de Planeación [IMPLAN]. (2015). *Los Castillos*. Recuperado de <https://www.implan.gob.mx/publicaciones/poligonos-de-desarrollo/217-los-castillos/file.html> Consultado el 13 de septiembre de 2018.

Instituto Municipal de Planeación [IMPLAN]. (s.f.). León Ciudad Histórica. <http://implan.gob.mx/item/15-leon-ciudad-historica.html> Consultado el 13 de septiembre de 2018.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). México en cifras. Guanajuato. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=11> Consultado el 30 de agosto de 2018.
- Instituto para las Mujeres Guanajuatenses. (2017). Programa Estatal para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del estado de Guanajuato. Recuperado de <https://portalsocial.guanajuato.gob.mx/documentos/programa-estatal-para-la-igualdad-entre-mujeres-y-hombres-del-estado-de-guanajuato> Consultado el 20 de agosto de 2018.
- Jeffreys, Sheila. (18 de octubre de 2016). PODCAST: Sheila Jeffreys on neoliberalism, identity politics, and the women's liberation movement. (Meghan. Murphy, Entrevistadora) Canadá: Feminist Current. Obtenido de <http://www.feministcurrent.com/2016/10/18/podcast-sheila-jeffreys-impact-neoliberalism-identity-politics-womens-movement/>
- Jepperson, Ronald L. (1999). "Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo". En Powell, Walter W.; Dimaggio, Paul J. (comps). (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Pp. 193-215. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jodelet, Denise. (2008). Social Representations: The Beautiful Invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 38:4, pp. 411-430
- Kawulich, Barbara B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.
- Kuhar, Roman; Zobec, Aleš. (2017). The anti-gender movement in Europe and the educational process in public schools. *CEPS Journal*. 7(2), pp. 29-46.
- Lagarde, Marcela (s.f.). "Identidad de género y derechos humanos: la construcción de las humanas". En Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM. Recuperado de http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/3_d_h_mujeres/24.pdf Consultado el 3 de abril del 2018.

- Lamas, Marta. (2007). "Las putas honestas, ayer y hoy". En Marta Lamas, *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX* pp. 312-348. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, Gerda. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- López, Oliva. (2011). "Introducción. El lugar de las emociones en el mundo racional". En Oliva López Sánchez (coord.). *La pérdida del paraíso. El lugar de las emociones en la sociedad mexicana entre los siglos XIX y XX*. pp. 1-20. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, Silvia; Maier, Elizabeth. (2014). "Algunos elementos para comprender la institucionalidad de género en México: Un estudio introductorio". En López Estrada, Silvia; Maier, Elizabeth; Tarrés Barraza, María Luisa; Zarembeg Lis, Gisela (coords.) *15 años de políticas de igualdad. Los alcances, los dilemas y los retos*. (pp.43-63). México D.F.: El Colegio de la Frontera Norte, El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México.
- Loyo, Engracia. (2008). "De sierva a compañera: la imagen de la mujer en textos y publicaciones oficiales (1920-1940)". En Lucía Melgar (comp). *Persistencia y cambio. Acercamiento a la historia de las mujeres en México*. Pp. 159-183. México: El Colegio de México.
- Lunt, Peter; Livingstone, Sonia. (1996). "Rethinking the Focus Group in Media and Communications Research". *Journal of Communication* 46(2), pp. 79-98.
- Maceira, Luz. (2005a). Género y educación ciudadana: retos y nudos para la democracia. En Cecilia Rivandeneira. Ensayos. 5º concurso de tesis, ensayo y cuento (pp.153-196). Instituto Electoral del Distrito Federal.
- Maceira Ochoa, Luz. (2005b). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *Revista La Ventana*. Num. 21, pp.187-227
- Maier, Elizabeth; Alonso Meneses, Guillermo. (2011). Sexo y cultura: disputando el significado del matrimonio y la familia. *La Ventana*. Num. 33, pp.117-150.

- Maier, Elizabeth. (2014). "Disputando los significados culturales en el ocaso de la modernidad industrial: Cuerpos, personas, derechos y ciudadanías en el México contemporáneo". En López Estrada, Silvia; Maier, Elizabeth; Tarrés Barraza, María Luisa; Zaremborg Lis, Gisela (coords.). *15 años de políticas de igualdad. Los alcances, los dilemas y los retos*. México D.F.: El Colegio de la Frontera Norte, El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México.
- Maquieira, Virginia. (2001). "Género, diferencia y desigualdad". En Beltrán, Elena; Maquieira, Virginia; Álvarez, Silvina; Sánchez, Cristina (eds.). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 127-190). Madrid: Alianza Editorial.
- March, James; Olsen, Johan. (1984). The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life. *The American Political Science Review*. Vol. 78, No. 3 pp. 734-749.
- Martín, Luisa; Gómez, Concepción. (2004). "Lenguaje, identidades de género y educación". En Carlos Lomas (comp.). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- Martín, Lisandro. (2013). Tesis: Más allá de la alternancia. Relaciones entre partidos políticos en el gobierno y sociedad organizada en México. FLACSO.
- Martínez, David; González, Mariana; Fernández, Ma. Guadalupe; Magaña, Cristina; López, Ángeles; Enríquez, Arcelia; Guzmán, Pedro. (2017). *Seguridad de las mujeres en contextos suburbanos. El caso de Los Castillos, León, Guanajuato*. México: Universidad Iberoamericana León; Centro de Derechos Humanos Victoria Diez.
- Melgar, Lucía. (2016). "Familia: en resignificación continua". En Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coords.). *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 1*. pp. 91-103. Ciudad de México: UNAM.
- Millet, Kate. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.

- Minow, Martha. (1985). Learning to Live with the Dilemma of Difference: Bilingual and Special Education. *Law and Contemporary Problemas*. Vol. 48, No. 2. Part 2. pp. 157-211.
- Molina, Cristina. (2003). "Género y poder desde sus metáforas. Apuntes para una topografía del patriarcado". En Tubert, Silvia (ed.). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Pp. 123-160. Madrid: Cátedra.
- Mora, Arturo. (2011). *Permanencia del PAN como gobierno municipal de León, Guanajuato 1988-2006. Rasgos de la hegemonía del poder local*. León, Gto. México: Universidad Iberoamericana León.
- Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Murillo, Andrea. (15 de octubre de 2017). Lidera barrio de San Miguel en homicidios. *Periódico AM*. <https://www.am.com.mx/2017/10/14/leon/local/lidera-barrio-de-san-miguel-en-homicidios--383502> Consultado el 20 de septiembre de 2018.
- North. Douglass C. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ONU Mujeres. (s.f.). Decenios internacionales. Recuperado el 17 de mayo de 2017, de <http://www.un.org/es/sections/observances/international-decades/index.html>
- ONU Mujeres. (s.f.). Conferencias mundiales sobre la mujer. Recuperado el 17 de mayo de 2017, de <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women#mexico>
- Osborne, Raquel., & Molina-Petit, Cristina. (enero-junio de 2008). Evolución del concepto de género. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales* (15), 147-182.
- Paechter, Carrie. (2003). *Educating the Other: Gender, Power and Schooling*. London: The Falmer Press.

- Paredes, Julieta. (2013). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. México: Cooperativa El Rebozo.
- Pérez-Rayón E., Nora; Carrillo, Mario Alejandro. (1996). "De la derecha radical a la ultraderecha en el pensamiento social católico". En Blancarte, Roberto (comp.) *El pensamiento social de los católicos mexicanos*. Pp. 112-141. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pető, Andrea. (2015a). "Epilogue: "Anti-Gender" mobilisational discourse of conservative and far right parties as a challenge for progressive politics". En Kováts, Eszter; Põim, Maari (eds.). *Gender as symbolic glue. The position and role of conservative and far right parties in the anti-gender mobilizations in Europe*. Pp. 126-131. Francia: Foundation for European Progressive Studies; Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Pető, Andrea. (2015b). "Transnational aspects". En Kováts, Eszter; Põim, Maari (eds.). *Gender as symbolic glue. The position and role of conservative and far right parties in the anti-gender mobilizations in Europe*. Pp. 132-134. Francia: Foundation for European Progressive Studies; Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Reilly-Cooper, Rebecca. (s.f.). Gender is Not a Spectrum. Obtenido de https://sociologie.uqam.ca/upload/files/activites/2016-11-04%20rebecca_reilly-cooper_coll_societe.pdf
- Rionda, Luis. (2001). *Del conservadurismo al neopanismo: la derecha en Guanajuato*. Centro de Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad de Guanajuato.
- Rodríguez, Rosa Ma. (1997). "Del olvido en la ficción. Hacia una genealogía de las mujeres". En Rodríguez, Rosa Ma. (ed.). *Mujeres en la historia del pensamiento*. Pp. 33-62. Barcelona: Anthropos.
- Romero, Jorge. (1999). "Estudio introductorio. Los nuevos institucionalismos: sus diferencias, sus cercanías". En Powell, Walter W.; Dimaggio, Paul J. (comps). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Pp. 7-32. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rueda, Rivelino. (2018). Gana AMLO en todas las entidades, excepto Guanajuato. *El Financiero*. <http://www.elfinanciero.com.mx/elecciones-2018/gana-amlo-en-todas-las-entidades-excepto-guanajuato> Consultado el 1 de octubre de 2018.
- Sammut, Gordon; Andreoilu, Eleni; Gaskell, George; Valsiner, Jaan. (2015). "Social representations: a revolutionary paradigm?". En Sammut, Gordon; Andreoilu, Eleni; Gaskell, George; Valsiner, Jaan. (eds.). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Pp. 3-11. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Scott, Joan W. (1992). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. *Debate Feminista*. Vol. 5, pp. 87-107.
- Scott, Joan W. (1996). "El género: Una categoría útil para el análisis histórico". En: Lamas, Marta (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (p.p. 265-302). México: PUEG.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Ruta para la implementación del modelo educativo*. Ciudad de México: SEP.
- Simón, Elena. (2002). *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Simón, María Elena. (2017). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Sin Embargo. (14 de noviembre de 2013). Nueva "defensora de mujeres" en Guanajuato llamó en 2009 a quemar libros de la SEP y se opone al aborto y al condón. *Sin Embargo*. <http://www.sinembargo.mx/14-11-2013/815636> Consultado el 30 de octubre de 2017.
- Subirats, Marina. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Talbot, Mary. (2003). "Gender Stereotypes: Reproduction and Challenge". En Janet Holmes, Miriam Meyerhoff (eds.). *The Handbook of Language and Gender*. Pp. 468-486. Oxford: Blackwell.

Tarrés, María. (2014). "Entre la reticencia conservadora y las pautas internacionales: Las políticas de equidad de género y los institutos de las mujeres en un contexto de desarticulación político-institucional (2000-2012)". En López Estrada, Silvia; Maier, Elizabeth; Tarrés Barraza, María Luisa; Zaremberg Lis, Gisela (coords.) *15 años de políticas de igualdad. Los alcances, los dilemas y los retos.* (pp.67-93). México D.F.: El Colegio de la Frontera Norte, El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México.

Taylor, Steven; Bogdan, Robert; DeVault, Marjorie. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods. A Guidebook and Resource.* Canada: Wiley.

Tepichin, Ana. (2010). "Política pública, mujeres y género". En Ana Tepichin, Karine Tinat, Luzelena Gutiérrez. (coords.). *Relaciones de Género. Vol. VIII Los grandes problemas de México.* (pp. 23-58). México D.F.: El Colegio de México.

Tomé, Amparo. (2001). "Introducción. El uso coeducativo de la investigación-acción". En Amparo Tomé y Xavier Rambla. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela.* Madrid: Síntesis.

Torres, Jurjo. (1998). *El curriculum oculto.* Madrid: Morata.

Tubert, Silvia. (2003). "La crisis del concepto de género". En Silvia. Tubert, *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto.* (págs. 7-38). Madrid: Cátedra.

Ulloa Pizarro, Citlalin. (marzo 2013) La institucionalización de la perspectiva de género en México: una política pública en transición. *Revista Análisis Público.* Año 2/nº2 (pp.15-35).

Unión Guanajuato. (14 de enero de 2016). Éstas son las colonias más peligrosas de León. *Unión Guanajuato.*
<http://archivo.unionguanajuato.mx/articulo/2016/01/14/seguridad/leon/estas-son-las-colonias-mas-peligrosas-de-leon> Consultado el 14 de septiembre de 2018.

Verloo, M., & Lombardo, E. (2007). "Contested Gender Equality and Policy Variety in Europe: Introducing a Critical Frame Analysis Approach". En M. Verloo, *Multiple Meanings of Gender Equality. A Critical Frame Analysis of Gender Policies in Europe* (págs. 21-50). Nueva York: Central European University.

- Verloo, Mieke., Bustelo, María., & Lombardo, Emanuela. (2007). "Conclusions on Framing Gender Inequality as a Policy Problem in Europe". En Mieke. Verloo, Multiple Meanings of Gender Equality. A Critical Frame Analysis of Gender Policies in Europe (págs. 281-302). Nueva York: Central European University.
- Viadero, María. (2009). Género y cooperación: sin excusas. Obtenido de Mujeres en Red: <http://www.mujaresenred.net/spip.php?article1773>
- Zucker, Lynne G. (1999). "El papel de la institucionalización en la persistencia cultural". En Powell, Walter W.; Dimaggio, Paul J. (comps). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Pp. 126-153. México: Fondo de Cultura Económica.