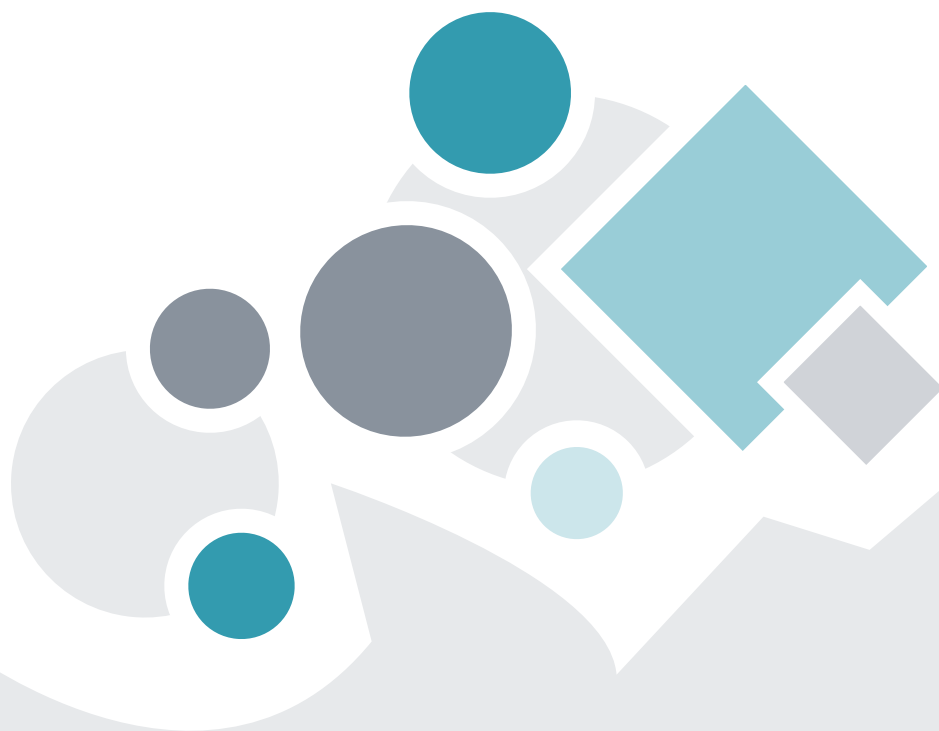


el enfoque de género¹ en la educación preescolar



Instituto Nacional de las Mujeres
INMUJERES

Primera edición: diciembre de 2005

ISBN: 968-5552-66-5

Alfonso Esparza Oteo 119
Col. Guadalupe Inn
C.P. 01020, México, D.F.
www.inmujeres.gob.mx

El Instituto Nacional de las Mujeres agradece a las autoras y autores de los textos que conforman la Antología su autorización para reproducirlos en la presente edición.

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Índice

Presentación	5
Justificación	7
Introducción	9
El enfoque de género en la educación preescolar	12
Características del curso	12
Organización de contenidos	13
Bloques	15
Bloque I ¿Se nace o se hace?	16
Bloque II Ser docente en educación preescolar	18
Bloque III La construcción de identidades en niñas y niños	19
Bloque IV La educación preescolar para ofrecer oportunidades e impulsar relaciones basadas en la igualdad y la equidad	21
Guía del o la facilitadora	23
Introducción	25
Bloque I ¿Se nace o se hace?	26
1. El enfoque de género y las políticas públicas	26
2. Nacer mujer, nacer hombre	29
3. Nos hacemos hombres y mujeres	30
4. Ser femenino, ser masculino: concepciones, estereotipos, roles y relaciones entre los géneros	31
Ámbitos de actuación: lo público y lo privado	32
Bloque II Ser docente en educación preescolar	34
1. La formación docente	34
2. Imaginario social de las educadoras	34
3. Prácticas y relaciones que establecen las y los docentes	35
4. Imágenes que promueven en las niñas y los niños	36

Bloque III La construcción de identidades en niñas y niños	19
1. Familia y escuela, dos contextos educativos	37
2. La currícula explícita y oculta	39
3. Educación no sexista	40
Lecturas	45
Lectura complementaria	47
Lectura complementaria	51
Lectura 1	58
Lectura 2	61
Lectura 3	65
Lectura 4	73
Lectura 5	77
Lectura 6	84
Lectura 7	89
Bibliografía	93



Presentación

Los primeros años de vida son fundamentales en el desarrollo de las capacidades individuales y sociales de las personas. Cuando estos transcurren en un ambiente propicio permitirán establecer relaciones más sanas en el futuro. En este sentido, la familia y la escuela son de gran importancia porque en ellas se aprenden los patrones conductuales que permanecerán toda la vida.

En la familia y en la escuela se establecen las condiciones bajo las cuales las personas interactuarán en la sociedad, de ahí que el rol –positivo o negativo– que desempeñen las y los educadores (incluidos la madre, el padre e incluso los medios de comunicación), propondrá los modelos a seguir.

La educación formal, dentro de las aulas, y la no formal, generalmente en el seno familiar, comparten la responsabilidad de inculcar en las nuevas generaciones no sólo conocimientos, sino también los valores necesarios para formar personas íntegras, que se conviertan en actores fundamentales del desarrollo nacional.

En particular, la influencia del personal docente (directivos, directivas, supervisores y supervisoras, asesores y asesoras pedagógicas de la educación formal) es ejercida en formas muy diversas, y van desde las actitudes y las posturas personales hasta los mismos contenidos de los planes de estudio oficiales. Por ello es de suma importancia apoyar a este personal educativo con las herramientas necesarias para incorporar en estos espacios el enfoque de género.

La perspectiva de género es una herramienta que permite visibilizar las necesidades diferenciadas de hombres y mujeres, así como fomentar acciones para lograr la transformación hacia una cultura de equidad de género. Valores como la tolerancia y el respeto a las diferencias, aunados al componente del género, propician ambientes democráticos en donde las personas se desarrollan plenamente en lo individual y colectivo, ejerciendo todos sus derechos humanos, sociales y políticos.

Por esta razón, el Instituto Nacional de las Mujeres, en su tarea gubernamental de incorporar la perspectiva de género en los diversos ámbitos de la sociedad, presenta *El enfoque de género en la educación pre-escolar*, cuyo objetivo es proveer de herramientas teórico-metodológicas que permitan a las y los actores del proceso educativo promover entre niñas y niños la igualdad de derechos y oportunidades que les permitan adquirir las competencias necesarias en la construcción de relaciones equitativas, libres de violencia, así como participar plenamente en la vida social.

Este documento reúne los principios básicos de género relacionados con la niñez en la etapa preescolar; la reflexión y el análisis que se generen en los módulos de este curso-taller servirán para cimentar las nociones sobre equidad de género y, más importante aún, para llevarlas a la práctica.

Lic. Patricia Espinosa Torres
Presidenta del Instituto Nacional de las Mujeres

Justificación

El destino de las mujeres y los hombres en México, como en otros países del mundo, durante siglos estuvo determinado por la diferencia sexual; era la “naturaleza”, “lo biológico”, lo que definía su existencia. Al sexo masculino se le reservó la producción, la fuerza, la violencia, la inteligencia, la razón, el trabajo remunerado y la vida pública, lo que lo hace trascendente; mientras que al sexo femenino se le asignó la reproducción, el hogar, el cuidado de otras personas, padres, madres, esposo e hijos, hijas, en general la vida privada, lo que lo convirtió en intrascendente por valorarlo como natural, instintivo e irracional.

De tal manera que las mujeres fueron situadas en condiciones de dependencia, subordinación, exclusión y discriminación para intervenir en el desarrollo social y político; los hombres tuvieron el reconocimiento como constructores de cultura, de leyes, de poder. Por milenios se heredó desigualdad personal, social, política y económica de las mujeres en relación con los hombres, la cual se justificaba como resultado obvio de la diferencia sexual. Así se construyeron mitos, creencias y estereotipos de lo que es ser mujer y ser hombre.

En los años 60 del siglo XX el movimiento feminista cuestionó esa postura, reconoció que las mujeres pueden y deben tener autonomía en relación con los hombres, derecho a su libertad sexual, al desarrollo de sus capacidades para tomar decisiones sobre sus vidas y propiedades, al ejercicio de su ciudadanía y a hacerse visibles en el ámbito público. Con lo cual se inicia un movimiento social, político, económico y académico que permitió la construcción de la categoría de género¹ como una visión científica, analítica y política.

A partir de entonces, organismos internacionales y algunos gobiernos asumen la responsabilidad de estudiar la condición femenina y las situaciones de vida de las mujeres, e impulsar políticas y acciones concretas destinadas a su transformación, que lleven a una cultura de equidad y justicia, que eviten cualquier forma de discriminación hacia las mujeres. Estas y otras temáticas se han plasmado en las plataformas de acción y acuerdos suscritos en las distintas Conferencias Internacionales sobre la Mujer, realizadas por la ONU en 1975 (México), 1985 (Nairobi, Kenia), 1990 (Copenhague, Dinamarca), 1995 (Pekín, China), y 2000 (Nueva York). Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la perspectiva de género toma en cuenta las diferencias entre los sexos en la generación del desarrollo y analiza, en cada sociedad y en cada circunstancia, las causas y los mecanismos institucionales y culturales que estructuran la desigualdad entre mujeres y hombres.²

México, como país participante de estas conferencias internacionales, adquiere compromisos y promueve acciones en todos los sectores gubernamentales para transformar las desigualdades, las relaciones y las condiciones de mujeres y hombres. En el área de educación, le corresponde a la Secretaría de Educación Pública (SEP) prevenir y modificar las prácticas discriminatorias, garantizar la igualdad de oportunidades y trabajar en favor de la diversidad en las escuelas, mediante el diseño de programas de estudio y de materiales educativos con enfoque de género y la actualización y capacitación del magisterio.

Por su parte, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), a través del Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres (PROEQUIDAD) 2000-2006, se plan-

¹ En 1977 Gayle Rubin utiliza por primera vez la categoría de género. *El ABC de Género en la Administración Pública*, INMUJERES, 2004, p 9.

² Instituto Nacional de las Mujeres (2004), *El ABC de género en la Administración Pública*.



tea potenciar a las mujeres mediante su participación, en condiciones de igualdad en todas las esferas de la sociedad, así como la eliminación de todas las formas de discriminación en su contra a fin de alcanzar un desarrollo humano con calidad y equidad.

En coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), el INMUJERES desarrolló el curso *El enfoque de género en la educación preescolar*, que tiene como propósito que el personal docente y directivo, de supervisión y asesores técnico-pedagógicos, cuenten con herramientas teóricas y metodológicas para que promuevan en las niñas y en los niños la igualdad de derechos y oportunidades en la adquisición de competencias para construir relaciones equitativas, libres de violencia, y participar plenamente en la vida social.

La capacitación y actualización del personal docente y directivo de educación preescolar en la perspectiva de género permitirán impulsar la formación de nuevas generaciones de mujeres y hombres, con concepciones, valores y actitudes que construyan relaciones equitativas, basadas en el respeto y el reconocimiento de que ambos tienen las mismas posibilidades de conocer, de hacer, de ser y de convivir.

Introducción

Durante el último tercio del siglo XX las mujeres se unieron y alzaron la voz para crear una conciencia colectiva y evidenciar las desigualdades vividas durante tantos años entre hombres y mujeres en los diferentes ámbitos: social, político, cultural, educativo, de salud y de justicia, lo que llevó a que la mayoría de los países del mundo crearan políticas e impulsaran acciones a favor del desarrollo de las mujeres.

En el campo de la educación, la Declaración Mundial sobre Educación para todos *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, celebrada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, señaló en el preámbulo que a más de cuarenta años de que las naciones firmaran la Declaración Universal de Derechos Humanos, aún persisten hondas desigualdades con respecto al derecho a la educación, mostrando los siguientes datos:

- Más de 100 millones de niños y niñas (60 por ciento niñas) no tienen acceso a la enseñanza primaria.
- De la población adulta, más de 960 millones –dos tercios, mujeres, son analfabetas...
- Más de 100 millones de niños y niñas e innumerables personas adultas no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.

La reunión de Jomtien fue el inicio del esfuerzo educativo mundial más grande en toda la historia y sus metas miran la grandeza del ser humano, que contrasta con la miseria, la pobreza y la injusticia. Se reconoce que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y, que al mismo tiempo, favorece el progreso personal, social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional.

En Jomtien se planteó una visión ampliada que comprende:

- Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje;
- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje;
- Fortalecer la concertación de acciones.

En México, desde entonces se han impulsado diversas acciones que permitirán avanzar en el cumplimiento de las metas propuestas, entre las que están:

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, que incluyó la descentralización de la educación básica y normal; en 1993, la promulgación de la Ley General de Educación, se reformó la educación especial, estableciéndose el imperativo de la integración de las personas con discapacidades y/o necesidades educativas especiales en los ámbitos escolares regulares; la reforma del artículo tercero constitucional, aprobada en 1993 definió las obligaciones de la federación y de los estados e incorporó la educación secundaria a la educación básica.



También se han realizado acciones concretas y permanentes para impulsar la equidad de género en la educación, con el firme convencimiento de que educar con visión de género es educar en valores de respeto a la dignidad humana y al reconocimiento de la igualdad en la diferencia.³ En diciembre de 2001 se presentó al Congreso de la Unión la iniciativa de reformar los artículos tercero y treinta y uno para incorporar la educación preescolar a la educación básica y transformarla en obligatoria. El 12 de noviembre de 2002 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma dirigida a la población infantil de tres a cinco años de edad.

Los estudios acerca del desarrollo neuronal y de las capacidades cognoscitivas de los seres humanos, recomiendan una atención temprana que favorezca el mejor y mayor aprovechamiento de los mismos. Además, una educación temprana tiene consecuencias en el aprendizaje, el rendimiento académico, la permanencia y la progresión dentro del sistema educativo, así como en la vida social y profesional.

La educación preescolar es el primer nivel del Sistema Educativo Nacional, en él se insertan las niñas y niños de tres, cuatro y cinco años, etapa de la vida en que se inicia la socialización, la construcción de identidades, del lenguaje oral, corporal, gráfico y escrito, la solución de problemas, el desarrollo de habilidades que promuevan el interés por aprender, formular preguntas, plantear hipótesis y tomar decisiones, en fin, desarrollar las capacidades de pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de acción creativa y eficaz para participar en las diversas situaciones familiares, escolares y sociales.

Es innegable que las experiencias y aprendizajes que se dan en los primeros años permanecen toda la vida, por lo que en la educación preescolar se requiere de una práctica educativa innovadora, adaptada a los cambios sociales, que se convierta en una fuente importante para el desarrollo infantil, en la que esté presente la perspectiva de género.

Ante tal situación es necesario que las y los docentes de educación preescolar reconozcan la importancia que tiene la perspectiva de género en su práctica personal y profesional, para que promuevan nuevas formas de relación entre docentes, autoridades escolares, madres y padres de familias y, por supuesto, entre las niñas y los niños para que promuevan en ellas y ellos por igual los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores; que las estrategias a diseñar y el uso de materiales didácticos favorezcan la equidad e igualdad de oportunidades, de tal manera que estén en posibilidad de:

- Utilizar el lenguaje incluyente.
- Respetar sus diferencias.
- Tener mayor apertura para realizar actividades, cantos y juegos sin distinción de género.
- Ser más tolerantes en cuanto a escuchar y dar sus opiniones.
- Reflexionar sobre sus distintos puntos de vista y establecer debates.
- Hablar sobre sus sentimientos, deseos y estados de ánimo sin temor a la estigmatización o al rechazo.
- Establecer medidas, reglas de respeto y resolución de conflictos.
- Incrementar la participación de las niñas en educación física, su iniciativa en clase, apropiación de los espacios, indagación e inventiva; favorecer su autonomía y valoración, así como una mayor libertad para expresarse oral y corporalmente.⁴

³ SEP, Dirección General de Relaciones Internacionales (2000), *México Jomtien +10, Evaluación Nacional de 'Educación para Todos'*.

⁴ Instituto Nacional de las Mujeres (2004), *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*.



Además de incidir desde el contexto escolar en la mejora de las prácticas educativas familiares, es importante que la familia y la escuela mantengan canales de comunicación y relaciones de mutua confianza y comprensión, para garantizar acuerdos y continuidades que redunden en el desarrollo infantil.

El enfoque de género en la educación preescolar es un curso-taller de 30 horas de duración que está dirigido al personal docente, directivo, de supervisión y asesores técnico-pedagógicos.

Los contenidos están organizados en cuatro bloques:

Bloque I. ¿Se nace o se hace?

Contextualiza la condición de las mujeres en el mundo, lo que permitirá sensibilizar a las y los participantes para estudiar el enfoque de género en la educación y de manera particular en el nivel preescolar. Se analizarán las concepciones que se tienen sobre sexo, género, sexualidad, identidad, subjetividad, rol y estereotipos. Se revisará la influencia que tienen las familias, las escuelas y los medios de comunicación en la construcción del ser mujer y ser hombre.

Bloque II. Ser docente de educación preescolar

Al ser un nivel educativo en el que sus docentes en su mayoría son mujeres, es necesario que reconozcan y analicen el proceso histórico, social y personal de la profesión, el imaginario social que se ha construido en relación con las “educadoras”, para que identifiquen el tipo de prácticas y relaciones que establecen en el ámbito laboral, y se reconozcan con posibilidades de resignificar su quehacer docente como una actividad individual y social, promotora de aprendizajes significativos y relaciones equitativas y de igualdad de oportunidades para sí mismas y sus alumnas y alumnos.

Bloque III. La construcción de identidades en niñas y niños

Se analizan críticamente los mitos, roles y estereotipos que promueven la familia y la escuela en la formación de identidad de las niñas y los niños, a través de discursos, práctica, actividades y uso de materiales, lo que ha generado una educación sexista. Reconocerán que la educación preescolar puede ser promotora de igualdad de oportunidades para niñas y niños a través de la riqueza de experiencias que se proporcionan y de la vinculación necesaria con la familia para construir una educación basada en la equidad.

Bloque IV. La educación preescolar para ofrecer oportunidades e impulsar relaciones basadas en la igualdad y la equidad

Destaca la importancia de trabajar desde la educación preescolar con una perspectiva de género para promover la equidad e igualdad de oportunidades, a través del diseño de estrategias didácticas para el desarrollo de competencias de sus alumnas y alumnos.



El enfoque de género en la educación preescolar

Características del curso

- Dirigido a:** personal docente frente a grupo, personal directivo y de supervisión y asesores técnico-pedagógicos.
De carácter presencial, con modalidad de taller.
- Duración:** 30 horas,
- Desarrollo:** se realizará en seis sesiones de cinco horas cada una, se podrá impartir entre semana o en sábados para dar mayores posibilidades de participación a las y los docentes.
- Horario:** cada entidad organizará sus tiempos de acuerdo con sus posibilidades y necesidades.

Propósito general:

Que el personal docente, directivo, de supervisión y asesor técnico-pedagógico de educación preescolar:

- *Cuente con herramientas teóricas y metodológicas para promover en las niñas y los niños la igualdad de derechos y oportunidades y la adquisición de competencias para establecer relaciones equitativas, libres de violencia que les permitan participar plenamente en la vida social.*

Propósitos específicos:

- Comprender el origen simbólico y la construcción social de la identidad femenina y masculina a través del significado que se da a las diferentes concepciones –sexo, género, sexualidad, identidad, subjetividad, rol, estereotipos–, que ha sido asignado histórica y culturalmente, dando origen a las desigualdades de género.
- Analizar y reflexionar sobre el proceso y la construcción de la identidad docente en las dimensiones personal, profesional y social para resignificar el ser docente.
- Analizar críticamente las prácticas educativas en la familia y la escuela a través de la currícula oculta y formal, en el desarrollo de concepciones, estereotipos, relaciones, prácticas e identidades femeninas y masculinas, para ejercer una docencia reflexiva que promueva la igualdad de oportunidades para niñas y niños.
- Diseñar estrategias didácticas que promuevan en las niñas y los niños la autovaloración, la igualdad de oportunidades y las relaciones equitativas para un pleno desarrollo.



Organización de los contenidos:

BLOQUE I. ¿SE NACE O SE HACE?

1. El enfoque de género y las políticas públicas
2. Nacer mujer, nacer hombre
3. Nos hacemos hombres y mujeres
4. Ser femenino, ser masculino

Conocer el proceso histórico, social y cultural que ha determinado las formas de ser, actuar y relacionarse de mujeres y hombres. Identificar la influencia que tienen las familias, las escuelas y los medios de comunicación en la construcción de las identidades, los roles y los estereotipos femeninos y masculinos, en los que están presentes las relaciones de poder y los espacios de actuación (público y privado).

BLOQUE II. SER DOCENTE DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

1. La formación docente
2. Imaginario social de las educadoras
3. Prácticas y relaciones que establecen las y los docentes
4. Imágenes que promueven en las niñas y los niños

La docencia en educación preescolar surge en México como un campo profesional construido por y para las mujeres durante la primera década del siglo XX. Esta profesión fue considerada como una actividad ideal para las mujeres, ya que las niñas y los niños requerían del amor, la ternura, la delicadeza y la paciencia que sólo ellas podían proporcionar; además, las primeras educadoras de párvulos y formadoras de docentes provenían del sector más culto de la sociedad. Este grupo magisterial surgió con características muy particulares, por lo que es necesario analizar la formación, el imaginario social, los mitos, las relaciones y las prácticas pedagógicas que realizan, a fin de que resignifiquen y valoren el impacto personal y social que tiene su ser docente como promotora de relaciones equitativas y de igualdad de oportunidades para sí mismas, sus alumnas y alumnos.

BLOQUE III. LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN NIÑAS Y NIÑOS

1. Familia y escuela, dos contextos educativos
2. La currícula explícita y oculta
3. Educación no sexista

La familia es el contexto en el que las niñas y los niños establecen sus primeros vínculos afectivos, en donde el mundo comienza a cobrar sentido, es donde se producen los primeros procesos de individualización y socialización. La escuela preescolar o el jardín de niños es el segundo espacio de socialización y tiene como finalidad desarrollar sus competencias afectivas, sociales y cognitivas, además de contribuir a la articulación de la educación básica. Por tal motivo, es indispensable que las y los docentes mantengan una estrecha comunicación con las madres y padres de familia. El personal docente identifica, analiza y reflexiona acerca de las formas sexistas inconscientes, calladas, encubiertas o abiertas, que se transmiten a través de los decorados, los cuentos, cantos y el lenguaje, entre otras formas y actividades que refuerzan los roles y la construcción de la identidad femenina y masculina. Las y los participantes reflexionan acerca de cómo la escuela y las docentes han sido reproductoras de estereotipos, que limitan o potencian individual y socialmente, e identifican el tipo de relaciones que establecen y promueven entre adultos, con niñas y niños, niñas con niñas, niños con niños y plantel escolar con las familias.



BLOQUE IV. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR PARA OFRECER OPORTUNIDADES E IMPULSAR RELACIONES BASADAS EN LA IGUALDAD Y LA EQUIDAD

1. Propuestas de trabajo con enfoque de género

Se destacará la importancia que tiene el enfoque de género en la educación preescolar para que las y los docentes diseñen estrategias didácticas y le den un nuevo sentido al proceso educativo de sus alumnas y alumnos a través de la planeación, realización y evaluación de las actividades y materiales didácticos para promover la igualdad de oportunidades en las niñas y los niños.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Contar con 80 por ciento de asistencias.
- Realizar las tareas asignadas en cada sesión.
- Participar en cada sesión con sus puntos de vista, comentarios y propuestas.
- Al finalizar cada sesión, contestarán un cuestionario.
- Integrar una carpeta con los productos elaborados durante el curso-taller.

Especificación de criterios de evaluación:

Producto	Valor
Asistencia, participación y evaluación Bloque I	20 %
Asistencia, participación y evaluación Bloque II	20 %
Asistencia, participación y evaluación Bloque III	20 %
Asistencia, participación y evaluación Bloque IV	20 %
Carpeta	20%
Total	100%

Bloques





BLOQUE I

Sesión 1

Propósito de la sesión: Comprender el origen simbólico y la construcción social de la identidad femenina y masculina a través del significado que se da a las diferentes concepciones –sexo, género, sexualidad, identidad, subjetividad, rol, estereotipos– y que ha sido asignado histórica y culturalmente, dando origen a las desigualdades de género.

Lectura complementaria: “Marco Legal” en INMUJERES (2004), *El enfoque de género: una perspectiva necesaria en la reforma curricular en la educación inicial y preescolar*, México, pp. 20-26.

Tiempo (minutos)	Contenido	Metodología	Recursos
60	Encuadre	Presentación de las y los participantes Expectativas del curso Presentación del curso y criterios de evaluación Acuerdos grupales respecto a puntualidad, salidas, permisos, etc.	Tarjetas o etiquetas adhesivas Hojas de rotafolio. Marcadores de colores Hojas tamaño carta Tijeras
45	1. El enfoque de género y las políticas públicas.	Exposición de la facilitadora.	Acetatos 1 y 2: Marco legal y política educativa actual
90	2. Nacer mujer, nacer hombre <ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Género • Identidad • Subjetividad • Rol • Estereotipo 	Técnica: ¿Quién lo hace?	Letreros previamente elaborados Hojas de rotafolio Marcadores Cinta adhesiva.
20		RECESO	
40	2. Nacer mujer, nacer hombre <ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Género • Identidad • Subjetividad • Rol • Estereotipo 	Lectura en parejas	Lectura 1: <i>El ABC del género en la Administración Pública.</i>
15	Cierre de la sesión 1 Dar a conocer los contenidos de la siguiente sesión.	Lluvia de ideas para expresar sus reflexiones y aprendizajes. El o la facilitadora menciona que en la Sesión 2 se continuará con los contenidos del Bloque 1.	Documento Hojas de rotafolio Marcadores Cinta adhesiva



¿Se nace o se hace?

Sesión 2

Propósito de la sesión: Comprender el origen simbólico y la construcción social de la identidad femenina y masculina a través del significado que se da a las diferentes concepciones –sexo, género, sexualidad, identidad, subjetividad, rol, estereotipos– y que ha sido asignado histórica y culturalmente, dando origen a las desigualdades de género.

Lectura complementaria: González Suárez, Mirta, “Los transmisores tempranos de estereotipos”, en *El sexismo en la educación*, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 2000, pp. 46-60.

Tiempo (minutos)	Contenido	Metodología	Recursos
120	3. Nos hacemos hombres y mujeres <ul style="list-style-type: none"> • Familia • Escuela • Comunidad • Sociedad • Medios de comunicación 	Técnica: Galerías	Periódicos Revistas Pegamento Tijeras Hojas de rotafolio Marcadores Cinta Lectura complementaria
60	4. Ser femenino, ser masculino <ul style="list-style-type: none"> • Concepciones • Roles • Estereotipos • Relaciones entre los géneros 	Segunda parte de la técnica: ¿Quién lo hace?	Material impreso con roles escritos Material impreso con estereotipos escritos Hojas de rotafolio Marcadores Cinta adhesiva
20		RECESO	
60	4. Ser femenino, ser masculino Ámbitos de actuación, lo público y lo privado.	¿Qué hacen las mujeres? ¿Qué hacen los hombres?	Tarjetas de cuatro colores diferentes Marcadores Hojas de rotafolio Cinta
25	Espacio público–trabajo productivo. Espacio privado–trabajo reproductivo.	Lectura en equipos.	Lectura 2: <i>El trabajo reconocido y desconocido: inserción laboral de la mujer en la historia.</i>
15	Evaluación y cierre del Bloque I	Cuestionario individual y socialización del mismo.	Cuestionario de evaluación impreso.



BLOQUE II

Ser docente en educación preescolar

Sesión 3

Propósito de la sesión: Analizar y reflexionar sobre el proceso y la construcción de la identidad docente en las dimensiones personal, profesional y social para resignificar el ser docente.

Tiempo (minutos)	Contenido	Metodología	Recursos
40	1. La formación docente Subjetividad e identidad	Técnica: Si no hubiera sido... Se analizan las profesiones que prefieren las mujeres	Hojas de rotafolio Marcadores Cinta adhesiva
50	2. Imaginario social de las educadoras Subjetividad docente	Técnica: Premios y castigos	Tarjetas Marcadores Hojas de rotafolio Cinta
50	Imaginario social de las educadoras	Foro y exposición	Lectura 3: <i>La docente de educación preescolar</i>
40	3. Prácticas y relaciones que establecen las docentes	Elaboración de autobiografía	Hojas blancas
20		RECESO	
70	4. Imágenes que se promueven en las niñas y los niños	Preguntas generadoras	Preguntas generadoras en hojas de rotafolio
30	Evaluación y cierre del Bloque II	Cuestionario individual	Cuestionario impreso



BLOQUE III

La construcción de identidades en niñas y niños

Sesión 4

Propósito de la sesión: Analizar críticamente las prácticas educativas en la familia y la escuela a través de la currícula oculta y formal, en el desarrollo de concepciones, estereotipos, relaciones, prácticas e identidades femeninas y masculinas, para ejercer una docencia reflexiva que promueva la igualdad de oportunidades para niñas y niños.

Tiempo (minutos)	Contenido	Metodología	Recursos
60	1. Familia y escuela, dos contextos educativos	Técnica: Concordar y discordar	Cuestionario impreso para cada participante Lectura: <i>El enfoque de género una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar</i> (capítulo III)
60	Familia y escuela, dos contextos educativos	Técnica: La zorra y la cigüeña	Máscaras de zorra y cigüeña Recipientes Cereales Hojas de rotafolio Marcadores Cinta adhesiva
60		RECESO	
60	Familia y escuela, dos contextos educativos	Técnica: Carta abierta	Hojas de rotafolio Marcadores Cinta adhesiva
60	2. Currícula oculta y explícita	Cuadro de doble entrada, cuadros sinópticos.	Lectura 4: <i>El enfoque de género; una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar.</i> Lectura 5: <i>Una mirada desde el género en el nivel inicial.</i>
30	Evaluación y cierre de la primera parte del Bloque III	Lluvia de ideas para reflexionar los aprendizajes del día.	Cuestionario impreso



BLOQUE III

La construcción de identidades en niñas y niños

Sesión 5

Propósito de la sesión: Analizar críticamente las prácticas educativas en la familia y la escuela a través de la currícula oculta y formal, en el desarrollo de concepciones, estereotipos, relaciones, prácticas e identidades femeninas y masculinas, para ejercer una docencia reflexiva que promueva la igualdad de oportunidades para niñas y niños.

Tiempo (minutos)	Contenido	Metodología	Recursos
180	Educación no sexista. Los sexismos en las aulas	Técnicas diversas: <ul style="list-style-type: none">• Representación• Entrevista• Programa de T.V.• Conferencia por: La Radio• Foro	Cuentos Libro de texto Cantos y juegos Decorados Carteles
20	RECESO	RECESO	
70	Continúa... Educación no sexista	Técnica: Representantes	Lectura 6: <i>El sexismo como fuente de desigualdades.</i>
30	Evaluación y cierre del Bloque III	Cuestionario individual y socialización del mismo.	Cuestionario impreso



BLOQUE IV

La educación preescolar para ofrecer oportunidades e impulsar relaciones basadas en la igualdad y la equidad

Sesión 6

Propósito de la sesión: Diseñar estrategias didácticas que promuevan en las niñas y los niños el desarrollo de la autovaloración, la igualdad de oportunidades y relaciones equitativas para un pleno desarrollo.

Tiempo (minutos)	Contenido	Metodología	Recursos
40	Propuestas de trabajo con enfoque de género	Técnica: Síntesis	Lectura 7: <i>La coeducación avanzar desde las escuelas.</i>
140	Construcción de propuestas	Técnica: Así lo haría... Trabajo en parejas o pequeños equipos	Hojas bancas tamaño carta, hojas de rotafolio y plumones
20		RECESO	
70	Construcción de propuestas	Presentación de propuestas	Materiales preparados por cada pareja o equipo
30	Evaluación y cierre del Bloque IV	Cuestionario individual Conclusión general del curso	Cuestionario impreso

Guía del o la facilitadora



INTRODUCCIÓN

La guía de la facilitadora o facilitador tiene como propósito orientar acerca de la forma de tratar cada uno de los contenidos del curso, planear y organizar los tiempos, los materiales y el espacio para cada actividad. La metodología propuesta es la de curso- taller ya que favorece el análisis, la reflexión, la interacción y la construcción de aprendizajes y productos de manera compartida.

Durante el desarrollo de las actividades se propiciará la participación de todas y todos los integrantes del grupo, a través de la expresión oral y escrita de sus experiencias, reflexiones y comentarios a partir de las lecturas y de las técnicas y actividades propuestas, de tal manera que las y los docentes incorporen el enfoque de género a su práctica educativa.

Las sesiones de trabajo se estructuran en las siguientes modalidades:

- Técnicas para dinamizar los contenidos propuestos.
- Lecturas que retroalimentan los aprendizajes que se construyen con las técnicas.
- Evaluación de cada uno de los bloques
- Cierre de la sesión para obtener las conclusiones y presentar los contenidos de la siguiente sesión.

Para realizar las técnicas propuestas será necesario que el o la facilitadora revise con anterioridad la propuesta de organización y cómo se desarrolla la sesión que va a trabajar, las técnicas que aplicará y las lecturas que utilizará. Es importante permitir en todo momento que el grupo construya sus aprendizajes.

Tarea central del facilitador o facilitadora:

- Analizar y revisar el contenido.
- Organizar la sesión, las técnicas y los materiales que apoyarán el trabajo.
- Considerar el tiempo destinado a cada técnica para sacar el mejor provecho posible.
- Prever los recursos didácticos para asegurar que los y las participantes cuenten con ellos.
- Cuidar que los equipos de trabajo no estén integrados siempre por las mismas personas.
- Iniciar cada sesión retomando lo aprendido en la sesión anterior.

Los tiempos en la organización, el desarrollo de las actividades y los materiales propuestos en esta guía son propuestas flexibles. El o la facilitadora, de acuerdo con su formación, experiencia y principalmente con las características del grupo, podrá realizar los ajustes que considere convenientes.

En el trabajo con el grupo:

- Dar a conocer a los y las participantes los objetivos del taller, tiempo, materiales, metodología y los requisitos de acreditación.
- Motivar a todo el grupo para que la participación sea de manera responsable y abierta.
- Sensibilizar al grupo sobre la importancia de la incorporación del enfoque de género en las prácticas docentes y del compromiso de realizar y concluir las tareas que surjan del trabajo de las sesiones.
- Explicar la importancia de registrar sus comentarios en el cuestionario de evaluación al concluir cada bloque.
- Mostrar el formato de evaluación general que cada participante entregará al final del taller.



BLOQUE I. ¿SE NACE O SE HACE?

Conocer el proceso histórico, social y cultural que ha determinado las formas de ser, actuar y relacionarse de mujeres y hombres. Identificar la influencia que tienen las familias, las escuelas y los medios de comunicación en la construcción de las identidades, los roles y los estereotipos femeninos y masculinos, en los que están presentes las relaciones de poder y los espacios de actuación (público y privado).

Propósito:

Comprender el origen simbólico y la construcción social de la identidad femenina y masculina a través del significado que se da a las diferentes concepciones –sexo, género, sexualidad, identidad, subjetividad, rol, estereotipos– y que ha sido asignado histórica y culturalmente, dando origen a las desigualdades de género.

Sesión 1

1. El enfoque de género y las políticas públicas

DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS

Contexto del enfoque de género

Marco jurídico para incorporar el enfoque de género en la educación inicial y preescolar.

Técnica o dinámica: Exposición

Materiales: Marco legal y política educativa actual (acetatos 1 y 2)

Tiempo: 45 minutos

Procedimiento:

1. El o la facilitadora expone con apoyo de los acetatos 1 y 2 y contenidos de la lectura complementaria: “Marco legal y política educativa actual” del libro *El enfoque de género: una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*, pp. 20-26.
2. Comentarios y reflexiones en plenaria
3. El o la facilitadora retoma los comentarios de los y las participantes, retroalimenta el tema enfatizando en la importancia de una educación libre de sexismos.

Se entrega a cada participante una copia de los acetatos que expone el o la facilitadora.



ACETATO 1

Marco legal y política educativa

Género: Construcción social e histórica que da cuenta de la distinción social entre hombres y mujeres basada en la diferencia sexual.

Garantizar la equidad: No sólo implica incorporar más niñas, jóvenes y mujeres adultas en los distintos niveles educativos; implica erradicar todas las formas de manifestación de sexismo en los procesos educativos; implica un profundo proceso de resignificación simbólica que incorpore la diversidad como un principio pedagógico que enriquezca a las personas.

Ley General de Educación

- Elevar al grado de obligatoriedad la educación preescolar.

Programa Nacional de Educación 2001-2006

- Ofrecer en forma equitativa y pertinente oportunidades educativas a grupos vulnerables o de menor acceso como es el caso de las **niñas y las mujeres**.
- Se observan notables diferencias en el **medio rural** y en las comunidades **indígenas**, donde las niñas suelen tener desventajas significativas respecto a sus hermanos.
- “...la adopción de un enfoque de género en las políticas educativas contribuirá significativamente a **consolidar la igualdad entre hombres y mujeres**”.
- “...suprimir la discriminación y los prejuicios por razones étnicas, sociales o culturales en cualesquiera de las formas en las que se presente o manifieste.”
- “Una educación de calidad desigual no puede considerarse equitativa”.

La política educativa actual establece:

Impulsar la **extensión de la cobertura** de los servicios educativos dirigidos a los grupos vulnerables, atendiendo a la equidad de género.

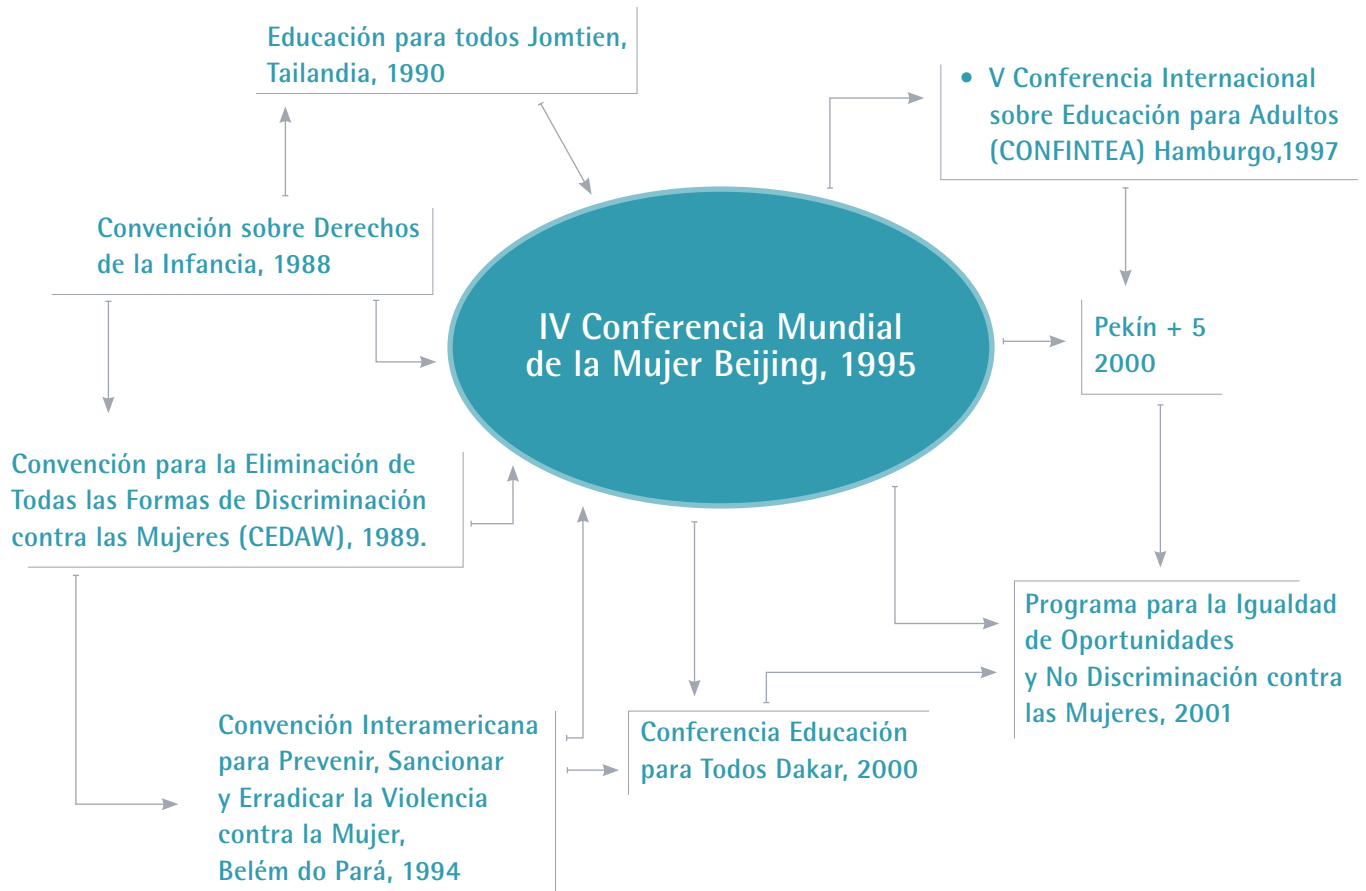
Promover la expansión de la educación inicial y preescolar para los niños (y las niñas) menores de cinco años.

Mejorar la equidad de género en la atención a la demanda por educación intercultural bilingüe.

Renovar en 2003 los contenidos curriculares y las orientaciones pedagógicas de la educación preescolar.



ACETATO 2





2. Nacer mujer, nacer hombre

Técnica o dinámica: ¿Quién lo hace?

Materiales:

- Letreros con actividades o atributos humanos
- Letreros con características biológicas de hombres y mujeres
- Letreros que digan: mujeres, hombres, sexo, género, rol, estereotipo
- Hojas de rotafolio
- Plumones
- Cinta adhesiva

Tiempo: 90 minutos

Procedimiento:

1. Se colocan al frente los letreros de hombres y mujeres, separados de tal manera que entre ambos puedan colocarse otros letreros posteriormente.
2. Se divide al grupo en dos grandes equipos y a cada persona se le entrega una tarjeta doblada que tiene un letrero, puede ser una actividad o un atributo, por ejemplo: cocinar, cambiar una llanta, planchar, cambiar el foco, etc. O puede decir: fuerte, ternura, valiente, etc.
3. Nadie puede leer su letrero hasta que el grupo escuche y comprenda lo siguiente: el letrero que les tocó lo tendrán que representar con mímica para su propio equipo y cuando alguien del equipo descubra la actividad o atributo, la facilitadora o facilitador deberá decir: “¿quién lo hace?” y el equipo debe responder: “los hombres”, “las mujeres”, según sea el caso. **No pueden ver su letrero hasta que les toque interpretarlo con mímica.**
4. Cada equipo cuenta con cinco minutos para realizar el ejercicio, el equipo contrario controla el tiempo y verifica que se cumplan las reglas.
5. Los letreros se van entregando a el o la facilitadora para que los coloque del lado de hombres o mujeres, de acuerdo con lo que dijo el equipo, debe ser lo más espontáneo posible y no se vale influir a las personas para decidir de qué lado queda pegado el letrero.
6. La técnica continúa, se repite el paso 3 hasta que todos y todas las participantes hayan interpretado con mímica su letrero.
7. Al terminar de pegar los letreros, el o la facilitadora invita al grupo a observar con detalle los atributos que se asignaron en forma espontánea para los hombres y las mujeres y pregunta: ¿qué sienten los hombres?, ¿qué sienten las mujeres?
Es importante insistir en el sentimiento sobre lo que están observando porque generalmente, sobre todo los hombres, mencionan lo que piensan y no lo que sienten.
8. Al agotarse las participaciones sobre el punto siete, el o la facilitadora pregunta al grupo: ¿qué pasaría si cambio los letreros?, el de hombres lo pongo del lado de las mujeres y viceversa.
9. La facilitadora cambia los letreros y deja por un momento que el grupo reflexione sobre la posibilidad que existe, de que esto también sea posible, y realiza de nuevo las preguntas: ¿qué sienten las mujeres?, ¿qué sienten los hombres?
10. Al final de la reflexión y las participaciones en plenaria, la facilitadora comenta que todos los atributos son de la humanidad y no corresponden por naturaleza ni a mujeres ni a hombres; explica que son atributos que todos y todas podemos desarrollar, dependiendo de las oportunidades sociales y culturales que se les den a los niños, las niñas, los hombres y las mujeres, y que estos atributos o características culturales aprendidos son a lo que se le llama género.



11. El o la facilitadora coloca el letrero de género en los letreros de los atributos humanos, separa los letreros de mujeres y hombres, los pega en otro espacio y en cada uno coloca las características biológicas. Explica al grupo que las características biológicas son las que nos hace diferentes, y a eso se le llama sexo.
12. Cada equipo desarrolla uno de los conceptos:
¿Qué es sexo?
¿Qué es género?
Se escriben en una hoja de rotafolio y permanecen pegados en la pared.

Técnica o dinámica: Lectura en parejas

Materiales: Lectura 1: ¿Qué es género?

Tiempo: 40 minutos

Procedimiento:

1. Se forman parejas en forma espontánea para realizar la lectura 1: *¿Qué es género?* y entre las parejas se retroalimentan, explican y amplían la información relacionando los contenidos de la lectura con la técnica anterior.
2. En plenaria se presentan las conclusiones de los comentarios a la lectura. El o la facilitadora amplía o centra la discusión en torno a los conceptos básicos de los estudios de género, y la importancia de tener claridad de éstos para la comprensión del resto de los contenidos.
3. Dos o tres participantes compartirán sus reflexiones para crear el diálogo, la discusión y la conclusión del tema.

Sesión 2

BLOQUE I. ¿SE NACE O SE HACE?

3. Nos hacemos hombres y mujeres

DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS

Técnica o dinámica: Galerías

Materiales: Revistas, periódicos, tijeras, cinta para pegar, hojas de rotafolio, marcadores

Tiempo: 120 minutos

Lectura complementaria: González Suárez, Mirta, “Los transmisores tempranos de estereotipos” en *El sexismo en la educación*, Universidad de Costa Rica, pp. 46-60.

Procedimiento:

1. La facilitadora organiza al grupo en cuatro equipos, menciona que cada uno formará una galería temática.
 - Equipo 1: Galería con el tema de familia
 - Equipo 2: Galería con el tema de escuela
 - Equipo 3: Galería con el tema comunidad y sociedad
 - Equipo 4: Galería con el tema de medios de comunicación



2. La facilitadora explica a los equipos que utilizarán libremente los materiales (revistas, periódicos, recortes, etc.) y aplicarán su creatividad para realizar su galería temática y colocarla en uno de los espacios del aula.
3. Al terminar de instalar las galerías, todos los equipos realizan una visita guiada a cada una de las galerías, donde dos participantes de cada equipo explican el contenido de la misma.
4. La facilitadora va orientando y retroalimentando la participación de los y las guías de las galerías con base en lo siguiente:

- Transmisión de estereotipos de género.
- Qué implica la transmisión de los roles y estereotipos de género para la sociedad y los aprendizajes.
- Se enfatiza sobre la diversidad de actos observados en cuanto a la discriminación de niñas y mujeres y la violencia que se manifiesta principalmente en la familia y en los medios de comunicación.
- Se cuestiona cuál es la repercusión que estas instituciones tienen para la educación.
- Finalmente, se integran todos los temas de las galerías (familia, escuela, comunidad y sociedad y medios de comunicación) y se analizan estas instituciones como las de mayor importancia en la socialización de hombres y mujeres y la repercusión que esta socialización conlleva en el futuro de las relaciones entre los géneros.

4. Ser femenino, ser masculino: concepciones, estereotipos, roles y relaciones entre los géneros

Técnica o dinámica: ¿Quién lo hace? (segunda parte)

Materiales: Material impreso con roles, material impreso con estereotipos, hojas de rotafolio, plumones y cinta adhesiva

Tiempo: 60 minutos

Procedimiento:

1. El o la facilitadora, utilizando los letreros de los atributos o características humanas, explica los conceptos de rol y estereotipo y entrega a cada uno de los equipos una lista. Un equipo deberá de escribir al lado el estereotipo que corresponde a ese rol y el otro equipo tiene una lista con estereotipos y deberá de escribir al lado de cada estereotipo un rol, como se ve en el ejemplo siguiente:

Roles	Estereotipos	Estereotipos	Roles
Cocinar	•	Ternura	•
Pintar una casa	•	Valentía	•
Cuidar bebés	•	Amabilidad	•
Manejar un camión	•	Fuerza	•
Lavar la ropa	•	Violencia	•
Cuidar a un enfermo	•	Coquetería	•



2. Cada uno de los equipo desarrolla el concepto de rol y estereotipo, los cuales se escriben en una hoja de rotafolio y permanecen pegados en la pared junto con los conceptos de sexo y género.
3. Para finalizar, se divide al grupo en dos grandes equipos. Cada equipo nombra a dos representantes que deberán despegar los atributos colocados en la pared, un equipo despegar los atributos tradicionalmente más valorados por la sociedad y los representantes del otro equipo despegan los atributos o letreros menos valorados por la sociedad.
4. Cada equipo identifica los atributos asignados para mujeres y para hombres, se reflexiona sobre los resultados y se analizan cuáles son las causas de estas valoraciones asignadas para lo femenino y lo masculino, y cuáles han sido y son las consecuencias de darle más o menos valor a cada uno de estos atributos.

Ámbitos de actuación: lo público y privado

Técnica o dinámica: ¿Qué hacen las mujeres? ¿Qué hacen los hombres?

Materiales: Tarjetas de cuatro colores (hojas tamaño carta de cuatro colores), marcadores, cinta y hojas de rotafolio

Tiempo: 60 minutos

Procedimiento:

1. El o la facilitadora corta las hojas de colores en cuatro partes iguales y distribuye cuatro tarjetas a cada participante, una de cada color (de preferencia colores claros que permitan ver claramente lo que se escribe).
2. El o la facilitadora indica lo que se va a escribir en cada una de las tarjetas:
 - 1a. Tarjeta: ¿cuál es la actividad principal de la mayoría de las mujeres que conocen?
 - 2a. Tarjeta: ¿cuál es la actividad principal de la mayoría de los hombres que conocen?
 - 3a. Tarjeta: ¿cuál es la actividad secundaria de la mayoría de las mujeres que conocen?
 - 4a. Tarjeta: ¿cuál es la actividad secundaria de la mayoría de los hombres que conocen?El o la facilitadora explica que la actividad secundaria se refiere a la actividad ubicada en segundo nivel de importancia.
3. El o la facilitadora pega en la pared los letreros:
 - Actividad principal mujeres
 - Actividad principal hombres
 - Actividad secundaria mujeres
 - Actividad secundaria hombres
4. Los y las participantes pegan las tarjetas en el letrero correspondiente formando columnas. Al terminar de formar las columnas, la o el facilitador va distinguiendo las semejanzas y diferencias de las tarjetas y se determinan el tipo de actividades (división del trabajo), los atributos que justifican su realización (origen), y se identifica la división de los espacios público y privado.
5. El o la facilitadora realiza cuestionamientos a los y las participantes sobre la igualdad de oportunidades para el desarrollo y los aprendizajes, considerando las diferentes valoraciones y responsabilidades y tiempos para mujeres y hombres.
6. Se concluye con el análisis de los conceptos trabajo público–privado y trabajo productivo–reproductivo.



Técnica o dinámica: Lectura en equipos

Materiales: Lectura 2: *El trabajo reconocido y desconocido: inserción laboral de la mujer en la historia.*

Tiempo: 25 minutos

Procedimiento:

1. Cada equipo analiza uno de los conceptos.
 - Equipo 1: Espacio público
 - Equipo 2: Trabajo productivo
 - Equipo 3: Espacio privado
 - Equipo 4: Trabajo reproductivo
2. Cada equipo presenta en forma libre un resumen o comentarios de la lectura. La facilitadora o el facilitador va escribiendo las conclusiones o aprendizajes a los que llegó el grupo retomando la técnica anterior.

Se hace énfasis en reconocer el valor social y económico que cada uno de los espacios analizados representa para acceder a la igualdad de oportunidades y a la construcción de relaciones más equitativas.

En esta técnica es muy importante que los y las participantes relacionen las actividades y juegos que el alumnado realiza en la clase con los ámbitos público–privado y cómo es que a partir de estos juegos y actividades las niñas y los niños se van incorporando a dichas actividades y espacios.

Se destaca la responsabilidad y la trascendencia que el o la educadora tiene en propiciar la igualdad de oportunidades.

Técnica o dinámica: Evaluación del Bloque I. ¿Se nace o se hace?

Materiales: Cuestionario

Tiempo: 30 minutos

- ¿Cuál es tu conclusión sobre los contenidos del Bloque I?
- ¿Qué sabes ahora que antes no sabías?
- ¿Qué fue lo que más te gustó o disgustó de los temas del Bloque I y por qué?
- En relación con este bloque, ¿por qué crees que es necesario aplicar el enfoque de género en la educación inicial y preescolar?

La facilitadora o el facilitador invita a dos o tres participantes a compartir sus respuestas en el cuestionario de evaluación.

Se despide del grupo y lo invita a participar en la siguiente sesión, mencionando los contenidos que trabajarán en el Bloque II. Deberá prever la necesidad de encargar algún material de trabajo.



Sesión 3

BLOQUE II. SER DOCENTE EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

La docencia en educación preescolar surge en México como un campo profesional construido por y para las mujeres durante la primera década del siglo XX. Esta profesión fue considerada como una actividad ideal para las mujeres, ya que las niñas y los niños requerían del amor, la ternura, la delicadeza y la paciencia que sólo ellas podían proporcionar; además, las primeras educadoras de párvulos y formadoras de docentes provenían del sector más culto de la sociedad. Este grupo magisterial surgió con características muy particulares, por lo que es necesario analizar la formación, el imaginario social, los mitos, las relaciones y las prácticas pedagógicas que realizan, a fin de que resignifiquen y valoren el impacto personal y social que tiene su ser docente como promotora de relaciones equitativas y de igualdad de oportunidades para sí mismas y para sus alumnas y alumnos.

Propósito:

- Analizar y reflexionar sobre el proceso y la construcción de la identidad docente en las dimensiones personal, profesional y social para resignificar el ser docente.

1. La formación docente

DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS

Técnica o dinámica: Si no hubiera sido...

Materiales: Hojas de rotafolio, marcadores, cinta adhesiva

Tiempo: 40 minutos

Procedimiento:

1. La facilitadora o facilitador pregunta a cada participante: ¿si no hubieras sido educadora o educador, qué hubieras sido? Aquí tal vez algunas o algunos de los participantes responderán que sólo hubieran sido educadoras; el o la facilitadora deberá insistir en la pregunta y los y las participantes tendrán que escoger otra opción.
2. En las hojas de rotafolio previamente colocadas en la pared, el o la facilitadora va escribiendo las profesiones o carreras que los y las participantes van mencionando.
3. Al finalizar las preguntas la facilitadora agrupa las profesiones y las clasifica por el tipo de carreras (sociales, humanistas, ciencias duras, etc.) y se cuestiona el tipo de profesiones en que recaen las preferencias de las mujeres.

2. Imaginario social de las educadoras

Técnica o dinámica: Premios y castigos

Materiales: Tarjetas de dos colores diferentes, marcadores, hojas de rotafolio y cinta adhesiva

Tiempo: 50 minutos

Procedimiento:

1. Se entregan dos tarjetas a cada participante, dos colores diferentes a las mujeres y dos colores diferentes a los hombres. Tomando en cuenta el sector al que va dirigido este taller, probable es que exista una gran mayoría de mujeres o solamente mujeres, entonces se pide a un grupo de educado-



ras que representen a sus hermanos o a un familiar hombre para poder visibilizar con más claridad el propósito de este tema.

2. Se les pide que en una de las tarjetas escriban o dibujen las actividades que les fueron premiadas por su familia cuando eran niñas o niños. En la otra tarjeta, escriben o dibujan las actividades que les fueron descalificadas o criticadas por su familia cuando eran niños o niñas.
3. Se solicita a los y las participantes que de manera voluntaria vayan explicando o describiendo lo que escribieron en las tarjetas.
4. La facilitadora va sintetizando y escribiendo en una hoja de rotafolio los elementos que van aprendiendo y cómo van socializándose niños y niñas a través de la construcción de lo femenino y lo masculino, lo aceptado y premiado para lo masculino y femenino, es decir, lo aceptado socialmente para las mujeres y los hombres.
5. Finalmente, se reflexiona a través de preguntas generadoras para la discusión en plenaria.
 - ¿Qué diferencias hay en la socialización familiar para niños y niñas?
 - ¿Qué características masculinas y femeninas se construyen en este proceso y qué valor social se le da a cada una de ellas?
 - ¿Cómo influyen estas construcciones en los aprendizajes y en las decisiones que se tomarán a futuro?
6. Se concluye la técnica cuestionando en grupo la influencia que estos premios y castigos tienen en el actuar docente como educadora.

Técnica o dinámica: Foro y exposición

Materiales: Lectura 3: *Las docentes de educación preescolar: Su formación, el imaginario social*

Tiempo: 50 minutos

Procedimiento:

1. Se les pide que realicen la lectura en equipos.
2. Después nombran a un o una representante que participa en un foro para realizar un debate sobre el contenido.
3. Escriben las conclusiones acerca de identidad y equidad que promueven en las niñas y los niños.
4. La o el facilitador retroalimenta el debate.

3. Prácticas y relaciones que establecen las y los docentes

Técnica: Autobiografía

Materiales: Hojas blancas

Tiempo: 40 minutos

Procedimiento:

1. Se solicita a cada participante que escriba su autobiografía, en la que incluya el por qué estudiaron para ser docente de preescolar, qué fue lo que aprendió en la escuela normal, cómo se siente de ser educador o educadora, cómo son las relaciones que establece en el ámbito laboral, qué importancia social tiene su función docente.
2. Compartirán en parejas sus autobiografías.
3. Expondrán en plenaria las coincidencias y las constantes que están presentes en ser docentes de educación preescolar; reconocerán cómo se hicieron educadoras o educadores, qué tipo de relaciones establecen y el significado que tienen en su ser mujer u hombre y su ser docente.



4. Reconocerán de qué manera impactan su historia, sus prácticas y sus relaciones en la formación de sus alumnas y alumnos.
5. Elaborarán conclusiones

4. Imágenes que promueven en las niñas y los niños

Técnica o dinámica: Preguntas generadoras

Materiales: Preguntas generadoras

Tiempo: 70 minutos

Procedimiento:

1. El o la facilitadora escribe previamente en una hoja de rotafolio las siguientes preguntas generadoras.
 - ¿Cómo se construyen las identidades?
 - ¿Qué es la subjetividad?
 - ¿Cómo participa el o la docente en la construcción de las identidades de las niñas y los niños?
2. Se pide al grupo que se organice en cuatro equipos, cada equipo discutirá la pregunta que le tocó. El resto de los equipos estará atento al debate que está presentando a cada equipo.
3. El o la facilitadora expone las conclusiones de los debates de los equipos con base en la lectura: *El papel materno en el trabajo educativo en preescolar*.
4. En plenaria, recuperando el contenido de los debates y la exposición de la o el facilitador se establecen conclusiones sobre el tema.

Técnica o dinámica: Evaluación del Bloque II. Ser docente de educación preescolar

Materiales: Cuestionario

Tiempo: 30 minutos

- ¿Cuál es tu conclusión sobre el tema que acabas de revisar?
- ¿Qué sabes ahora que antes no sabías?
- ¿Qué fue lo que más te gustó o disgustó del tema y por qué?
- En relación con este tema: ¿por qué crees que es necesario tener una identidad profesional como docente de la educación inicial y preescolar?

La facilitadora invita a voluntarias y voluntarios a externar sus respuestas al cuestionario de evaluación. Se despide del grupo y lo invita a participar en la siguiente sesión, mencionando los contenidos que trabajarán en el Bloque III. Explica que se trabaja en dos sesiones y debe prever la necesidad de encargar algún material de trabajo.



Sesión 4

BLOQUE III. LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN NIÑAS Y NIÑOS

Propósito:

Analizar críticamente las prácticas educativas en la familia y la escuela a través de la currícula oculta y formal, en el desarrollo de concepciones, estereotipos, relaciones, prácticas e identidades femeninas y masculinas, para ejercer una docencia reflexiva que promueva la igualdad de oportunidades para niñas y niños.

1. Familia y escuela, dos contextos educativos

DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS

Técnica o dinámica: Concordar y discordar

Materiales: Cuestionario individual para cada participante, hojas de rotafolio, marcadores, cinta adhesiva y Lectura: *La escuela y las familias, una relación por construir*.

Tiempo: 60 minutos

Procedimiento:

1. Se entrega a cada participante un cuestionario que deberá llenar en forma individual.

Escribe falso o verdadero de acuerdo con las siguientes aseveraciones:

	Falso	Verdadero
Familia, es la unidad compuesta por padre, madre, hijos e hijas		
Una familia desintegrada provoca problemas de aprendizaje y desarrollo en los y las alumnas		
El divorcio provoca la desintegración familiar		
Aunque la madre salga a trabajar fuera de casa, el desarrollo de los hijos e hijas no sufre alteraciones		
Una familia desintegrada es de por sí disfuncional		
Las mujeres son las indicadas para la atención de los hijos e hijas los primeros cinco años de vida		
Una persona sola no es una familia		
La escuela y la sociedad deben proporcionar un modelo único de familia para una integración social sana		
Una familia en la que no hay un padre presente provoca alteraciones en la construcción de identidades de las hijas e hijos		
En la escuela se fomentan o se niegan los valores familiares		



2. Después del llenado del cuestionario se forman equipos de cinco personas, aproximadamente, para intercambiar las respuestas del cuestionario y tratar de llegar a un acuerdo argumentando sus respuestas.
3. El o la facilitadora recordará a los y las participantes que tienen todo el derecho de concordar o discordar, pero deberán de hacer un esfuerzo por lograr un consenso.
4. Cada equipo escribe en una hoja de rotafolio el cuestionario con las aseveraciones que realizaron en equipo y argumentarán a favor o en contra tomando en cuenta las respuestas de falso o verdadero. La facilitadora guiará la discusión con base en: la concepción que tienen las y los participantes de familia, la lectura del tema “La escuela y las familias, una relación por construir” y la relación que tienen docentes con la diversidad de familias del alumnado. Profundiza en las relaciones de poder y competencia que conciente o inconscientemente se ejercen en el cuerpo docente, padres, madres, niñas y niños que pertenecen a la comunidad escolar.

Técnica o dinámica: La zorra y la cigüeña

Materiales: Dos máscaras para la representación de zorra y cigüeña, dos recipientes exactamente iguales, largos y angostos, cereales, hojas de rotafolio, cinta adhesiva y marcadores de colores

Tiempo: 60 minutos

Procedimiento:

1. Se solicita al grupo que pasen al frente dos voluntarios o voluntarias para realizar una representación, un o una voluntaria será la zorra y el otro o la otra será la cigüeña; a cada quien se le proporciona la máscara correspondiente.
2. Se les informa que se les proporcionarán dos recipientes con comida y que deberán comer de acuerdo con el animal que representan y representar su gusto y satisfacción de manera no verbal al resto del grupo.
3. La o el facilitador pondrá el cereal en dos recipientes largos y angostos en una mesa; pedirá a los animales que coman. La cigüeña comienza a comer rápidamente. La zorra no puede introducir la cara en el recipiente, por lo que no puede comer.
El o la facilitadora tiene que asegurarse de que la máscara de la cigüeña sí permita que introduzca la cara en el recipiente, mientras que la máscara de la zorra no lo permita, para asegurar el desarrollo de la técnica.
La zorra comenzará a frustrarse. El o la facilitadora introducirá más alimento en el recipiente de la zorra, pero aun así no podrá comer. La zorra lo intenta por unos minutos y queda frustrada. El o la facilitadora vacía el contenido en un recipiente plano y ahora la zorra ya puede comer.
4. Se pide a los y las participantes expliquen lo que observaron y que en lluvia de ideas digan qué observaron de la situación de la zorra.
5. Se explica al grupo que a la zorra y a la cigüeña se les dio la misma oportunidad de comer en platos exactamente iguales y con la misma cantidad de alimento. Sin embargo, no se realizó en condiciones de equidad, porque no se observaron o no se tomaron en cuenta las especificidades o condiciones y necesidades de la zorra.
Se pregunta al grupo sobre la relación de este escenario con la situación de las niñas en las familias y en la escuela y cuáles serían sus propuestas para mejorar esta situación y evitar la discriminación en ambos espacios educativos.



Técnica o dinámica: Carta abierta

Materiales: Hojas de rotafolio, marcadores y cinta adhesiva

Tiempo: 60 minutos

Procedimiento

1. El o la facilitadora pide al grupo que se reúna en equipos para realizar una carta abierta que va dirigida a las madres y padres de familia de la comunidad escolar.
2. La carta abierta deberá explicar los riesgos de una educación estereotipada y las oportunidades de una educación familiar y escolar basada en la equidad y sin estereotipos de género.
3. Las cartas se comentan con el resto de los equipos.
4. Se escriben en hojas de rotafolio y se pegan en la pared, permanecen a la vista del grupo hasta el término del Bloque III.
5. A consideración del facilitador o facilitadora, las cartas pueden publicarse en la comunidad educativa.

2. La currícula explícita y oculta

Técnica o dinámica: Cuadro de doble entrada, cuadros sinópticos.

Materiales: Lectura 4: *La escuela y las familias* y Lectura 5: *Una mirada desde el género en el nivel inicial*

Tiempo: 60 minutos

Procedimiento:

1. El grupo se organiza en tres equipos
2. Establecerán una relación entre el contenido del texto y las prácticas docentes que realizan en las aulas con las alumnas y alumnos
3. Con base en una lectura, cada equipo realiza un cuadro sinóptico o cuadro de doble entrada, que muestre las reflexiones acerca del impacto que tienen sus prácticas en la formación personal y social de las niñas y los niños

Técnica o dinámica: Evaluación de la primera parte del Bloque III. La construcción de identidades en niñas y niños

Materiales: Cuestionario

Tiempo: 30 minutos

- ¿Cuál es tu conclusión sobre el tema que acabas de revisar?
- ¿Qué sabes ahora que antes no sabías?
- ¿Qué fue lo que más te gustó o disgustó del tema y por qué?
- En relación con este tema: ¿Por qué crees que es necesario desarrollar la identidad basada en la libertad y la igualdad de oportunidades?

El o la facilitadora invita a dos o tres participantes a externar sus respuestas al cuestionario de evaluación. Se despide del grupo y lo invita a participar en la siguiente sesión, mencionando los contenidos que trabajarán del Bloque III en la sesión 5. Deberá prever la necesidad de encargar algún material de trabajo.



Sesión 5

BLOQUE III. LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN NIÑAS Y NIÑOS

Se retomará la importancia que tiene el enfoque de género en la educación preescolar para que las y los docentes diseñen estrategias didácticas, nuevas formas de comunicarse y promover la igualdad de oportunidades de conocimientos, habilidades y actitudes en las niñas y los niños.

Propósito:

Analizar críticamente las prácticas educativas en la familia y la escuela a través de la currícula oculta y formal, en el desarrollo de concepciones, estereotipos, relaciones, prácticas e identidades femeninas y masculinas, para ejercer una docencia reflexiva que promueva la igualdad de oportunidades para niñas y niños.

3. Educación no sexista

DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS

Técnica o dinámica: Representación, entrevista, programa de T.V., conferencia por La Radio y Foro

Materiales: Material didáctico utilizado en el jardín de niños, cuentos, libros de texto, cantos y juegos, decorados y carteles

Tiempo: Tres horas (dos horas de análisis y preparación de la técnica y una hora para exposición).

Procedimiento:

1. Se divide al grupo en cinco equipos, a cada uno se le asigna una de las técnicas (entrevista, programa de T.V., conferencia, foro, etc.)
2. El o la facilitadora explica a los equipos que se analizarán los sexismos que existen en los materiales de trabajo que cotidianamente utilizamos y se transmiten durante la enseñanza o las prácticas docentes.
3. Cada equipo analizará los siguientes aspectos:

Equipo 1. El uso del lenguaje en el jardín de niños.

- Expresiones verbales y escritas del personal docente
- Expresiones verbales y escritas de niños y niñas

Equipo 2. El uso del lenguaje oral dentro del aula.

- Intercambios verbales niños-niñas, niñas-niñas, niños-niños
- Comunicación del o la educadora con las niñas
- Comunicación del o la educadora con los niños
- Qué cuentos se cuentan y cómo se cuentan
- Qué cantos se cantan y cómo se cantan

Equipo 3. El libro de texto, cuentos e ilustraciones.

- Qué dicen los textos
- Qué dicen los cuentos que más se cuentan en el jardín de niños
- Cómo son las ilustraciones que aparecen en los cuentos
- Contenidos sexistas por exclusión, omisión o anonimato



Equipo 4. El libro de texto, cuentos e ilustraciones y actividades didácticas

- Analizar los contenidos sexistas por subordinación, distorsión y degradación

Equipo 5. Los murales, los letreros, los carteles (todo el decorado)

- Niños y niñas en murales
- Mujeres y hombres en decorados y carteles
- Actividad y actitud de mujeres y hombres, niños y niñas, personajes femeninos y masculinos
- Colores y posición de las y los personajes.

4. Cada equipo expone mediante la técnica asignada los sexismos encontrados en su investigación o análisis y, para concluir, elabora un ejercicio o actividad libre de sexismos.
5. El o la facilitadora retroalimenta a las y los participaciones de los equipos aportando más ejemplos de actividades incluyentes y no sexistas.
6. El o la facilitadora concluye la técnica, amplía y retroalimenta los contenidos en relación con la importancia de visibilizar y tener conciencia de la maneras en que se transmiten estereotipos y la discriminación de género en la currícula explícita y oculta de la educación inicial y preescolar.

Técnica o dinámica: Representantes

Materiales: Lectura 6: *El sexismo como fuente de desigualdades*

Tiempo: 70 minutos

Procedimiento:

1. Se forman dos equipos para analizar la lectura.
2. Al interior de cada equipo discuten y reflexionan el contenido; analizan y se cuestionan los tipos de sexismos que prevalecen en la educación inicial y preescolar, sacan conclusiones de la discusión y llegan a acuerdos.
3. El equipo nombra a uno o una o dos representantes que serán el o la portavoz de las conclusiones a las que llegó el equipo.
4. Las representantes pasan al centro del salón y comentan las conclusiones a las que llegó su equipo.
5. El o la facilitadora y el grupo anotan las ideas centrales.
6. Se retoman las aportaciones en plenaria.
7. El o la facilitadora termina explicando ampliamente el concepto de sexismo, el cual lleva previamente escrito en una hoja de rotafolio, lo coloca frente al grupo y permanece a la vista durante la sesión de trabajo.

Técnica o dinámica: Evaluación del Bloque III. La construcción de identidades en niñas y niños

Materiales: Cuestionario

Tiempo: 30 minutos

- ¿Cuál es tu conclusión del tema que acabas de revisar?
- ¿Qué sabes ahora que antes no sabías?
- ¿Qué fue lo que más te gustó o disgustó del tema y por qué?
- En relación con este tema: ¿por qué crees que es necesario desarrollar la identidad basada en la libertad y la igualdad de oportunidades?

El o la facilitadora invita a dos o tres participantes a externar sus respuestas al cuestionario de evaluación. Se despidió del grupo y lo invita a participar en la siguiente sesión, mencionando los contenidos que trabajarán; deberá prever la necesidad de encargar algún material de trabajo.



Sesión 6

BLOQUE IV. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR PARA OFRECER OPORTUNIDADES E IMPULSAR RELACIONES BASADAS EN LA IGUALDAD Y LA EQUIDAD.

La educación preescolar es el espacio en el que las niñas y los niños pasan sus primeros años de vida. Es de gran trascendencia que se sienten las bases para la igualdad de oportunidades entre los niños y niñas, para que en los intercambios sociales se haga visible el valor de lo femenino y lo masculino. Las y los docentes analizarán las diferentes formas (inconsciente, callada, encubierta o abierta, a través de los decorados, los cuentos, cantos, el lenguaje), en que contribuyen a la construcción de la identidad femenina y masculina y cómo, en su labor cotidiana, pueden promover la equidad. Diseñarán estrategias didácticas con enfoque de género para desarrollar competencias en sus alumnas y alumnos, así como propuestas alternativas a los estereotipos y roles establecidos. Se analizará el programa de educación preescolar 2004, en el que identificarán de qué manera se explicita en la propuesta curricular la igualdad de oportunidades.

Propósito:

Diseñar estrategias didácticas que promuevan en las niñas y los niños el desarrollo de la autovaloración, la igualdad de oportunidades y relaciones equitativas para un pleno desarrollo.

1. Propuestas de trabajo con enfoque de género

DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS

Técnica o dinámica: Síntesis

Materiales: Lectura 7: *La coeducación, avanzar desde las escuelas.*

Tiempo: 40 minutos

Procedimiento

1. Se pide a los y las participantes que en forma individual realicen la lectura 7. Posteriormente se reúnen en equipos para hacer una síntesis de la lectura y presentarla en plenaria. Deberán ampliar la información relacionando los contenidos de la lectura con las técnicas trabajadas en los bloques anteriores.
2. Se pide nombrar a un o una representante de equipo y en plenaria cada representante de los equipos presenta la síntesis, y el o la facilitadora amplía o centra la discusión en torno al tema de la coeducación.

Técnica o dinámica: Así lo haría

Materiales: Preparados por los y las participantes

Tiempo: Tres horas

**Procedimiento:**

Esta actividad es de suma importancia porque las y los participantes incorporan los conocimientos adquiridos, reflexionan, analizan y planean nuevas formas de realizar su práctica docente.

1. En parejas, elaborarán propuestas que modifiquen su práctica docente para fomentar el desarrollo de identidades y relaciones basadas en la equidad de género.

Considerarán:

- El ser docentes
 - Las formas de interactuar con las niñas y los niños
 - El lenguaje que utilizan y se promueve
 - Materiales didácticos
 - Actividades
 - Juegos
 - Trabajo con madres y padres de familia
2. Cada pareja expondrá al grupo su propuesta, con alguna técnica: exposición, representación, de tal manera que haga evidente la transformación de su práctica.

El grupo analizará la propuesta y expresará sus comentarios.

Técnica o dinámica: Evaluación del Bloque IV. La educación preescolar para ofrecer oportunidades e impulsar relaciones basadas en la igualdad y la equidad.

Materiales: Cuestionario

Tiempo: 30 minutos

- ¿Cuál es tu conclusión sobre el tema que acabas de revisar?
- ¿Qué sabes ahora que antes no sabías?
- ¿Qué fue lo que más te gustó o disgustó del tema y por qué?
- En relación con este tema: ¿por qué crees que es necesaria la educación inicial y preescolar basada en la igualdad de oportunidades y el enfoque de género?

El o la facilitadora invita a dos o tres participantes a externar sus respuestas al cuestionario de evaluación. Se despide del grupo y lo invita a realizar una evaluación general del curso. Posteriormente, realizan la evaluación por escrito, entregando a cada participante el siguiente cuestionario.



EVALUACIÓN DEL CURSO: EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

1. ¿Considera que se alcanzaron los propósitos del curso? Sí, no, ¿por qué?

2. ¿Los materiales fueron adecuados? Sí, no ¿por qué?

3. ¿La facilitadora o facilitador creó un ambiente dinámico para el aprendizaje?

4. ¿Qué sugiere para mejorar el curso-taller?

Lecturas





Bloque I

¿Se nace o se hace?

Lectura complementaria | Marco legal y política educativa actual
 INMUJERES, *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular en la educación inicial y preescolar*, México, 2004, pp. 20-26.

Como parte del principio de equidad y calidad, en todo el mundo y en particular en México, ha venido creciendo la conciencia y la necesidad de incorporar la perspectiva de género en todos los niveles y modalidades educativas. Si bien la categoría de género es una construcción social e histórica que da cuenta de la distinción social entre hombres y mujeres basada en la diferenciación sexual, esta categoría ha sido utilizada para develar la discriminación de la que han sido objeto las mujeres por años –por el simple hecho de serlo– como un mecanismo de exclusión, limitando así el acceso a la igualdad en todas las esferas de la vida social, económica y política, como derecho jurídico universal inalienable de las personas.

Garantizar la equidad y eliminar las desigualdades educativas no implica simplemente un crecimiento exponencial del Sistema Educativo Nacional. En otras palabras, lograr la equidad de género no significa sólo incorporar a más niñas, jóvenes y mujeres adultas en los distintos niveles educativos, sino erradicar todas las formas de manifestación del sexismo¹ en los procesos educativos.

El sexismo remite a prácticas sociales obsoletas, y si bien algunas de ellas han venido desapareciendo en nuestra sociedad, muchas otras se mantienen o se transforman y se manifiestan de manera más sutil, ya que la discriminación de género no es algo nuevo, tiene una larga y pesada historia.²

Cabe señalar, además de lo anterior, que introducir la dimensión de género como un imperativo de justicia social y de desarrollo con igualdad en todo el Sistema Educativo Nacional, y en particular en el nivel de educación preescolar, no implica tan sólo modificar el lenguaje al nombrar a las niñas y los niños como un mero cambio retórico, sino como un profundo proceso de resignificación simbólica que incorpore la diversidad como un principio pedagógico que enriquezca a las personas.

Esto representa un reto educativo, pues significa desarrollar, promover y construir alternativas que con inventiva y creatividad ayuden a concretar la manera en que deseamos y debemos aplicar la perspectiva de género en las diversas realidades y contextos que conforman nuestra sociedad mexicana.

Como parte de dichas alternativas, es necesario contar con una base jurídica y programática lo suficientemente abarcativa, con el fin de dar cabida a la multiplicidad de iniciativas posibles para transformar las prácticas educativas y la cotidianidad de la vida en las aulas y las escuelas. Por ello, resulta necesario revisar de manera breve los principios y programas en los que es posible promover la equidad de género en procesos educativos concretos.

En 1993 se modificaron los artículos 3° y 31°, Fracción I, de la Constitución;³ en dichas modificaciones se responsabilizaba al Estado de proporcionar

¹ El término "sexismo" aparece a mediados de los años sesenta en los Estados Unidos, siendo utilizado por grupos feministas que se crearon en aquel país en esa época. Este término se construyó en analogía a "racismo" para demostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvalorización. Se usa, en general, para designar toda actitud distinta respecto a los hombres y las mujeres, la cual supone relaciones jerárquicas y de poder. Cfr. Marina Subirats y Cristina Brullet, *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Serie Estudios núm. 19, S.G. Colomina, España, 1992.

² *Ibidem*.

³ Exposición de motivos de la iniciativa de reformas a los artículos 3° y 31° de la Constitución.

educación a los infantes de preescolar, primaria y secundaria, siendo obligatorios los dos últimos niveles, no así el primero, en cuyo caso se les delegó a los padres y madres atender la educación de sus hijas e hijos más pequeños. No obstante estas modificaciones, en diciembre de 2001 se presentó ante el Congreso de la Unión la iniciativa de reformar los artículos constitucionales antes mencionados, para elevar al grado de obligatoriedad a la educación preescolar dirigida a la población infantil de tres a cinco años de edad; obligación que deberán cumplir tanto el Estado como los padres y las madres de familia.

En tales reformas se establece que dicha obligatoriedad se hará en forma paulatina, de tal manera que será un requisito para los infantes cursar el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año para el ciclo 2005-2006 y el primero para el 2008-2009. Estas reformas fueron aprobadas por una mayoría de las legislaturas locales y dadas a conocer en el Diario Oficial de la Federación recientemente.⁴

Sin bien la decisión de brindarles educación a los infantes desde los tres años de edad representa un avance muy significativo en la política educativa actual, es imprescindible considerar las implicaciones y los requerimientos necesarios para atender el aumento de la matrícula en este nivel educativo,⁵ en cuanto a la infraestructura y personal se refieren, así como a los materiales y el cambio curricular que tales modificaciones traen consigo.

Es necesario suponer que este cambio requiere de múltiples apoyos para incorporar los estudios recientes y las últimas disposiciones de las cumbres mundiales en favor de los derechos de la infancia, considerados, entre ellos, la equidad de género y, en consonancia, la preparación del profesorado, así como las transformaciones en la gestión esco-

lar que garanticen modificaciones sustanciales en las prácticas educativas y con ello el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

En el plano programático, cabe señalar que el actual Programa Nacional de Educación 2001-2006 considera, tanto en sus objetivos estratégicos como en sus líneas de acción, un amplio marco de referencia que plantea nuevos desafíos en cuanto a brindar en forma equitativa y pertinente oportunidades educativas a los grupos más vulnerables y sectores sociales que han tenido menor acceso a servicios educativos, entre ellos las niñas y las mujeres, así como una transformación profunda de la educación inicial y preescolar en nuestro país.

“Tres grandes desafíos se plantea el Programa Nacional de Educación 2001-2006: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; integración y funcionamiento del sistema educativo”.⁶

Dentro de estos desafíos se reconoce, como parte del diagnóstico, que aun cuando las desigualdades en la atención educativa entre hombres y mujeres se han reducido en los últimos años, todavía se observan “notables diferencias, sobre todo en el medio rural, y de manera especial en las comunidades indígenas, donde las niñas suelen tener desventajas significativas respecto a sus hermanos. La adopción de un enfoque de género en las políticas educativas contribuirá significativamente a consolidar la igualdad entre hombres y mujeres”.⁷

Con esta mirada, la incorporación de la perspectiva de género en la educación no sólo representa un imperativo de equidad y justicia, sino que, al mismo tiempo, forma parte de la construcción de una ética pública a la que debemos aspirar como valor de la democracia, lo cual supone un compromiso individual y colectivo con los derechos fundamentales de los seres humanos, así como suprimir la

⁴ *Diario Oficial de la Federación*, 12 de noviembre de 2002.

⁵ Según estimaciones del crecimiento poblacional para el año 2008, el Sistema Educativo Nacional deberá atender a casi 6 millones de infantes en las escuelas de educación preescolar.

⁶ *Op. cit.*, Programa Nacional de Educación, p. 16.

⁷ *Ibidem*, p. 32.



discriminación y los prejuicios por razones étnicas, sociales o culturales en cualesquiera de las formas en las que se presente o manifieste.

Vinculada a la equidad educativa, debe considerarse la calidad en los procesos de aprendizaje, dado que como lo señala el Programa Nacional de Educación, “una educación de calidad desigual no puede considerarse equitativa”.⁸

A pesar de los esfuerzos emprendidos para alcanzar una mayor calidad a partir de 1992, con el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica, los cambios realizados en los planes y programas de estudio, la modificación de los libros de texto, la formación inicial del profesorado y la valoración del trabajo docente, a la fecha aún falta un largo camino por recorrer.

Siendo la búsqueda de la calidad en la educación inicial y preescolar metas de la actual política educativa, es importante reconocer que a pesar de que ingresan más niñas y niños a las escuelas, “se repite –como diría Rosa María Torres– la historia de cantidad sin calidad, de matrícula sin retención, de enseñanza sin aprendizaje”,⁹ sin que además, se modifiquen los patrones culturales tradicionales que prevalecen en las escuelas y las expectativas acerca de la forma de ser y comportarse de las niñas y los niños.

La educación dirigida a la población de cero a seis años requiere de una profunda reforma, dado que como el mismo Programa Nacional de Educación reconoce: “subsiste (...) una imprecisión curricular en el ámbito de la educación preescolar, y en el caso de la educación inicial la ausencia es todavía mayor. La propuesta para la atención de la enseñanza en el preescolar no recoge los avances que sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños ha alcanzado la investigación en el mundo. Como resultado de esto, las prácticas más difundidas en la

educación preescolar parecen tener un escaso efecto formativo, especialmente en el campo cognitivo”.¹⁰

Por lo anterior, la política educativa actual, de acuerdo con sus objetivos estratégicos y líneas de acción, establece lo siguiente:

En cuanto a la equidad y expansión de la cobertura educativa referidas a la equidad de género y el nivel de preescolar, plantea:

- Impulsar la extensión de la cobertura de los servicios educativos dirigidos a los grupos vulnerables, atendiendo a la equidad de género.
- Promover la expansión de la educación inicial y preescolar para los niños (y las niñas) menores de cinco años.

Sobre la atención a la población indígena:

- Mejorar la equidad de género en la atención a la demanda por educación intercultural bilingüe.

En relación con la calidad, se establecen como líneas de acción y metas:

- Desarrollar lineamientos pedagógicos para la educación inicial y preescolar.
- Publicar los lineamientos pedagógicos generales para la educación inicial.
- Renovar, en 2003, los contenidos curriculares y las orientaciones pedagógicas de la educación preescolar.

El programa también contempla los aspectos referidos a la formación del profesorado y la participación social de las madres y los padres de familia en la tarea de educar a los infantes, así como las medidas necesarias para lograr la eficiencia en la gestión y el funcionamiento del sistema educativo nacional.

⁸ *Ibidem*, p. 16.

⁹ Torres, Rosa María, *Propuesta y respuesta sobre los 10 años de Jomtien*, 1999.

¹⁰ *Op. cit.*, Programa Nacional de Educación, p. 117.

I.3. Hacia una educación no sexista. Recomendaciones internacionales

Los lineamientos de la actual política educativa en nuestro país se encuentran en consonancia con los últimos foros y cumbres mundiales, en los que se han dictado recomendaciones a los países participantes para instrumentar medidas correctivas y alternativas que propicien una educación no discriminatoria y garanticen la equidad de género.

Tal es el caso de la Convención sobre Derechos de la Infancia proclamada en 1988, la Convención para Eliminar Toda Forma de Discriminación contra las Mujeres, estipulada por la ONU en 1989, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos aprobada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990; de igual manera, la IV Conferencia Mundial de la Mujer que se llevó a cabo en Pekín en 1995, las múltiples cumbres iberoamericanas y la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONF-INTEA) realizada en Hamburgo, en 1997, así como en la evaluación y seguimiento de la Conferencia de Educación para Todos de Dakar en el 2000. En todos estos eventos y otros más se recomienda a los gobiernos de los países lo siguiente:

Garantizar, como prioridad urgente, el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Debe eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.

Elaborar planes de estudio y libros de texto libres de estereotipos para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación del personal docente.

Brindar acceso en las mismas condiciones a hombres y mujeres a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en las zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación para el trabajo.

Aumentar la matrícula y las tasas de retención escolar de las niñas, asignando a esas actividades los recursos presupuestarios necesarios y obteniendo el apoyo de las madres, los padres y de la comunidad, así como realizando campañas, estableciendo horarios escolares flexibles, otorgando incentivos y becas y adoptando otras medidas encaminadas a reducir los costos que entraña para la familia la educación de las niñas, y facilitar a las madres y los padres la posibilidad de elegir educación para sus hijas; derogando todo tipo de legislación discriminatoria desde los puntos de vista religiosos, racial o cultural.

Eliminar todas las barreras que impidan la asistencia a la escuela de las adolescentes embarazadas y de las madres jóvenes, incluyendo facilidades para el cuidado de sus hijos e hijas.

Proporcionar servicios de orientación escolar y programas de formación docente no discriminatorios, que tengan en cuenta las diferencias basadas en el género, con el fin de alentar a las niñas a seguir estudios académicos y técnicos, así como a ampliar sus futuras oportunidades de carrera y preparación profesional.

Adoptar medidas positivas para aumentar la cantidad de mujeres que participen en las decisiones en materia educativa, particularmente de profesoras.

Eradicar el analfabetismo femenino, dando particular atención a las mujeres rurales, migrantes y desplazadas internamente, así como a las mujeres con discapacidades.

Para dar cumplimiento a las anteriores recomendaciones –a las que el gobierno mexicano se ha adherido– es necesario elaborar programas específicos, destinar más recursos para realizar investigaciones que nos conduzcan a conocer las formas cuantitativas y cualitativas de discriminación y exclusión de las niñas y las mujeres de los distintos niveles y modalidades educativas, así como delinear políticas conducentes que permitan eliminar todo rasgo inequitativo del sistema educativo nacional.



Lectura complementaria

Los transmisores tempranos de estereotipos

González Suárez, Mirta, *El sexismo en la educación*, Universidad de Costa Rica, 2000, pp. 46-60.

La situación actual de la mujer en la sociedad es el resultado de situaciones históricas relacionadas directamente con una estructura socioeconómica donde coexisten diversas formas de explotación.

El mantenimiento de una situación perjudicial para grandes grupos sociales requiere de mecanismos que la justifiquen.

La transmisión ideológica es un factor fundamental para mantener la dominación y, en el caso de las mujeres, ésta se resume en una visión del mundo que no las acepta como iguales en las distintas instancias sociales.

A continuación se hará especial énfasis sobre los procesos de transmisión de ideas desfavorables para la participación integral del sexo femenino en todos los aspectos sociales.

La infancia, especialmente, es un periodo de gran asimilación de conceptos, estructuras y actitudes. Constituye, además, un momento en la vida de todo ser humano donde éste –por inexperiencia, inmadurez y dependencia– encuentra serias dificultades para cuestionar las pautas ofrecidas, las que tiende a aceptar como única verdad si provienen de una autoridad. Estas enseñanzas son grabadas profundamente, cumpliendo un importante papel –usualmente en forma acrítica– durante toda la vida. La niñez es, por lo tanto, un terreno fértil para la implantación de creencias erróneas.

Al llegar a la adultez, los individuos tienden a afirmar que su visión particular del mundo es la correcta y, más aun, es producto de su propia reflexión y experiencia. Se encubre de esta forma la introyección de mecanismos externos y muy especialmente, en el caso de mujeres, se convierten incluso en transmisoras de una ideología perjudicial tanto para ellas como para su prole.

Desde el inicio de la gestación, se valora en forma diferenciada según el sexo de cada ser humano. Posteriormente, la familia, apoyada por la sociedad en general y por los medios de comunicación masiva, refuerza y castiga las conductas aceptadas o desaprobadas según el sexo. Los progenitores, a través del vestuario, los juegos, cuentos, frases y caricias se convierten en modeladores del sometimiento.

Scott y Garret (1985) definen los “roles” sexuales como constelaciones de características que cada cultura atribuye a los individuos de acuerdo con su sexo. Los estereotipos sobre “roles” sexuales se refieren a creencias rígidas aplicadas para la generalidad de hombres y mujeres, asumiendo que los mismos son universales y naturales.

Para el desarrollo humano, asumir como propias conductas atribuidas al sexo es particularmente relevante, ya que se basa en una diferencia fisiológica primaria, lo que hace más factible su contingencia con situaciones específicas.

Una de las características más importantes para la creación y el mantenimiento de prejuicios es el poder identificar fácilmente, a través de la apariencia externa, a los miembros del grupo estereotipado.

El proceso, mediante el cual las personas aceptan y asumen los atributos relacionados con los “roles”, se denomina “desarrollo de roles sexuales”, que incluye varios componentes: conocimiento de roles sexuales, actitudes, conductas, autoconcepto y cogniciones.

Las actitudes, dentro de las cuales se integran las normas, se identifican como atributos y juicios de valor acerca de cómo deben ser los roles y su factibilidad de cambio.

En el desarrollo de los roles sexuales, cobran especial relevancia tres procesos: instrucción directa, refuerzo directo y modelado.

Según Garret y Kehr (1985), el aspecto más importante es el denominado modelado o imitación, y que incluye tres procesos básicos secuenciales: observación, abstracción y acción. Primeramente, se observan las diferencias conductuales, aprendiendo a través del refuerzo vicario los modelos aceptados y esperados según el sexo. Posteriormente, se generalizan las experiencias para aplicarlas al propio comportamiento. En esta última fase, los niños tienden a presentar conductas estereotipadas, ya que esperan refuerzos por su comportamiento y prevén castigos en caso contrario.

Según los resultados de investigaciones, la mayoría de los infantes han identificado su sexo entre los dos y tres años (Thompson, 1975). Alrededor de los siete años se dan cuenta de que el sexo no cambia, sino que es un atributo permanente (Slaby y Frey, 1975, McConoghy, 1979). El conocimiento del rol sexual se aprende primeramente sobre sí mismo(a), después sobre la gente del mismo sexo y finalmente del sexo opuesto.

Smiljani Colonovic (1972) indica que las diferencias conductuales sexistas se observan en los grupos infantiles antes de los tres años.

A partir de esa edad, comienza entonces la identificación de roles y los estereotipos sexuales, que continuarán completándose en sus aspectos más importantes hasta fines de la educación básica (Emmerich y Shepard, 1982).

Desde la primera infancia, se motiva a los niños a expresar aspiraciones ocupacionales. Los preescolares tienen una comprensión bastante clara de la diferenciación del trabajo por sexo y tienden a decir sus preferencias por carreras tradicionales asociadas a su propio sexo. Estas preferencias se desarrollan tempranamente y son evidentes mucho antes del ingreso a la escuela.

Kohleberg (1966) ha demostrado que es posible interpretar los estereotipos de roles sexuales como una variable de desarrollo cognitivo, sugiriendo que los niños se autoclasifican y después procuran entender cómo comportarse de acuerdo con esta clasificación. Señala Kohleberg que lo que determina las diferencias

conductuales por sexo no es lo puramente genetal, sino las clasificaciones cognitivas y las interpretaciones que se infieren de las características biológicas auto-observadas, más los consistentes roles demandados.

En el ámbito de la psicología, ya son clásicos los experimentos basados en la imitación de conductas. Bandura, (1965) observó el aumento de la tasa de comportamiento agresivo en preescolares después de ver una película con ese patrón.

Los medios masivos de comunicación, frecuentemente, presentan a personajes femeninos en función de objeto sexual o realizando actividades domésticas. Es característica la presentación de un hombre, el cual, en varios anuncios, aconseja al ama de casa sobre el mejor producto por usar. El modelo indica así dos aspectos: primero, que la labor de mantenimiento casero es actividad femenina, y segundo, que es el hombre quien más sabe y aconseja.

Después de observar repetidas veces anuncios como el anterior y dormirse escuchando “La bella durmiente”, la niña estará preparada para comentar con su madre las novelas de la tarde, donde, al fin, la llegada del príncipe azul sacará a María de su pobreza para convertirla en una adinerada ama de casa. Habrá así culminado el proceso ideológico para la dominación: dependencia, conformismo, falta de iniciativa e intereses restringidos a su núcleo familiar inmediato.

Familia

La familia cumple una importante función de reproducción social, fundamentalmente en el nivel económico-estructural, que trasciende asimismo a niveles más amplios: la reproducción ideológica.

En el proceso de apropiación de poder, los grupos dominantes tuvieron que recurrir a la violencia física, pero una vez afianzado su dominio, prefirieron sostenerse con base en la aceptación de los dominados, evitando de esta forma posibles levantamientos.

En el caso de las mujeres, debido a su aislamiento histórico, éstas constituyen un campo fértil para



la aceptación de ideas no coincidentes con la realidad, la cual, dada su inserción productiva, no pueden verificar ni discutir con otros.

La aceptación de la discriminación como natural convierte a la madre en una transmisora inconsciente de la misma, convirtiéndose en un eslabón de generación en generación.

Durante los primeros años de vida, la madre es la principal agente de transmisión de ideas. El padre generalmente tiene una mínima participación en las actividades diarias de crianza, asumiendo la función de autoridad sólo en casos considerados como especiales por la esposa, y que, por lo tanto, requieren de una acción disciplinaria más seria.

La diferenciación educativa por sexo es efectiva, no solamente por las acciones realizadas intencionalmente sobre la conducta de los niños, sino también por la presencia continua de modelos por imitar, en especial con respecto a la distribución de funciones en el mismo hogar.

Pero los elementos unificadores de las creencias no son enseñados con un esquema único, sino que cumplirán funciones diversas según los estratos socioeconómicos. Araujo (1978) demostró que, con respecto a las metas educativas, las capas altas premiaban la generosidad, responsabilidad y lealtad; las capas medias optaban por el logro personal; la honestidad, responsabilidad y logro de la felicidad, mientras que en el caso de los obreros el respeto y la disciplina se convertían en el eje central.

En cuanto a la diferenciación por sexo, en la clase alta el don de mando y de poder es característico de la educación del varón, mientras que a las niñas se les induce a un comportamiento refinado y pasivo, resaltando la belleza y los buenos modales.

Investigaciones con familias de estratos medios (Garbanzo, 1976) concluyen que a los varones se les orienta como futuro proveedor y autoridad de la

familia, mientras a las niñas se les reprime la competencia y se centran sus actividades como futura ama de casa.

Cortés (1977) indica que: “En relación con los métodos de crianza, las madres de clase social baja tienden a ser más castigadoras e indiferentes con la hija, en función de lo cual pensamos que el ‘machismo’ en cuanto a ideología que descalifica a lo femenino, no sólo es asunto del hombre, sino que la madre en su calidad de autoridad oprime a su propio sexo en la hija. La relativa significancia que vimos en la clase baja, respecto a que espera obediencia del varón, nos llevó a concluir que ello expresaría la necesidad de la madre de reafirmarse a través de él, de someterlo para completarse en la medida que ignora más a la hija”.

En lo que respecta al campesinado, Chang y Castro (1979) presentan las pautas generales con que las madres dirigen la distribución de tareas a sus hijos de ambos sexos. Los trabajos asignados a varones son: limpiar el patio, acarrear agua, limpiar las ventanas, llevar comida a los trabajadores en el campo, hacer mandados, ayudar al papá en la agricultura y en trabajos de construcción, sacar carbón y arrear a las vacas y terneros

Las niñas, por su lado, deben realizar las siguientes tareas: limpiar, tender las camas, lavar, cocinar, planchar, coser, quebrar maíz, barrer el patio, llevar almuerzos a otros trabajadores, llevar agua, hacer mandados y cuidar a los hermanos menores.

En la cocina¹

La mamá está en la cocina. Catalina va a la cocina y dice: ¿Te ayudo, mamá? Sí, sí, dice la mamá. Catalina barre la cocina. La mamá lava las ollas.

La cocina está bonita²

Mamá cose. Ella cose mi camisa. Lolita cose con mamá. Mamá y Lolita cosen.

¹ Cabrera, E. y Gómez, C., *Semillita Asunción del Paraguay: Comuneros*, 1970, p. 69.

² Gamboa, Emma, *Paco y Lola*, Lehman, San José, 1984, p. 19

La familia también continúa su labor transmisora a través de la implantación de creencias religiosas, elección de libros y juegos. Los juegos, muy especialmente, son formas de representación de las relaciones sociales, y por lo tanto promueven la creación de una imagen de sí mismo y de su medio, así como de una moral inherente a lo correcto e incorrecto, lo permisible, lo adecuado.

La mayor producción de juguetes se centra en muñecas para las niñas y vehículos para los varones. Las muñecas, por otro lado, no son cualquier muñeca, sino que corresponde a los valores estéticos de grupos dominantes: rubias con ojos celestes y con todos los accesorios para “triunfar” en la vida: ropa de última moda –en el país dominante–, maquillaje y todo tipo de electrodomésticos. Todavía, en la actualidad, se ha generalizado obtener muñecos de ambos sexos, convenientemente castrados.

Los varones jugando con carros, trenes y aviones se preparan para el uso de la tecnología externa y aprenden su valor como signos de poder.

Los cuentos infantiles muestran, una y otra vez, como la respuesta adecuada de las mujeres ante los problemas es la absoluta dependencia y pasividad, mientras los varones son los encargados del rescate y del final feliz: casamiento y riquezas.

Religión

El pensamiento idealista –y entre ellos la religión– ha sido fomentado sistemáticamente como forma de mantener la sumisión, basada fundamentalmente en la culpa y el castigo. Desde la primera infancia, las creencias supersticiosas se constituyen en un filtro de la realidad. Dios, objetos de la naturaleza, el destino, etc., se convierten en seres invisibles e intocables, cuyo poder trasciende a todos y que puede definir el quehacer de cada uno, de acuerdo con extraños designios. De esta forma se logra la aceptación de hechos no comprobables y, por lo tanto, infalibles.

El cristianismo, y en especial el catolicismo, conserva además aspectos ideológicos medievales, presen-

tando como lo normal la división social de funciones entre hombres y mujeres. Claramount y Tristán (1983, p. 96) indican que:

“En general en América Latina, las personas tienen un arraigado sentimiento religioso y es a través de éste como también se llegan a aceptar una serie de normas y valores. Como ejemplo de ello se observa, en el caso de la mujer, la persecución de un ideal femenino de virgen y madre otorgado por la figura de la Virgen María en la religión católica”.

Este ideal, que tiene características simbólicas, se traduce en la búsqueda de la pureza, conduciendo a la consideración de la sexualidad como algo impuro, cuyo goce es permitido sólo a los hombres y que debe ser aceptado por la mujer como parte de las obligaciones del matrimonio.

Por otro lado, la religión provee respuestas sencillas para los problemas cotidianos y sienta la responsabilidad sobre el destino asignado por un ente externo: porque Dios así lo quiso. También provee de esperanza en un cambio basado en acciones individuales y aisladas como la oración.

El uso de la religión como instrumento de dominación ha sido reconocido por activas religiosas, quienes en el Encuentro Latinoamericano de Mujeres (1981, pp. 15, 28), auspiciado por la Comisión de Fe y Orden del Consejo Mundial de Iglesias, expresan en su documento final:

“... La mujer ha tenido que luchar contra la ideología masculinizante que impera en nuestra sociedad y que ha sido propagada por la cultura, la tradición, el sistema económico y la Iglesia.”

Ante esta realidad, se realiza el encuentro citado, concluyéndose que:

“No podemos anunciar un reino de justicia cuando somos injustos con una parte muy importante de nuestra membresía.”

Es muy edificante que grupos religiosos se encuentren motivados para autoanalizar las estructuras



de explotación. Lamentablemente constituyen todavía sólo una minoría, mientras la mayor parte de la población, y en especial las mujeres, conservan la religión como base de su sumisión y culpa, y por lo tanto, base de explotación y mantenimiento de la discriminación social.

Comunicación de masas

Los medios masivos de comunicación son de fundamental importancia para el proceso de transmisión ideológica. En la actualidad, todo ser humano, sin importar la edad o estatus socioeconómico, tiene acceso frecuente a transmisiones radiales o televisivas, periódicos y revistas.

Los estereotipos de la mujer son presentados bajo dos modalidades diferentes: por un lado, el ama de casa o mujer casada, cuya mayor preocupación es la felicidad de su familia. Su amor se expresa generalmente a través del uso de implementos de limpieza, hecho por lo que, a su vez, recibe cariño y aprecio.

Por otro, la mujer joven y soltera, quien se convierte en objeto sexual, desarrollando poses y formas centradas en el logro de la atracción física. Esta última es presentada fundamentalmente como accesorio a la venta de artículos para el consumidor masculino: automóviles, lociones, etc.

El modelo femenino se presenta de manera que llegue a todas las mujeres independientemente de su clase social. La mujer de estratos medios es convertida en la mujer tipo en proceso de movilidad social ascendente.

Su dedicación principal es su papel de madre, esposa y ama de casa. El trabajo remunerado –si lo tiene– es una actividad secundaria, frente al amor y dedicación de su vida: hijos, esposo, hogar.

En los anuncios, el ama de casa usualmente está feliz y sonriente.

En las novelas, los problemas planteados se refieren exclusivamente al ámbito privado: amor, celos, fidelidad-infidelidad conyugal, y generalmente se resuel-

ven por la estabilidad familiar, recompensándose, de esta forma, la paciencia y sumisión de la mujer.

Las tradicionales novelas, apreciadas fundamentalmente por las amas de casa –y vistas con frecuencia en compañía de los hijos– enfatizan los problemas afectivos e íntimos, desde una perspectiva unilateral en la cual no existen aspectos dialécticos, sino que muestran una sociedad dividida exclusivamente entre buenos y malos.

Un mensaje similar proveen los dibujos animados, donde sobresalen los superhombres y los monstruos buenos y malos –y donde la violencia extrema es la solución de los conflictos.

Cualquiera que sea el medio utilizado, es el mismo tipo de mujer que ofrece la felicidad, el éxito y la posibilidad de seguir la moda, llamando a participar del consumo y a adquirir los mejores productos que constituyen el paraíso de la civilización.

Fomentan la rivalidad por la mayor capacidad de consumo y con ello la distancia entre las distintas clases sociales, el desprecio por los que están debajo y la admiración y apego por los que están por encima de su escala económica.

En síntesis, los medios de comunicación reafirman el modelo de división social entre los sexos. Los modelos femeninos refuerzan los valores de abnegación, sufrimiento y renunciación a los intereses personales, en aras de una mayor felicidad de los demás, y crean necesidades de compras nuevas, que proporcionan una vivencia sustituta del cambio social.

Escuela

La escuela elemental constituye una etapa educativa obligatoria, por lo que su trascendencia es de particular importancia social. La edad de participación de la misma, de siete a doce años, es asimismo un terreno fértil para la asimilación de conductas y dentro de éstas de roles sexuales.

Tomando en cuenta que uno de los elementos importantes para cuantificar el nivel de transmisión



ideológica es el tiempo que se preste atención a los mensajes, es evidente que el peso de la ideologización infantil se traslada cada vez más a los medios de comunicación y a la escuela.

Desde luego, la labor educativa de esta última se refiere también a la obtención de una calificación mínima necesaria para la futura incorporación al trabajo.

La escuela procura, asimismo, la introducción de mecanismos represivos y censuras específicas tales como: horarios fijos, programas en función de la edad y no del desarrollo, uso de uniformes, pasividad, separación por sexo, etc.

En el ambiente escolar, sobresalen los modelos presentados por los compañeros, las figuras guías o de autoridad y los materiales escritos.

Los educadores transmiten a través del ejemplo refuerzos, afirmaciones, etc., sus actitudes hacia la división de roles sexuales.

Farmer (1985, p. 343) afirma que:

“las actitudes de educadores, estudiantes, padres y empleadores reflejan información antigua e inexacta sobre la participación de la mujer en la fuerza de trabajo y una clara creencia de que existen trabajos de hombres y de mujeres. Estas actitudes limitan las aspiraciones y posibilidad de elección de los estudiantes“

Con respecto al desarrollo de conductas sociales y aprendizaje de estructuras mentales, existe una clara diferenciación entre la educación de la mayoría de la población y la de los grupos adinerados. Estos últimos procurarán una instrucción similar a la proporcionada por países dominantes, enseñando idiomas extranjeros, capacidad de mando y conocimientos actualizados.

Pero además de la división social por clases, existe la diferenciación escolar por sexos, en forma tal que la socialización de las mujeres, si bien variará según la clase de pertenencia, asumirá características específicas de discriminación.

En algunos países se mantiene incluso la costumbre de separar las escuelas por sexo, enseñando diversas materias y promoviendo una instrucción distinta para niños y niñas.

Tal vez la división mas extrema estará constituida por las escuelas militares, para varones, y las dedicadas a la enseñanza de materias para el hogar, en el caso de las niñas.

Pero aun en las clases cotidianas, nos encontramos con un trato diferenciado de parte del sistema educativo integral.

Comenzando por los modelos seguir, en las escuelas muy frecuentemente los puestos directivos están desempeñados por hombres, aun cuando la mayoría de los trabajadores de la enseñanza sean de sexo femenino.

Existen también divisiones en cuanto a quienes imparten cierto tipo de conocimientos, muy especialmente en la segunda enseñanza, donde de manera clara hay materias asignadas sistemáticamente a profesores, mientras que otras son consideradas propias de profesoras.

Dentro de las alternativas nos encontramos con materias optativas, tales como deportes, talleres, etc. en los que usualmente existen divisiones por sexo.

En el interior de la clase, por otro lado, los educadores de ambos sexos refuerzan y reprimen en forma distinta las actitudes y comentarios de los niños. A los varones se les permite una mayor expresión agresiva y muscular, mientras que a las niñas se les acepta una mayor emotividad y sensibilidad a la crítica.

Con respecto a las diferenciaciones antes citadas cabe señalar que la mayoría de las veces éstas son realizadas en forma inconsciente, por lo que su análisis y difusión constituyen un inicio importante para la reflexión y el cambio.

Las actitudes, como abstracciones o generalizaciones sobre el funcionamiento en el medio social, in-



cluyen predisposiciones evaluativas que organizan la memoria y reconocimiento de datos. Tal procesamiento implica la asimilación de estímulos coherentes con la actitud establecida, rechazando información contradictoria, lo que a su vez indica cierta estabilidad y posibilidad de predicción del comportamiento.

Según los datos anteriores, la presencia de actitudes sexistas en educadores constituye un elemento importante por considerar en la transmisión de esquemas discriminatorios.

Por otro lado, si la discriminación es reforzada a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, el mensaje sexista tendrá aún mayores posibilidades de convenirse en una actitud central profunda.

Los resultados de Scott y Garret (1985) indican que los niños de ambos sexos imitan a los modelos observados, incluyendo a los presentados en los libros

de texto. Sobre la influencia de los textos escolares, las autoras llegan a las siguientes conclusiones:

- a. El contacto con materiales sexistas puede aumentar las actitudes sexistas, especialmente a temprana edad.
- b. El contacto con materiales que destacan la igualdad produce una disminución de actitudes sexistas.
- c. Los efectos de los materiales igualitarios usualmente no se generalizan a otras áreas no referidas específicamente.
- d. El cambio de actitudes hacia la igualdad aumenta con el mayor contacto con materiales no sexistas.

Tales resultados fundamentan la utilización de materiales igualitarios, los que junto con una actitud positiva de los educadores, son elementos esenciales para fomentar el desarrollo de actitudes igualitarias en la población infantil.



Lectura 1 | ¿Qué es género?

INMUJERES, *El ABC del género en la Administración Pública*, 2004, pp. 9-12.

El término género fue usado por primera vez para explicar un caso de psicología médica: en 1968, Robert Stoller¹ realizó un estudio del que obtuvo datos muy interesantes. Al investigar casos de niños y niñas cuyo sexo no estaba bien definido al nacer, se dio cuenta de que si eran criados como niños –siendo biológicamente niñas– se comportaban como hombres, y viceversa. De este análisis, Stoller concluyó que la interacción social de los adultos con los infantes influye de manera decisiva en la construcción de la identidad sexual de niños y niñas, al menos en sus comportamientos.

Por otra parte, Gayle Rubin, considerada la creadora de la categoría de género, utiliza por primera vez esta categoría en 1977 para referirse al sistema de jerarquías sociales, basado en las diferencias sexuales, y en el cual se sustenta el sistema de discriminación² de las mujeres.³

Con base en lo anterior, es posible definir los conceptos sexo y género:

SEXO	GÉNERO
<p>Diferencias y características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas de los seres humanos que los definen como hombres o mujeres.</p> <p>Se nace con esas características, son universales e inmodificables.</p> <p>Ejemplo: sólo los hombres tienen la capacidad de producir espermatozoides; únicamente las mujeres tienen ovarios y matriz.</p>	<p>Conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual; a partir de ello se construyen los conceptos de "masculinidad" y "feminidad", los cuales determinan el comportamiento, las funciones, oportunidades, valoración y las relaciones entre hombres y mujeres.</p> <p>Son construcciones socioculturales que pueden modificarse, dado que han sido aprendidas.</p> <p>Ejemplo: en épocas pasadas, sólo los hombres podían heredar; en países como China, a las mujeres que pertenecían a determinadas clases sociales sólo se les enseñaba bordado y canto.</p>

¹ Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, *La perspectiva de género: una herramienta para construir equidad entre mujeres y hombres*, DIF, México, 1997, p. 51.

² Según la ONU, discriminación es tanto la distinción, exclusión o preferencia que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas, política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. Sin embargo, a esta definición hay que añadir la especificidad en cuanto a discriminación por sexo.

³ Rubin Gayle, "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo", en *Nueva Antropología*, vol. VIII, núm. 30, México, 1986, p. 95.



El género está determinado por el tiempo o la época y el grupo social, los cuales han llevado a polarizar sus atribuciones y roles sociales:



Ámbito público: espacio y acciones vinculados con la producción y la política; es en este ámbito donde se definen las estructuras socioeconómicas de las sociedades, y constituyen el espacio tradicionalmente masculino.

Ámbito privado: espacio (por ejemplo, la casa) y acciones (por ejemplo, cocinar) vinculados con la familia y lo doméstico; en este ámbito, las mujeres tienen un papel protagónico que no es valorado por la sociedad.

En esta asignación arbitraria de atributos y posibilidades, lo masculino se valoró como superior –y paradigma de lo humano–; y lo femenino, inferior. Las diferencias biológicas, culturales y económicas se convirtieron en desigualdades sociales, discriminación e inequidad. Así lo demuestran algunos datos internacionales:

- Las mujeres realizan 52 por ciento de las horas trabajadas en el mundo, pero sólo es pagado un tercio de estas horas.

Las mujeres constituyen dos terceras partes de los 960 millones de personas que no saben leer ni escribir.

- Las mujeres son dueñas de sólo 10 por ciento del dinero que circula y de uno por ciento de la tierra cultivada en el planeta.
- Dos terceras partes de los mil 300 millones de personas pobres en el mundo son mujeres.
- Cada minuto muere una mujer debido a complicaciones derivadas del embarazo y del parto. La mayoría de esas muertes podría evitarse.
- Según estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), 50 por ciento de las mujeres embarazadas en todo el mundo padece de anemia.⁴

Al respecto, cabe señalar que este tipo de análisis es posible gracias a que se cuenta con datos desagregados por sexo, y al reconocimiento del género como una categoría de análisis.

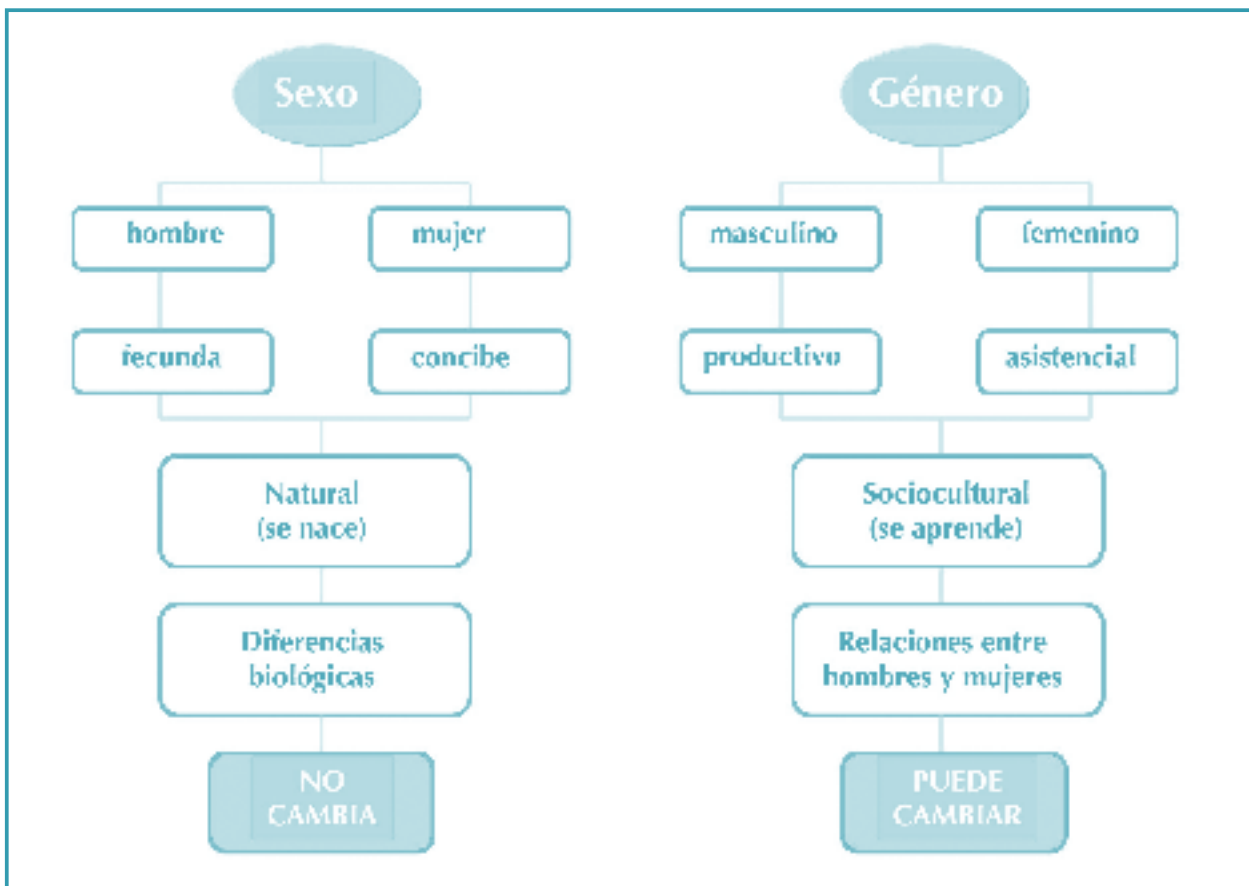
⁴ PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano*, 2000.

La importancia de diferenciar entre sexo y género radica en que el argumento para discriminar a las mujeres *se relaciona más con lo que se les ha atribuido como género, que con características inherentes al sexo femenino*. Por ejemplo, en otras épocas no se propiciaba que las mujeres tuvieran una educación académica formal, porque se pensaba que sólo necesitaban saber lo referente a la eficaz administración de una casa y el cuidado de las hijas e hijos.

No obstante, la discriminación contra los hombres en algunos ámbitos también es un hecho; por ejemplo, hace menos de 20 años se les juzgaba incompetentes para atender y cuidar a sus hijos e hijas pequeñas, privándolos del disfrute de la paternidad.

De lo anterior, concluimos lo siguiente:

- El concepto género alude a las características socioculturales tanto de los hombres como de las mujeres, y a las relaciones entre ambos.
- Es un concepto que incluye a hombres y a mujeres. Género no es sinónimo de “mujer”.
- Incluir la palabra “mujer” en los proyectos o calificar todos los sustantivos en femenino y masculino, ni es suficiente ni supone necesariamente que ello suprima, por sí solo, las inequidades entre los sexos.
- La organización de datos estadísticos por sexo permite visibilizar las condiciones diferenciadas de hombres y mujeres como una variable.





Lectura 2 | El trabajo reconocido y desconocido: inserción laboral de la mujer en la historia

González Suárez, Mirta, *El sexismo en la educación*, México, 2000, pp. 37-45

Tomando en cuenta las repercusiones individuales y sociales de la inserción laboral, nos referiremos a continuación a algunos de los aspectos donde se observa la influencia histórica sobre las posibilidades de trabajo de hombres y mujeres.

Autores de ideología tan variada como Montagu (1970), de Beauvoir (1975), Engels (1977) y Childe (1954), consideran que las primeras diferenciaciones en las funciones sociales entre los sexos estuvieron, probablemente, relacionadas con la maternidad, la que requería usualmente de un mayor sedentarismo.

Las características fisiológicas antedichas propiciaron la actividad femenina centrada en un núcleo habitacional, mientras otras funciones que requerían de un alejamiento mayor fueron ejercidas generalmente por hombres.

De esta forma, el desarrollo de la agricultura, domesticación de animales, cerámica, tejidos, comercio, estuvo fundamentalmente en manos femeninas. Por otro lado, la guerra y caza de animales, generalmente eran consideradas como actividades masculinas.

La apropiación de esclavos como botín de guerra, por parte de algunos hombres, es el comienzo de un aumento en la producción de riqueza para beneficio personal de unos pocos. Tal apropiación, relacionada con la división funcional de actividades, se refleja negativamente sobre la mitad femenina al establecerse diferencias económicas con los hombres dedicados a la lucha con grupos exógenos. Tal situación repercute en la eliminación de la herencia matrilineal por la vía paterna.

El paso de la herencia comunal a la herencia por vía masculina conllevó, asimismo, la necesidad de asegurar la paternidad de los hijos, exigiéndose a las mujeres fidelidad y virginidad, a través de mecanismos de control social que reducía el ámbito de acción femenina al interior del hogar.

Apareado a lo anterior, la organización de los más poderosos conduce al surgimiento del Estado como ente defensor de sus intereses. De esta forma, la ideología oficial, y dentro de ella, las leyes, sostiene tesis tendientes a la justificación de la opresión de grupos sociales –y dentro de ellos las mujeres– como natural y correcta.

Si consideramos los puntos antedichos, es entendible que la restricción de las mujeres a zonas sociales endógenas afectó necesariamente su acceso a la información, al desarrollo tecnológico externo, a la subsistencia independiente y por lo tanto a la libertad. Los puntos anteriores implicaron, asimismo, un alejamiento de las fuentes de riqueza y por lo tanto de la influencia sociopolítica.

El hombre en la calle y la mujer en la casa

El encierro de las mujeres, en edificios diseñados a tal efecto, tuvo diversas variaciones según las condiciones culturales, así como la situación económica de cada familia.

Así, nos encontramos con situaciones muy semejantes a la esclavitud, como en el caso de los harenes, la utilización de velos y otras prendas encubridoras al salir de la casa y la obligación de ser acompañadas y controladas.

Tales circunstancias parecieran notablemente desalentadoras, especialmente porque muchas de ellas aún tienen sus resabios en nuestros días, tal como la necesidad de vigilar más a las hijas a través de un control estricto de horarios y salidas.

Hasta hace escasos años, la alternativa en la vida futura de las niñas era casarse o ingresar al convento. De ahí el difundido dicho popular: “Quedarse para vestir santos”, dando al término solterona una connotación notablemente distinta al de solterón.

La diferencia central entre ambos radica tal vez en el hecho de que la solterona es visualizada como una mujer amargada, truncada, sin objetivos en la vida y con pocas experiencias vitales. El solterón, en cambio, si bien no está casado puede contar con infinitas posibilidades de realización personal. Un análisis similar puede aplicarse entre la mujer y el hombre sin hijos. Si analizamos más de cerca la historia del encierro femenino, descubriremos un aumento paulatino de los grados de libertad.

En muchos casos puede observarse un paralelismo entre las posibilidades de control sexual –vigilancia, cinturón de castidad– por parte del varón, hasta la capacidad femenina de decidir sobre una posible maternidad con el uso de métodos anticonceptivos.

La mirada hacia adentro

Si bien –y especialmente desde la perspectiva de muchas adolescentes– el convertirse en ama de casa puede observarse como el comienzo de una vida idílica, la realidad cotidiana nos indica que tal perspectiva es, quizá en la mayoría de los casos, solamente un sueño dorado de difícil cumplimiento.

Hemos visto como, a través de la historia, la labor de la mujer en el interior del hogar no constituyó una decisión propia, sino que es el producto de la dominación y falta de otras oportunidades de supervivencia.

Aun en la actualidad, una gran proporción de mujeres son educadas y se ocupan exclusivamente de labores en el interior de su hogar.

¿Por qué esta permanencia del trabajo doméstico no remunerado?

En la pregunta se encuentra parte de la respuesta: el trabajo en el hogar proporciona la obtención de labores fuera de las condiciones salariales y sociales requeridas por el resto de los trabajadores.

Incluso, en los censos nacionales es frecuente considerar dentro del rubro de inactivas a las llamadas amas de casa, integrándolas a la cifra de los inválidos, pensionados, etc. El carácter de invisible, no

productivo y en suma no trabajo con que se quiere denominar a los oficios domésticos no asalariados, se reflejan en su encubrimiento económico.

Según Durán (1983, p. 11), se pueden considerar dos sistemas económicos interrelacionados, uno exterior y otro interior o familiar. Este último es pasado por alto por los economistas al extremo de declararlo inexistente, lo que es *“una buena manera de asumir que no tiene posibilidades de cambio. Al ser ignorado, excluido de los cálculos y del lenguaje, llega a parecer inmutable, gratuito, no costoso, desvalorizado... pasos que hacen suponer que, siendo improductivo, no tiene valor. De esta forma, se encubren relaciones de explotación con grandes repercusiones económicas”*.

Durán (1983, p. 12) también indica que: *“El trabajo de transformación material es tan necesario que una huelga de amas de casa produciría una crisis económica inmediata de toda la economía. Es un trabajo socialmente necesario y no tiene sentido catalogarlo como productivo o improductivo, sobre todo cuando en el lenguaje común se tiende a equiparar lo productivo como lo necesario o útil. No existe ningún trabajo tan necesario para nuestra economía como el de las amas de casa en sus condiciones actuales. Las tareas que ellas hacen para los trabajadores de la economía exterior, requeriría de una masa de trabajadores tres veces mayor al número de trabajadores en la economía doméstica”*.

La dedicación de grandes masas de la población a las labores de la casa, constituye un aporte a la acumulación de capital, ya que la labor realizada no se restituye a nivel del mercado de trabajo, sino que se mantiene como resabio de formaciones económicas anteriores.

El contenido económico de la actividad de ama de casa se esconde reduciéndolo a su aspecto afectivo-familiar, equiparando la condición de mujer a la de madre. Durán (1983, p. 31) indica la utilización económica de la maternidad y sus implicaciones de la siguiente forma:

“1. A partir de una perspectiva conservadora esta condición biológica ha sido utilizada constantemente para negar a la mujer cualquier otro papel social y



cualquier otra capacidad, confinándola casi exclusivamente a su papel de productora familiar.

2. *Como reacción a lo anterior, se han exagerado los esfuerzos y limitaciones impuestos por la biología, para obtener protección y derechos específicos para la mujer.*
3. *A partir de la 'naturalidad' de la gestación se pretende sustentar la 'naturalidad del trabajo doméstico'.*
4. *La maternidad empieza a ser decisión libre para la mujer que la desea.*
5. *En España, en menos de un siglo, el número de hijos por mujer se ha reducido a la mitad."*

La ganancia social derivada de la explotación de la mujer a través del trabajo doméstico se materializa económicamente en la investigación de Pardo (1982) en Chile. La economista midió la labor de las amas de casa considerando cinco tareas básicas y el costo alternativo que significaría la contratación de alguien para realizarlas: cocinar y limpiar, lavar y planchar, hacer compras y diligencias, atender niños y adultos, enfermos, ancianos e incapacitados.

El resultado obtenido indica alrededor de un 1.8 por ciento del Producto Global Bruto del país

La negación del trabajo doméstico cumple así varios objetivos:

- a. La creencia de que el trabajo en la casa no es trabajo y por lo tanto el ama de casa no trabaja.
- b. La sujeción de la esposa a su marido.
- c. La división familiar del trabajo, que permite al hombre maximizar su capacidad productiva y por lo tanto de apropiación de plusvalía por parte del empresario, al contar con un trabajador, quien reproduce su fuerza de trabajo y cuyas necesidades se incluyen en un salario único.

Con respecto a las consecuencias a nivel personal, esta división de labores se refleja en una dependencia económica directa sobre la mujer, a la vez que le priva de alternativas de supervivencia en el caso de desavenencias con su cónyuge. Por otro lado, su labor aislada e interna repercute en escasas alterna-

tivas en los procesos de toma de decisiones políticas y del conocimiento sobre el desarrollo de fuerzas productivas en otros ámbitos laborales.

Las condiciones reproductivas que aparentemente influyeron en la división del trabajo por sexo, no son en este momento, similares a años anteriores.

Por un lado, los adelantos en la medicina preventiva y gineco-obstetricia han permitido una mayor esperanza de vida a la población en general. Se ha aumentado, asimismo, el control sobre el propio cuerpo, en forma tal, que con la posibilidad de elección en la procreación, realizándose ésta en forma más conveniente a los intereses de la madre. El matrimonio más tardío es también una importante decisión en cuanto permite a muchas mujeres un mayor período de capacitación.

De acuerdo con las pautas establecidas anteriormente, son mucho menos frecuentes los matrimonios de adolescentes, la procreación de diez o más hijos y la centralización de la actividad femenina en el trabajo del hogar.

A pesar de los cambios anteriores, y mientras no sea necesaria la mano de obra femenina para el mercado externo, las costumbres prevalecen. En cambio, cuando las empresas han considerado necesaria la incorporación de la mujer en el mercado laboral, su integración ha sido rápida y productiva. En los primeros casos, cambiadas las circunstancias, tal como en las guerras, se procuró un pronto regreso a las tareas estereotipadas. Pero el primer paso estaba tomado y la posibilidad de decisiones laborales debió continuar abierta.

Aun cuando la inserción laboral externa de las mujeres aumenta año tras año, todavía, en muchos casos, la actividad femenina es visualizada como dentro del hogar. Muchas familias deciden coartar las posibilidades educativas de sus hijas pensando en que se casarán y, por lo tanto, no necesitarán de una ocupación.

El trabajo del hogar es indudablemente necesario, pero se convierte en esclavizante cuando no existe de por

medio una decisión personal sino que constituye, junto con el matrimonio, una forma de supervivencia.

Mientras que, en el caso de los varones, el matrimonio y la paternidad no se consideran antagónicos con la actividad laboral externa, en el caso de las mujeres, tal situación es generalmente motivo de preocupación y culpa.

Resumamos algunas de las limitaciones relacionadas con el trabajo del ama de casa:

- Inexistencia de condiciones laborales similares a las de otros trabajos: salario fijo, vacaciones, preaviso y cesantía, jubilación.
- Dependencia económica.
- Desventajas en relación con una futura inserción laboral.
- No reconocimiento social de la labor.
- Restricción al medio interno.
- Trabajo individual y solitario.

Durán (1983, pp. 58-59) incluso considera que la actividad manual, intelectual y afectiva del ama de casa repercute por su carácter rutinario y repetitivo sobre las posibilidades de desarrollo del pensamiento abstracto y señala que: *“La mujer nunca ha estado liberada de la producción directa, biológica y material... la actividad intelectual abstracta requiere concentración, garantía de que el proceso no se va a interrumpir, estímulo de otros que están en una misma situación, estudio, discusión y debate”*.

Los pasos hacia afuera

A pesar de que el casamiento o la actividad religiosa eran consideradas las posibilidades de elección del sexo femenino, la necesidad de subsistir provo-

có la ampliación paulatina de las posibilidades laborales fuera del hogar.

Debido a que con frecuencia muchas mujeres no poseían ni siquiera la alternativa citada, su inserción debía centrarse usualmente en aquellas actividades relacionadas con las funciones para las que habían sido capacitadas desde la niñez: oficios domésticos, enseñanza y cuidado de niños, cuidado de enfermos, costura, bordado, peinados, belleza, etc.

Más adelante se produce su incorporación laboral como soporte de las labores masculinas, tales, como en labores secretariales.

Al incorporarse posteriormente como obreras fabriles, igualmente su trabajo se relacionó con la función históricamente asignada: procesamiento de alimentos, costura, cosméticos, etc. También se prefirió escoger a mujeres para ensamblaje electrónico, por su facilidad en la manipulación de piezas pequeñas.

El no reconocimiento social a las labores del hogar repercutió en gran escala, al ser realizadas bajo una forma asalariada. Las empleadas domésticas constituyen uno de los grupos con salarios más bajos y con mayor cantidad de horas trabajadas por semana.

La falta de organización, así como el escaso tiempo disponible por la doble jornada, influye en que las mujeres tengan porcentualmente salarios inferiores a los hombres, aun cuando realicen la misma actividad. (González Suárez, 1977).

Por otro lado, la falta de experiencia histórica en el mando fuera del hogar, así como en la competencia por obtener mejores posiciones, aunado a la discriminación permanente, son algunos aspectos básicos para comprender la escasísima participación de las mujeres en los organismos de toma de decisiones y puestos directivos.



Bloque II

Ser docente en educación preescolar

Lectura 3 | Las docentes de educación preescolar: su formación, sus relaciones, sus prácticas. Rosa María Cruz Guzmán*

En este grupo, tal vez se encuentren docentes frente a grupo, directoras, supervisoras y asesoras(es) técnico-pedagógicas, cada una con historias familiares y sociales muy particulares, formadas en diferentes escuelas normales y en distintas generaciones, pero todas con una riqueza de experiencias como docentes de educación preescolar.¹ Tal vez alguna o algunas de ustedes se han preguntado en más de una ocasión ¿por qué estudie para educadora?, ¿qué ha significado trabajar en este nivel educativo?, ¿qué es lo que me identifica como educadora?, ¿por qué nos relacionamos así las educadoras?, ¿con qué elementos teóricos y metodológicos realizo mi quehacer docente?, ¿qué es lo que más me gusta de ser educadora?, ¿qué es lo que no me gusta de mi trabajo?, ¿cómo somos vistas socialmente? Entre otras, quizá se han contestado en silencio o compartido sus respuestas con alguna compañera, seguramente hay quien que no se ha planteado ningún cuestionamiento, es el momento que de manera compartida reflexionemos acerca del proceso de formación, el imaginario social las formas de relacionarse con otras docentes, las autoridades escolares y las madres y padres de familia.

Este texto tiene como propósito propiciar el análisis, la reflexión, la discusión y tal vez el debate en relación con las maestras que trabajan en los jardines de niños. Es una mirada que no pretende generalizar, expresa el sentir y pensar de un grupo de docentes desde el acercamiento analítico y reflexivo a través de la investigación, el contacto directo con aspirantes a la profesión, alumnas en proceso de formación y docentes que han realizado estudios de posgrado en relación con la educación preescolar. Reconozco que hay muchas otras miradas que pueden no estar

de acuerdo con la que se presenta, habrá quien difiera, pero pensemos que éste, es un pretexto para que de manera colectiva compartan sus concepciones, experiencias y sentimientos, para que resignifiquen el quehacer docente de preescolar.

Actualmente la educación preescolar es reconocida como un nivel educativo obligatorio, de gran trascendencia en el desarrollo de las potencialidades de las niñas y los niños, en los espacios escolares se desarrollan actividades y experiencias que propician que los niños y las niñas amplíen sus conocimientos, adquieran habilidades, actitudes y valores, a través de las interacciones entre niñas y niños, con las y los adultos que participan en los espacios escolares, las estrategias didácticas que diseñan y desarrollan las docentes, en fin, a través de la currícula explícita y oculta que está presente en el proceso educativo.

Indudablemente las educadoras están presentes en el logro de esos aprendizajes. Pero, ¿quiénes son las docentes de educación preescolar?, ¿cuáles son las condiciones laborales y materiales en que realizan su quehacer docente? Cómo responder a estas interrogantes, si es casi nula la información que se tiene al respecto, debido a este nivel educativo, sus docentes y alumnos durante décadas fueron “invisibles” para la historia oficial, los políticos, los analistas sociales e investigadores de la educación.

Esta “invisibilidad”, seguramente se debió a que la educación preescolar se construyó por mujeres y para mujeres como docentes, sus alumnos fueron y han sido niñas y niños menores de seis años. Mu-

* Docente de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

¹ Me expreso en femenino porque la mayoría del sector magisterial de educación preescolar son mujeres.

eres e infancia fueron dos sectores de la población que durante mucho tiempo fueron considerados de poca importancia social. Tal situación se observa en documentos y programas oficiales en los que se mencionaba a la educación elemental, la educación básica, la formación de maestros y movimientos magisteriales; sin mencionar a la educación preescolar, ni a sus docentes como integrantes del Sistema Educativo Nacional y del Magisterio Nacional.

Los pocos documentos que dan cuenta del nivel y sus docentes son los escritos por las mismas precursoras de la educación preescolar en nuestro país, los elaborados en los años ochenta por la entonces Dirección General de Educación Preescolar y por educadoras con estudios de posgrado² que han realizado sus tesis al respecto.

Para iniciar considero importante dar un panorama general de los antecedentes de la educación preescolar y la formación inicial de las docentes de educación preescolar en México, ya que es ahí donde se construyen las concepciones que dan paso a la construcción de un imaginario social de la docencia de este nivel.

A finales del siglo XIX se consideraba que la principal función de la mujer era la maternidad y la preservación del núcleo familiar. Así, durante mucho tiempo prevaleció la tesis de que la mujer cuenta con un saber intuitivo derivado del instinto maternal, por lo que la docencia femenina fue vista como un trabajo propio para las mujeres, ya que respondía a su naturaleza: tierna, cariñosa, paciente, abnegada. Así, ser educadora significó una actividad basada en el afecto, “ser una segunda madre”.

Con estas concepciones se da inicio a la profesión, la formación de las educadoras inicia en la primera década del siglo XX como parte del proyecto porfirista. Cuestión que le da características muy particulares a este núcleo de docentes, ya que esas

primeras maestras de “kindergarten” y formadoras de docentes eran señoritas de la clase alta o media que representaban al sector más culto de la sociedad, y que su propósito era formar educadoras de párvulos, además de reproducir su ideología y sus patrones de comportamiento. Así, la aspirante a ser “educadora” tenía que ser “señorita decente y de buenas costumbres”, lo que significaba que debía responder al modelo de ideal femenino, siempre asociado al hogar, ser hija de familia. Las buenas costumbres se demostraban a través de una serie de prácticas sociales como el recato, la timidez, que implicaba no hablar en voz alta o hablar sólo cuando se le permitía; el pudor, la inocencia, la bondad, la amabilidad, la modestia, el esmero y cuidado en su arreglo personal.

La educación preescolar y la formación de sus docentes, en su inicio tuvieron una fuerte influencia del extranjero, principalmente de Estados Unidos, Inglaterra y Alemania. Esta importación fue tanto de orden académico como material. Las primeras “señoritas” salen del país a conocer los planes y programas para la educación preescolar y la formación de educadoras, con lo que se importa la metodología de trabajo y formación de docentes. Los primeros kindergarten fueron dotados de material didáctico y mobiliario importado, lo que hacía que esta educación fuera muy costosa para el gobierno y no tuviera el apoyo constante para su sostenimiento; ello ocasionó que en varios momentos fuera cuestionada y estuviera a punto de desaparecer, en gran medida fueron las educadoras de esa época quienes lograron su permanencia.

En 1928, la maestra Rosaura Zapata promueve la reforma de la educación preescolar con un enfoque nacionalista y patriótico, para dejar atrás la influencia extranjera, con lo que cambia la denominación a la institución escolar de kindergarten a jardín de niños,³ cambia el programa educativo y la metodología de trabajo; también pidió a las edu-

² Algunos de los trabajos que se conocen son los de Guadalupe Barcenas (1982), María Bertely Busquet, Adriana Robles (1991) y Aurora Elizondo (1998).

³ Sin embargo, todavía en algunos sectores de la población a los planteles de educación preescolar se les sigue llamando kinder, principalmente en el sector privado.



adoras tuvieran el orgullo de ser mexicanas. Con estas acciones la educación preescolar respondía y apoyaba a la política del país de consolidar la unidad nacional.

También realizó una serie de planteamientos respecto a la formación de educadoras, entre los que están: “Tener, una amplia cultura general, para obtener de ella el rayito de luz que se necesitaba para alimentar una vida infantil, gozar de buena salud física y mental y valerse de todos los medios posibles para conservarla, puesto que además del triste espectáculo que ofrece una persona de apariencia débil y enfermiza, no cumpliría su papel de animadora, para correr, saltar, brincar, y tener resistencia a la fatiga; tener buen humor, espíritu creador, tacto, paciencia, dominio de sí misma; sus actitudes deberían estar en un marco de estabilidad emocional y alegría; no debía tener defectos físicos. Poseer sentimiento estético, a fin de cimentar la belleza y la verdad en los niños. Ser dinámica y laboriosa, lo que le permitiría ser “la niña mayor” de su grupo, que juega y trabaja, y así ser ejemplo de acción y entusiasmo. Ser alegre, para dar la impresión de que los primeros pasos marcan el sendero del bien y de la felicidad, ya que la alegría constituye el sedante de la tristeza y la melancolía. Pródiga en bondades, para todos aquellos con quien trata en el jardín de niños, ser sumisa. Ser una verdadera trabajadora social, que con su sentido de humanidad y comprensión del significado de servicio y cooperación se acerque y trabaje con la comunidad. Además tenía que cuidar los detalles de su presencia física: su arreglo personal y actitudes; su voz tendrá que ser clara, usar tono amable (bajito, suave, pausado). En fin, afirmar su carácter femenino, estar dispuesta a agradar a los demás, además de que el amor a los niños la hace bella y delicada”.⁴

Este proceso en la formación de educadoras de párvulos fue decisiva en la construcción de la identidad,⁵ el imaginario social e ideal del “ser educadora”,

ya que se sentaron bases muy firmes que el tiempo no ha podido borrar. Vale la pena mencionar que las primeras formadoras de educadoras posteriormente se convirtieron en autoridades de la educación preescolar, de ahí que el amor y la entrega que dieron a sus alumnas tendría que ser compensado por las ahora “educadoras” y demostrar el agradecimiento a través de la obediencia y el respeto incondicional durante el ejercicio de la docencia. Con lo que se impregna esta práctica en las educadoras –a través del afecto se controla–, lo que imprimió ciertos comportamientos en el deber ser de la educadora como son el silencio a los desacuerdos y el buen comportamiento, es decir, lo que la autoridad espera de ella.

Cabe señalar que en la formación inicial de las educadoras también han participado escuelas normales privadas, y en muchos casos han sido dirigidas por órdenes religiosas, lo que también ha influido en este sector magisterial.

Una característica que ha tenido este sector magisterial tanto en su formación inicial como en el ejercicio docente, es que están ausentes una formación y participación política y social. No han recibido ninguna información acerca de sus derechos como trabajadoras del Estado, del sindicato al que pertenece. Una gran mayoría desconoce los conflictos económicos, políticos y sociales del país. Se les ha preparado en un mundo dulce, tierno, de protección, para no conocer ni saber de los males del mundo, durante mucho su práctica docente fue vista únicamente al interior del aula e inmediateista y no como una práctica social de gran trascendencia.

A pesar del tiempo que ha transcurrido, de los cambios sociales, políticos y tecnológicos que han transformado el rumbo de la educación, la formación de las licenciadas en educación preescolar no ha evidenciado cambios significativos. Para ejemplificar a grosso modo la visión de algunas alumnas que se forman en algunas escuelas normales

⁴ Rosaura, Zapata, *Teoría y Práctica del jardín de niños*. 1962.

⁵ La identidad se construye a partir de la subjetividad y la cultura. La subjetividad tiene que ver con las formas de ser, de concebir y relacionarse con el mundo, es decir, su historia personal y las vivencias relativas a su situación social (clase, etnia, edad). Marta Lamas, *Cuerpo: Diferencia sexual y género*, Taurus, México, 2002.

tanto oficiales como privadas: “mi formación en la escuela ha sido diferente a como lo imaginé, esperaba que se diera como en una universidad y no como en la secundaria”. “La escuela es tradicional, cuenta más lo que diga el maestro o la maestra en muchas ocasiones con tal de no tener problemas hacemos lo que quieren”, “No hay una exigencia académica”, “...he vivido la contradicción en la escuela, nos piden ser críticas, reflexivas, etc., y aquí mismo no se llevan a la práctica, nos limitan para el cambio...”, “vengo de CCH, ahí aprendí a expresar libremente mis ideas, a ser yo; ahora, aquí siento que me han cortado las alas”, “siento que estoy en una secundaria grandota, donde tengo que llevar el uniforme”. La formación inicial en las escuelas normales aún no responde del todo al nivel de licenciatura (1984), en la mayoría de las escuelas continúa la misma planta docente de años atrás, de alguna manera se continúa con las mismas concepciones y prácticas con las que fueron instruidas las formadoras de docentes.

El imaginario social

A través del proceso histórico y social, se ha construido una imagen y mitos acerca de la educación preescolar y de las educadoras. Es una carrera bonita porque se trabaja con niñas y niños pequeños –la edad de la inocencia, la ternura y la alegría–, y útil para cuando sean madres, además, permite combinar la vida profesional con el hogar. Es más bien práctica, porque se hacen muchas cosas creativas y se utilizan muchos materiales, sus estudios son fáciles, se aprenden cantos y juegos, no se requiere de gran esfuerzo para adquirir conocimientos profundos, es pesada en las prácticas, muchas estudiantes de las normales creen todavía que las actividades manuales son más importantes que el conocimiento. Durante mucho tiempo se tenía la idea de que quienes la estudiaban deberían tener posibilidades económicas para comprar el excesivo material que se requería, cuestión que creó el mito de que las educadoras son las “niñas bonitas”.

Las educadoras son “las niñas bonitas”, “las bonitas”, “la niña mayor del grupo”, “amorosas”, “tier-

nas”, “obedientes”, “bien comportadas”, “las que hacen muchas cosas bonitas”, “las calladitas”, “cantan y juegan”, “son amables”, “agradables”, “creativas”, “trabajadoras”, “cumplidoras”, “apolíticas”, ...

En el trabajo de la educadora está presente lo bonito, lo bello como valor, como un bien que debe ser parte indispensable del jardín de niños y del modo de ser de ella misma; lo bello se presenta como la armonía, el amor, lo infantil, la entrega, propiedad de lo femenino. El amor la hace bella y delicada. Lo infantil, inocente y buena.

El arreglo personal es un aspecto que ha estado presente –las primeras educadoras a principios de siglo XX llegaban a trabajar a los jardines de niños con sombreros, guantes y paraguas de encaje– lo que indicaba la clase social a la que pertenecían; durante mucho tiempo se observó en eventos institucionales y/o escolares en directoras, supervisoras o jefas de sector su arreglo esmerado: trajes sastres, vestidos de cierta calidad, el calzado en combinación con el vestido y la bolsa, joyas o bisutería acordes con la vestimenta y diversos aromas de perfumes. Estos son aspectos que aún están presentes en la imagen social de las educadoras, maestras, maestros de primaria se refieren a ellas: “a las educadoras lo que les interesa es andar bien arregladitas”, “traer carro”, “son de una clase social alta o media y si no lo son, tratan de aparentar”.

Ha cumplido el ser bondadosa, discreta, guardar silencio a sus dudas, desacuerdos, inconformidades, problemas laborales; “para qué hablas, si nada más te metes en problemas”, “no me escuchan”, “no se dan cambios y eres vista como conflictiva”.

Las maestras reconocen esas debilidades del ser educadora, sin embargo, les ha sido muy difícil romper con ellas, porque han sido formadas con esos patrones tanto por su familia, como por la institución formadora, “desde la normal no nos dejan hablar, luego le tenemos miedo a la supervisora, a los extrañamientos, al reporte a todo eso...”, quienes las han marcado en su desarrollo como mujer y como profesional de la educación.



Relaciones

Las relaciones que establecen las docentes de educación preescolar son muy diversas, entre las docentes con el grupo y las autoridades. Algunas expresan que existe poca comunicación, hay poca solidaridad y compañerismo. Sus conversaciones giran alrededor de situaciones concretas: hacer el plan de trabajo, la muestra para el día del niño o de la madre, en el aspecto personal respecto a los hijos, el marido, el tejido, etc. Careciendo de esa reflexión, de ese compartir y discutir sobre sus saberes docentes, se ha evitado que diseñen estrategias colectivas que podrían mejorar su práctica docente.

Las directoras y supervisoras aparentemente establecen relaciones afectivas, muy familiar, juegan el papel de “madres”, se refieren a las maestras como “mis niñas”, “mis muchachas”; a su vez supervisan, controlan y, si es necesario, regañan y sancionan con reportes o extrañamientos si algo no les parece, o bien, protegen a las que sí saben trabajar y obedecer. Éstas son cuestiones que han generado implícita y explícitamente una devaluación permanente hacia las docentes al no tratarlas con respeto, como profesionales de la educación, negándoles la posibilidad de expresión; al respecto hay quien dice: “nos tratan como niñas con regaños y amenazas”, “ejercen un poder irracional”. Este trato hacia las docentes evidencia el poder y control de las autoridades, cuestión que en algunas educadoras provoca enojo aunque otras lo viven como algo normal.

La jefa de sector es la autoridad con mayor experiencia y la más alejada de la cotidianidad de los jardines de niños, visita los planteles ocasionalmente durante el ciclo escolar, incluso hay educadoras que no la conocen; juega el papel de “abuelita” es la que “apapacha”, “aconseja” y en determinado momento resuelve los problemas, generalmente avisa de su llegada para ver que todo esté bien.

Por otro lado, las educadoras, para evitar situaciones desagradables, con el objeto de obtener ciertas concesiones y/o hacer patentes sus derechos como trabajadoras de la educación; ser propuestas para

un curso o comisión especial, asignación de adscripción, obtener un interinato, o cambio de plantel escolar, ser promovida a un cambio de actividad como adjunta, directora, supervisora, etc. Debe estar presente la sonrisa, la amabilidad, la complacencia, además, proporcionar un regalito a las autoridades superiores, organizar el desayuno de cumpleaños, la colecta para el regalo. Hay maestras que rechazan dichas actitudes y costumbres, sin embargo participan en ellas con tal de no ser vistas como “negativas” o “conflictivas” y “tener problemas” con la directora, sus compañeras o las autoridades institucionales.

Las prácticas

La práctica pedagógica de las docentes de educación preescolar ha estado impregnada principalmente por el afecto y el cariño que brindan a sus alumnas y alumnos; en muchos momentos es la intuición y el sentido común lo que prevalece, más que el conocimiento y la intención educativa en cada una de las actividades propuestas.

Una de las dificultades que han enfrentado muchas docentes de este nivel educativo es la elaboración de sus planes de trabajo, lo que implica concretizar sus ideas en un texto. Esta dificultad, desde mi punto de vista, se debe a que dentro de su formación no se le ha dado la oportunidad de realizar un trabajo más intelectual para analizar, proponer y escribir sus ideas.

Ya en 1911 la Mtra. Von Glümer reflexionaba acerca de la formación y la práctica pedagógica de algunas educadoras que habían concluido sus estudios: “Muchas jóvenes salen de la Escuela Normal con buenas calificaciones y aceptables conocimientos en determinadas materias... pero su potencial visual no alcanza más allá de un pequeño horizonte, no aceptan más teorías que las de Fröebel; por falta de tiempo no han estudiado a fondo a otros educadores... En la práctica, la lamentable deficiencia de muchas maestras jóvenes, que no están seguras de lo que se les ha enseñado, ni de los métodos que hay que seguir para alcanzar un resultado práctico favorable...”.

Muchas docentes consideran su práctica al interior del aula exclusivamente, sienten y viven la responsabilidad con las niñas y los niños de manera inmediata, llegar de la mejor manera a concluir una actividad o un producto, en algunas sí se dimensiona la labor docente como una práctica social.

La gran mayoría de educadoras porta el mismo uniforme de las niñas y los niños, en algunos jardines de niños entre ellas se ponen de acuerdo en el color y el diseño para que todas estén “iguallitas”. La bata o uniforme de la docente la desexualiza como mujer,⁶ con su uso esconde aquellas características corporales femeninas; tendiendo a homogeneizar su imagen, al vestir todas del mismo modo se evita establecer diferencias de tipo económico, estético, de pensamiento y acción; “las educadoras deben vestir igual porque trabajan para un mismo fin, la felicidad del niño y de la niña de preescolar”,

En muchos momentos la planeación de las docentes, la organización del salón, el decorado, las actividades a realizar, el “trabajo colegiado” responde a la indicación de sus autoridades: directora, supervisora o apoyo técnico; con lo que lamentablemente se evidencia que la atención a las niñas y los niños pasan a segundo plano.

Otra práctica muy arraigada en este sector magisterial es poner “bonitos” sus documentos didácticos y de planeación: cuadernos de planes de trabajo, lista de asistencia, programa, cuaderno de evaluación, y demás documentos y materiales personales son forrados con papel de muñequitos o de tela del mismo uniforme.

En las maestras con grupo, existe el temor permanente de que lleguen las autoridades a supervisar, situación que les genera una inseguridad de sus saberes y sus prácticas, por lo que su atención está centrada en hacer bien las cosas para complacer a sus autoridades y así cumplir con todo lo que se les pide, que en muchas ocasiones es trabajo administrativo, o bien, para la realización de algún evento

o ceremonia. El cumplimiento a la tarea solicitada es en tiempo y cantidad, “nosotras hacemos imposibles con tal de cumplir”, “abusan porque saben que siempre lo hacemos”; lo que importa es cumplir, sin importar el contenido, la calidad, la utilidad y el compromiso con que se realice.

Es necesario mencionar que las educadoras permanentemente se llevan trabajo a casa, para poder elaborar los planes de trabajo, realizar el decorado, elaborar trabajos para los festejos especiales del día del niño, de la madre, de Navidad, realizar la evaluación de cada niño y niña. El mundo de las maestras de preescolar es el de los muñequitos, las florecitas, los encajes, los corsages, los moñitos, el terciopelo, lentejuelas... Ada Abraham⁷ dice que la personalidad del maestro está ligada a la edad o a la estructura psicológica de los alumnos.

Condiciones laborales

Actualmente existe una diversidad de docentes de educación preescolar, respecto a su formación inicial y superación profesional posterior a los estudios de educación normal, maestras de jardines de niños, especialistas en alguna área de educación especial, licenciadas en educación preescolar, educación básica, pedagogía, psicología, antropología, administración, contabilidad que estudiaron en la UPN, UNAM, UAM, IPN, etc. Y a partir de 1988, licenciadas en educación preescolar egresadas de las normales.

Este sector magisterial ha estado controlado por la estructura institucional, que se caracteriza por ser jerárquica y lineal: coordinadora sectorial, coordinadora operativa, jefa de sector, supervisora, directora y educadora. Esta línea jerárquica es rígida, ninguna tiene autonomía, nadie toma decisiones, sino es por medio de la aceptación o permiso de la autoridad inmediata superior; lo cual ha limitado su expresión, su autonomía, su creatividad y participación en los asuntos escolares y gremiales. En todo momento y en cada una está presente

⁶ Alicia Fernández, 1998, pp. 65-66.

⁷ Ada, Abraham, *El enseñante también es una persona*, Paidós.



el temor de no estar haciendo bien las cosas, es decir, no cumplir como lo manda la normatividad o las autoridades superiores, cuestión que ha hecho que este sector magisterial sea un sector inamovible pedagógica, administrativa y organizativamente, con muy pocas posibilidades de innovar, crear y construir nuevas propuestas desde la base, dado el arraigo de tanto tiempo de estas prácticas, que no han permitido la reflexión y valoración de las capacidades individuales de cada docente.

La maestra al obtener su adscripción a un plantel preescolar se tiene que adaptar y participar de las tradiciones y organización de ese, como es el caso de las comisiones, es decir, ser responsable de un área del plantel como: la cocina, el recreo, el material de construcción, la biblioteca, teatro, instrumentos musicales, etc. El propósito de estas comisiones es que las maestras cuiden y mantengan en buen estado los recursos materiales que hay en esos espacios. Son ellas las que se responsabilizan del préstamo de los materiales referentes a la comisión. “La comisión consiste en ver que lo que van a usar mis compañeras me lo devuelvan, sino me voy a quedar sin nada; ver que los trastes estén limpios, vigilar que todo esté bien. Tengo esa comisión y la de jardinería si alguna de mis compañeras necesita material me lo tiene que venir a pedir, todo está inventariado”. Para atender esas comisiones las docentes tienen que interrumpir sus actividades planeadas y dejar solos a niñas y niños.

Autovaloración

En el plano personal y gremial, estas docentes han aceptado ser obedientes, bondadosas, discretas y guardar silencio a sus dudas, desacuerdos e inconformidades. Entre un número muy grande de docentes existe un autoconcepto devaluado de su práctica docente.

Hay quien dice, “...da vergüenza decir que eres educadora, muchos dicen que somos niñas, nuestro trabajo no es reconocido y aparte por la inmadurez de nosotras, si nos dicen, ahora haces esto, lo hacen sin cuestionar o analizar el por qué lo haces, esto por falta de criterio para decir esto no me

gusta y tener bases para hablar”. “tenemos mucho miedo a hablar, esperamos a que otra lo diga para que yo no me busque problemas...”; “Desde la Normal no nos dejan hablar, luego le tenemos miedo a la supervisora, a los extrañamientos, al reporte a todo eso...” Situación que influye en su autovaloración personal y de la profesión.

Las maestras reconocen esas debilidades del ser educadora, sin embargo les ha sido muy difícil romper con ellas, debido en gran medida, a su propia historia personal, escolar y gremial. Fueron formadas con patrones muy rígidos tanto por su familia, como por la escuela normal y la institución de educación preescolar, quienes las han marcado en su desarrollo como mujeres y como profesionales de la educación.

En momentos requieren de la ayuda de otros, novio, hijos, esposo, va desde la elaboración del decorado, recortar; pintar la escuela, o cuidar a los niños mientras ella participa en la obra de teatro, entre otras actividades. En ocasiones ha sido y es influenciada para tomar decisiones tanto personales como laborales: “estudie para educadora porque mi mamá me dijo”, “me animé a estudiar la licenciatura en la UPN por el entusiasmo que vi en ella”, “entré a carrera magisterial porque la supervisora me dijo”. De tal manera que trata de responder a los intereses de los otros, situación que le ha impedido ser una mujer-docente autónoma.

Ante este proceso social, institucional de la educación preescolar y personal de las docentes es necesario que resignifiquen el sentido de su ser mujeres y docentes del primer nivel educativo. Concebirse como profesionales de la educación preescolar con conocimientos y prácticas con sustento teórico y metodológico, que su quehacer docente tiene una trascendencia social; darse la oportunidad o plantearse el reto de expresar lo que piensa y siente ante las situaciones que viven, impulsar relaciones y niveles de comunicación horizontales entre docentes y directoras, supervisoras y autoridades institucionales que promuevan la igualdad de oportunidades entre todas, ya que la autoimagen y autovaloración, impacta en la formación de sus alumnas y alumnos.



Bibliografía

- Abraham, Ada, *El enseñante también es una persona*, Paidós.
- Cárdenas Vázquez, Sebastián *et al.*, *Ciento Cincuenta años en la formación de maestros mexicanos* (síntesis documental), México, 1984, Consejo Nacional Técnico de la Educación, Cuaderno núm. 8.
- Elizondo, Aurora, *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*, ITACA, México, 1999.
- Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, *XXV años de vida en su actual edificio, 1960-1985*, México, 1989, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- Hierro, Graciela, *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, Torres Asociados, 1993.
- DGENAMDF, *La formación, actualización, capacitación y superación de maestros en el Distrito Federal. Hacia la construcción de un futuro común*, 1996.
- Dirección General de Educación Preescolar, *Evolución Histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública*, México, 1982.
- Dirección General de Educación Preescolar, *Perfil profesional de la educadora*, México, 1985.
- Fernández, Ana María, *La mujer de la ilusión, pactos y contratos entre hombres y mujeres*, Argentina, Paidós, 1993.
- Lamas, Marta, *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. México, Taurus, 2002.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, Porrúa, México, 1983.
- Ramos del Río, Josefina, *La preparación profesional de las educadoras y sus transformaciones*, SEP-DGEP, México, 1970.
- Solana, Fernando, *et al.*, *Historia de la Educación Pública en México*, tomo II, SEP-FCE, México, 1982.
- Tuñón, Julia, *El álbum de la mujer. El porfiriato y la Revolución*, Antología ilustrada. Vol. IV, Colección divulgación. INAH-CNCA.
- Von Glumer, Berta, *Apuntes de Técnica de Kindergarten*, 2a ed., México, 1957.
- Zapata, Rosaura, *La educación preescolar en México*, Secretaría de Educación Pública, México, 1951.
- Zapata, Rosaura, *Teoría y Práctica del jardín de Niños*. México, 1962.



Bloque III

La construcción de identidades en niñas y niños

Lectura 4 | La escuela y las familias, una relación por construir
 INMUJERES, *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*, México, 2004, pp.47-56.

Las nuevas realidades que vive nuestro país han impactado las formas de vivir y percibir el presente y el futuro; han trastocado las relaciones y las formas de producir, trabajar, consumir y situarse frente a la convivencia interpersonal y social. Estos cambios han trascendido a las familias en cuanto a su estructura, composición y organización interna.

Las familias en México han vivido en los últimos años transformaciones radicales que se relacionan con las crisis económicas, la migración interna y externa, las políticas de control natal, el aumento en la esperanza de vida, la disminución en la tasa de mortalidad infantil, el incremento en los índices de pobreza, la inserción de las mujeres al mercado de trabajo, entre otros. Estas transformaciones han repercutido en el ámbito escolar y se ven reflejadas en las aulas día con día, lo cual representa múltiples conflictos en la relación entre las escuelas y las familias.¹

Los servicios de educación inicial y preescolar dentro del Sistema de Educación Básica en todo el país habitualmente tienen mayor proximidad con las madres y los padres de los infantes, al organizar acciones con el propósito de promover su participación y vinculación con el proceso educativo de sus hijas e hijos. Sin embargo, es constante el malestar de las docentes de estos niveles educativos, ya que no obtienen la respuesta y el compromiso que esperan de parte de las madres y los padres de familia, de la misma manera que éstas y éstos últimos demandan con mayor frecuencia lo que esperan que

aprendan sus hijas e hijos, ya que no siempre responde a sus necesidades, particularmente cuando ingresan a la primaria.

Esta problemática que persiste y se agudiza con el paso del tiempo, está relacionada con la dificultad de adecuar las expectativas de la escuela con la realidad social y la vida cotidiana que enfrentan en la actualidad las familias en nuestro país. Sustraerse de este escenario produce una mayor distancia y la sensación de desaliento ante la poca eficacia de las acciones realizadas, y aun cuando se buscan alternativas para revertir este alejamiento, se repiten acciones de manera habitual, dado que se piensa que es poco lo que se puede hacer, culpabilizándose y exigiéndose mutuamente sin crear nuevas posibilidades de resolver el conflicto.

¿Qué cambios se deberán realizar desde la escuela para enfrentar y resolver esta problemática?, ¿cómo promover formas de participación y colaboración entre las familias y las escuelas en beneficio de la educación de los infantes, considerando la diversidad étnica, lingüística y social que existe en el país?; ¿qué alternativas se proponen para un nuevo programa de educación preescolar que involucre, desde una visión más abierta e incluyente, a las familias?

Las respuestas a estas preguntas pueden ser múltiples; existen a lo largo y ancho del país² experiencias y nuevos planteamientos que deberán recuperarse, analizarse y ponderarse a la luz de las

¹ SEP/GEM "...Otra forma de ser maestras, madres y padres..." *Una alternativa educativa para la equidad de trato e igualdad de oportunidades entre niñas y niños de preescolar*, Curso de Carrera Magisterial, 9a. Etapa, Carpeta de Formación, Módulo 3, México, 1999.

² Con base en experiencias de trabajo en los últimos años con docentes de inicial y preescolar, madres, padres, niñas y niños de diferentes entidades del país, el Programa de Educación y Género de GEM propone puntos de reflexión en la búsqueda de alternativas que permitan establecer puentes en la relación entre las escuelas y las familias.

reformas que se deberán llevar a cabo en el nivel de educación inicial y preescolar, de acuerdo con los objetivos estratégicos y las líneas de acción que marca el Programa Nacional de Educación de la actual administración.

III. 1. La diversidad de familias; una realidad compleja y sus repercusiones en el ámbito escolar

La relación que con mayor frecuencia se promueve desde los jardines de niños y los planteles de educación inicial con las madres y los padres está basada en el modelo de la familia nuclear, considerándolo como el único válido, sin que hasta la fecha se modifiquen sustancialmente las concepciones y los procesos en los que se establece la vinculación entre el ámbito escolar y familiar.

Son evidencia de lo anterior los cantos, las rimas y los juegos que de manera frecuente se utilizan en dichos planteles educativos, reafirmando esta visión de la familia nuclear. Abundan ejemplos como el siguiente:

“La familia
Nuestra mamacita hace la comida,
Nuestro papacito se va a trabajar
Nuestros hermanitos se van a la escuela
Y el nene chico se queda a jugar.”³

A pesar de la reiterada concepción acerca de la familia que prevalece en la educación inicial y preescolar, hoy se reconocen en México más de cincuenta tipos de familias,⁴ los cuales varían según el grupo étnico, el área de residencia y el estrato social. De la misma forma, existen diferencias familiares que dependen de la organización y funcionamiento de las mismas, de la distribución del trabajo doméstico y el tiempo que dedican a esta tarea; de la atención que proporcionan a las niñas,

a los niños y a la pareja –sea mujer u hombre–; por la forma en que toman las decisiones y ejercen el poder; por el número de sus integrantes y por el tipo de actividades que cada persona desempeña, entre otros factores.

Estas realidades pocas veces se reconocen en el ámbito educativo, ya que se sigue pensando en la familia constituida por el padre, la madre, las hijas y los hijos. En este ideal, los jardines de niños y los planteles de educación inicial se conciben institucionalmente como espacios neutros y aislados del mundo exterior, que procuran un clima agradable, cálido y afectuoso para la educación infantil,⁵ sin tomar en cuenta las diversas realidades que envuelven a las familias, mismas que rebasan con mucho las concepciones y las formas mediante las cuales se ha actuado institucionalmente frente a éstas. Por ello, si se pretende transformar la gestión escolar y la práctica educativa en beneficio del alumnado, resulta imprescindible no quedarse al margen y tomar en cuenta, en una nueva concepción de la educación inicial y preescolar, las diferencias de la estructura y organización de las familias y, particularmente, la realidad de las madres y los padres ante la responsabilidad de educar a sus hijos e hijas.

En preescolar no podemos desconocer que existe una realidad compleja, vivida por cada niña y niño de acuerdo con su entorno familiar, cuyas experiencias se manifiestan en todo momento en la vida escolar; sin embargo, en forma generalizada se actúa y decide con base en las ideas, mitos, creencias y tradiciones construidas social y culturalmente, descartando la posibilidad de fortalecer la participación de las familias, más allá de las cuotas escolares, el mantenimiento de los inmuebles, la dotación de materiales y el mandato para cumplir con la educación de las niñas y los niños, ya que es común el temor a abrir la colaboración de las familias y la comunidad ante el peligro de que se entrometan en la vida cotidiana de la escuela.

³ Serradel, Luz María, *Cantos y juegos para el hogar y jardín de niños* SEP, México, 1970, p. 48.

⁴ *Op. cit.*, *Mujeres y Hombres*, pp. 247-283.

⁵ Elizondo, Aurora, *Op. Cit.*



Desde la visión estereotipada de las familias, se descalifica cualquier diferencia en la constitución de éstas para explicar los problemas que pueden presentar los infantes en el proceso de aprendizaje. Es común que el fracaso escolar se atribuya a las familias catalogadas como “desintegradas” o “disfuncionales” cuando no corresponden con el modelo de la familia nuclear, sin cuestionar que la funcionalidad es cualidad valorativa que puede presentarse de igual manera en una familia extensa, compuesta o de cualquier otro tipo. De esta manera, las alumnas y alumnos que viven realidades familiares distintas son excluidos o discriminados, ubicándolos en el lugar de la falta, la carencia y el problema.

Al problematizar estas concepciones, los agentes educativos de inicial y preescolar de diferentes instituciones y modalidades de atención, han logrado reflexionar acerca de la forma en que se relacionan, juzgan o compiten con las familias. Algunos testimonios que dan cuenta de lo anterior son los siguientes:

“Juzgamos a las familias de nuestras alumnas y alumnos, desde lo que creemos que debe ser y no desde la realidad. La mayor parte del tiempo pensamos que las familias nucleares son las mejores y todo lo demás está mal”.⁶

“Desde la escuela aprendimos que las familias desintegradas son aquellas a donde no está presente el padre principalmente. No nos habíamos puesto a pensar que no todas y todos vivimos en familias nucleares y en nuestro trabajo establecemos una apreciación totalmente diferente para valorar y tratar a las familias de nuestras alumnas y alumnos”.⁷

Otro factor que está presente en la cultura escolar, es la exigencia social donde se demanda principalmente a la madre cumplir con el mandato social de educar, atender y cuidar a las niñas y los niños. Si las madres no cumplen con esta prescripción, por-

que trabajan o por cualquier otra circunstancia, son descalificadas y percibidas como “malas madres”, dejando de lado la responsabilidad que otras figuras deben cumplir, incluyendo en éstas al padre o a otras instituciones de carácter público de velar por el bienestar infantil.

Los desafíos no siempre son sencillos de afrontar, ya que durante la historia de la educación preescolar se ha consolidado una cultura institucional que pauta la forma en que las docentes establecen relaciones con las familias, desde la identidad de las educadoras y la exigencia social que permea la vida cotidiana de las escuelas. Se trata, por tanto, de desmitificar los modelos de familia que impiden pensar en la participación amplia de las madres y los padres de familia dentro de la escuela en la corresponsabilidad de la educación de los infantes.

III. 2. ¿Quién educa a quién?, una disputa constante

Al concebir desde sus orígenes al jardín de niños y los planteles de educación inicial como el segundo hogar de las niñas y los niños, las educadoras y el personal que labora en estos planteles rivalizan con las madres, no sólo en el cariño y la atención de estos infantes, sino en la exclusividad de su educación.

Se funden y confunden los papeles: la maestra demanda la atención educativa desde la casa y, a la vez, la madre exige lo mismo de la escuela. Cada cual, desde su lugar, exige a la otra asumir el papel “de la buena madre”, y de “la buena maestra”, inculpándose mutuamente por la falta de cuidados, atención y afecto que aseguren el bienestar básico de las niñas y los niños.⁸

De esta manera, ambas, la educadora y la madre, se enconan en un conflicto que tiene implicaciones sociales relevantes, en tanto que desde la desvalo-

⁶ Fuente oral, docente que participó en el Curso Taller impartido por GEM, febrero de 2000.

⁷ *Ibidem*.

⁸ GEM, *En la escuela ¿Soy madre de mis alumnos y alumnas?* [folleto], México, 1997.



rización de género buscan el reconocimiento de la labor que realizan, porque ni la maternidad ni el trabajo educativo son valorados con la importancia que merecen. Dirimir este conflicto representa cuestionar la tarea de educar a la infancia como algo “natural” y propio de las mujeres, así como considerarla más allá del discurso y las buenas intenciones, ya que la educación debe convertirse en una labor compartida en la que se involucre a la sociedad en su conjunto.



Lectura 5 | Una mirada desde el género en el nivel inicial*

Cecilia Román,** *0 a 5 La educación en los primeros años*. Los contenidos transversales en el jardín, núm. 24, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.

La intención de este trabajo es proporcionar una mirada al nivel inicial desde la perspectiva de género, considerándolo un eje transversal que atraviesa todas las prácticas institucionales y la vida escolar misma. Tomar en cuenta esta perspectiva nos permite pensar en la igualdad y discriminación de oportunidades en función del sexo que de manera invisible transcurren en nuestras instituciones para la primera infancia.

“La educación porta un componente de utopía, de futuro no realizado, que nos brinda la oportunidad para suscitar la libertad de todas las personas en la expresión de sus sentimientos e ideas, la posibilidad de elegir y tomar decisiones y optar con valentía y también con responsabilidad por formas de vida más plenas”.

Gloria Bonder

La perspectiva de género, un tema transversal...

Dentro de las desigualdades sociales existentes en nuestra sociedad, la discriminación en función del sexo aparece tanto en el jardín maternal como en el jardín de infantes de manera implícita, operando como contexto privilegiado para la adquisición, no sólo de contenidos escolares, sino de contenidos culturales, tales como los “códigos de género”. Las significaciones de género en nuestra sociedad, en relación directa con el sistema de expectativas construidas para cada sexo y la influencia que tienen dichos procesos en la tarea cotidiana escolar, hacen que esta temática sea considerada como un eje transversal fundamental que todos los actores de la comunidad educativa deben tomar y tener en cuenta; dado que tiene un alto sentido social, transmitiendo valores y actitudes, que hacen referencia a la realidad en la cual se está inmerso.

Eludir su tratamiento no hará que desaparezca. Simplemente reforzará su existencia por omisión, y negará el papel que tienen los maestros y maestras, principalmente, como formadores de personas, de ciudadanos y ciudadanas críticas, pensantes y autónomas.

En la escuela o en el jardín, entonces, se aprende a desempeñar roles y a expresar comportamientos

apropiados a cada sexo, según las normas establecidas; se transmite, y refuerza el código del género y, junto a la familia contribuye a mantener y reforzar los estereotipos sexuales presentes en nuestra cultura.

Mirar las aulas desde una perspectiva de género permite reconocer las significaciones que conforman el trabajo pedagógico cotidiano, que se realiza en estrecha relación con aquellas significaciones que caracterizan a lo socialmente considerado como “lo femenino” y lo “masculino”. El trabajo escolar comúnmente tiende a la reproducción de los modelos de género dominantes a través de una serie de procesos cotidianos construidos en la apropiación que los y las alumnas y docentes efectúan de los valores y códigos de género presentes en la vida familiar en particular, y en la sociedad en general.

¿Qué se entiende por género?

El “género” es entendido como una variable cultural arbitraria impuesta, construida en un contexto social de relaciones de poder y de clase. La naturaleza arbitraria de sus contenidos, en términos históricos y de clase, es el producto del trabajo inconsciente y constante que llevan a cabo diferentes instituciones, tales como la familia y el establecimiento escolar. Teniendo en cuenta la noción

* El presente artículo se inscribe en el marco de una tesis de maestría en curso, cuyo tema general es “Contenidos escolares y propuestas didáctico-pedagógicas: Una lectura desde la perspectiva de género en las salas de Jardín de Infantes”.

** Cecilia Román es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Profesora de Educación Preescolar. Especialista en didáctica y Maestría en didáctica. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Actualmente se desempeña como docente en distintos Institutos de Formación Docente de Nivel Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

de “códigos de género” (Arnot, 1994), la misma se vincula directamente con la organización social de la escuela y la familia, donde el logro es “ganar” a cada incipiente generación para particulares definiciones de femineidad y masculinidad; y admitir como natural la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino. De esta manera, es posible comprender y conceptualizar la forma de apropiación de estos significados.

Asimismo, es importante reconocer que esta noción de género se instala constituyendo subjetividades conformando a las personas. Es un proceso que incluye prácticas y experiencias de todo orden que comprometen a los individuos a lo largo de sus vidas y que, en consecuencia, no sólo remiten a su intelecto sino también a un componente afectivo-emocional.

El jardín maternal y el jardín de infantes, como instituciones educativas, intentan determinar la identidad de sus alumnos y alumnas comunicando ciertas reglas, supuestos creencias; su construcción es impuesta, pero compromete a los y las niñas, impulsándolos a tomar un papel activo en la misma.

Lo que el parvulario tiende a producir y reproducir son modelos de género que los y las niñas, consciente o inconscientemente, en forma cotidiana, incorporan, y que provienen de la versión predominante de las relaciones de género, existentes en los grupos dominantes. Los modelos de género son, entonces, parte de los sistemas de los que el individuo se apropia. Y es en dicha apropiación que la persona va construyendo su mundo” cotidiano, constituyéndose como el espacio central de la construcción de las ideologías, de formas y modos de vida, espacio, en definitiva, imprescindible para la crítica y posible transformación (Morgade, 1992).

El concepto de género permite analizar todos los saberes y las prácticas sociales indagando cuán teñidos están por las marcas ideológicas de la clase dominante. Y posibilita negar todo tipo de determinismo biológico, destacando que el género se caracteriza por esta dualidad femenina y masculina, y por marcar al mismo tiempo posiciones jerárqui-

cas en la estructura macroeconómica y social de nuestra sociedad.

La cuestión del género en nuestras salas...

Pensar la educación inicial desde la perspectiva de género, implica preguntarse y analizar cómo se van construyendo los comportamientos que se corresponden socialmente con lo femenino y lo masculino. A través de las prácticas escolares existentes, es posible tener en cuenta los mensajes que transmiten las mismas.

Juegos y juguetes...

Desde la primera infancia, cuando los bebés ingresan a una institución escolar, los recibe un ambiente físico en su mayoría acondicionado y decorado según los colores asignados culturalmente a los recién nacidos. Sí, es común encontrar carteles con los nombres de cada pequeño y pequeña pendiente de cada cuna, escritos en color rosa para las mujeres y en color celeste para los varones. Además, las tarjetas y regalos por parte de la institución hacia los pequeños y pequeñas, como por ejemplo el “día del niño”, también en amplia mayoría se hacen con colores que marcan para “lo femenino, rosa” y para “lo masculino, celeste”.

Con respecto al mobiliario, especialmente los juegos o juguetes, si bien muchos son compartidos y “comunes” –sonajeros, móviles, mordillos, objetos musicales objetos inflables–, se les entregan, en forma intencional o tal vez inconscientes, pelotas a los nenes y peluches a las nenas. Y esto se acentúa en las fechas de cumpleaños. En dicha ocasión se elige para la mujercita una muñeca o elementos propios del hogar, como un conjunto de escoba y pala, cocina y ollitas; y para el varoncito una pelota de fútbol, autitos de carrera o una caja de bloques para construir. Éstos son simplemente ejemplos de la sencillez con la que puede inducirse a niñas y niños en una interpretación o apropiación –estereotipada en función del sexo– del uso de juguetes. Sin embargo, cabe señalar que no basta con dar todos los juguetes a todos –nenes y nenas por igual– para contrarrestar la perpetuación de los papeles estereotipados asignados



a hombres y mujeres a través de los juguetes. Sería importante contar, entonces, con el papel “mediador” de un adulto, en este caso el o la docente, para que actúe como factor de cambio.

Otro caso que vale la pena destacar es lo que ocurre comúnmente en el rincón de dramatizaciones, mal llamado “rincón de la casita”. El mismo se presenta reproduciendo la estructura de una casa familiar, cocina, mesa, sillas, cama, muñecos, ropa, elementos tales como planchas, escobas, ollas, sin generar alternativas para que sean los chicos quienes se apropien de otros tipos de roles, recreando así el juego simbólico sin reducirlo meramente a la estructura familiar–patriarcal.

Esta marcada reproducción de los códigos de género, que internalizan los niños, se manifiesta claramente en la interacción del juego dramático, que se realiza en la “casita”. A partir de algunos registros etnográficos, realizados en situaciones de juego dramático en una sala de niños y niñas de cinco años, se puede observar cómo se manifiestan los códigos de género en las siguientes expresiones:

- Un varón se dirige a una nena y dice: “Tomá, dale vos la mamadera al bebé, que sos la mamá”.
- Otro dice: “Las chicas tienen que servir la comida. Serví vos, nena.”
- Otro dice: “chicas ¿no cocinan...? ¡Tengo hambre! Las mujeres tienen que cocinar”

En el siguiente diálogo entre un niño y una niña, se puede observar:

- Varón: “Señora, ya arreglé su plancha. La pruebo y después puede planchar usted”
- Mujer: “ Voy a planchar el mantel de la mesa, que está todo arrugado y a mi marido no le gusta”

La situación que a continuación se relata también demuestra cómo los códigos de género son convenciones culturales, aun cuando esas construcciones

infantiles tienen una visión de la realidad no acabada. Esto se evidencia en el diálogo que mantienen dos niños al encontrar dos pares de lentes:

- Varón1: “¿Los lentes amarillos son de varón o de nena?”
- Varón 2: “Y... ¿no ves? ¡son de nena!”
- Varón 1: “¿Y los blancos que yo tengo puestos?”
- Varón 2: “Los blancos son de varón. ¿No ves que los amarillos son de corazones?”

En este ejemplo cotidiano podemos inferir que hay determinados objetos culturales que necesariamente son asociados a la construcción de lo femenino o lo masculino, sin que medie la posibilidad de la preferencia personal.

Por último, se podría señalar que diariamente, en el momento de los desplazamientos por el jardín se solicita al grupo formar “dos trenes, uno de nenas y otro de varones” y esto demuestra cómo se refuerza la división y construcción de lo femenino y masculino.

¿Y en la literatura...?

Otras prácticas escolares cotidianas, que transmiten los mensajes y valores de género, son la narración y la lectura de cuentos y poesías. En estos géneros literarios, aparece con frecuencia el estereotipo clásico del papá trabajando fuera del hogar, la mamá en la cocina, asimilando el trabajo doméstico al trabajo de la mamá, sin ofrecer alternativa posible, viable. La ausencia explícita del género femenino en el lenguaje tiene relación directa con esta carencia de personajes femeninos en los cuentos, libros y, por qué no, en materiales didácticos. Esta ausencia, por demás significativa, contribuye a la omisión del mundo social de las mujeres, postergándolas a la dimensión de lo cotidiano y secundario.

Al hablar, plural masculino... ¿y el femenino?

El inconveniente que encuentran las niñas en el uso del lenguaje como medio de expresión de su

mundo circundante, se complejiza al intentar manifestar sus afectos, deseos y necesidades. La generalización del masculino es tomada como norma a cumplir y como algo natural, pero como señala Jakobson, el componente genérico del lenguaje juega un gran papel en las actitudes de una comunidad hablante. La ausencia explícita del género femenino en el lenguaje contribuye en parte a la omisión del mundo social de las mujeres, relegándolas generalmente al plan de lo cotidiano y secundario (Morgade, 1997). Quedan, de este modo, inmersas en un mundo masculino que las obliga a llevar a cabo un inmenso esfuerzo de entendimiento e interpretación. Por ejemplo, cuando los adultos se refieren a “los pequeños”, “los padres”, “los hombres”, ellas tienen que inferir si están o no incluidas en estas categorizaciones y por lo tanto, sentirse pertenecientes o, de lo contrario, descubrirse como ilustres ausentes.

La familia...

Otro ejemplo diario visto desde la perspectiva de género es la forma en que los padres preparan a sus hijos para asistir al jardín. Esto se refiere al uso de diferentes delantales, cuadrillé celeste para los varones y cuadrillé rosa para las mujeres. También es común escuchar decir, tanto a padres como a madres, “los nenes no lloran” o, directamente, “los machos no pueden llorar”, impidiéndoles así a los pequeños la posibilidad de expresar cualquier tipo de sensación o emoción que sientan.

Y por fin, los maestros y maestras...

Es importante destacar, también, la concepción que tienen los educadores, no siempre de manera consciente, en relación con los códigos de género y al comportamiento de los niños y niñas. Estas diferencias en la valoración de comportamientos, actitudes y valores atribuidos a uno y otro sexo pueden perpetuarse y reforzarse si la institución escolar mantiene distintas expectativas ante los sexos, orientando y limitando la personalidad hacia el modelo de comportamiento social masculino o femenino imperante en la sociedad. Dentro de los jar-

dines es común escuchar, entonces, tanto desde el personal directivo como maestros, juicios, concepciones e ideas en relación con los códigos de género y con el comportamiento de sus alumnos. Esto, por ejemplo, se puede evidenciar, a través de las siguientes frases escuchadas a directivos y docentes:

- “Los problemas de indisciplina, en general, los tienen los varones”
- “Las nenas, ya sabemos, son tranquilas.”
- “A las nenas, como son tranquilas y juegan a juegos tranquilos, les alcanza con un pequeño sector de la sala, mientras que los varones necesitan un lugar bien espacioso.”

Si bien la desigualdad tiene origen en la sociedad y, por ende, en la familia, es posible suponer que las prácticas educativas en el nivel inicial tiendan a legitimar y reforzar los valores y códigos impuestos desde ese modelo hegemónico, propio de la sociedad. Es decir, la educación inicial reproduciría y transmitiría los modelos de género presentes en la cultura socio-familiar.

En otras palabras, aunque los valores de género en las convicciones de los educadores sean valores igualitarios, frecuentemente actúan, se comportan, y plantean propuestas didáctico-pedagógicas, a través de sus planificaciones, que reiteran los estereotipos de género que sustentan el modelo antes mencionado, sin generar alternativas posibles. Esta interacción cotidiana que forma parte de los contenidos escolares a enseñar refleja la existencia de una currícula oculta, que aborda el trabajo escolar como un conjunto de relaciones y prácticas históricamente institucionalizadas, en el cual la currícula oficial se caracteriza por permanecer en un nivel normativo. De esta manera, los códigos de género llegan a adquirir históricamente la categoría de “naturales”, inalterables e incuestionables, configurando prácticas a través de las cuales alumnos y alumnas construyen sus propios códigos de género, construyen, en definitiva, qué es lo que corresponde a lo masculino y qué a lo femenino.



En consecuencia, es necesario desocultar, develar, desnaturalizar, aquellos significados de género que se consideran como dados e inamovibles, ya que implican la ocultación de su construcción histórica.

Cierre a modo de apertura

Generar alternativas frente a las desigualdades en función del sexo no es tarea fácil, implica un desafío que seguramente muchos maestros y maestras se han planteado. ¿Cómo desnaturalizar esta noción de género? ¿Cómo transformar todas las secciones que conforman nuestro nivel inicial desalineando “lo femenino y lo masculino”...?

Buscar alternativas posibles partiendo del supuesto de que los docentes, siendo críticos y conscientes de sus determinaciones de género, podrán en buena medida ser críticos de su papel como enseñantes, intentando crear espacios que rompan con los estereotipos de género de los cuales son portadores los niños y niñas cuando arriban a la institución escolar.

Pensar y pensarse como agentes de cambio para desocultar esta noción de códigos de género, les permitirá a los alumnos y alumnas interiorizar actitudes, comportamientos equilibrados y libres de estereotipos.

A modo de camino alternativo se plantean las siguientes sugerencias para tener en cuenta:

- Revisar el material literario en función de la noción de género. Esto permitirá realizar una selección de cuentos, poesías, libros, imágenes, diferentes textos escritos, que favorezca la igualdad entre ambos sexos.
- Emplear un lenguaje no sexista, evitando aquellos términos que discriminen y proporcionen únicamente palabras estereotipadas. Ofrecer un modelo de interacción pedagógica basada en un lenguaje sin restricciones, para contribuir a que las niñas aumenten su identidad lingüística desde temprana edad y no reciban mensajes diferenciales que dificulten el proceso de conocimiento de sí mismas y su adecuación al medio social.

- Revalorizar el lenguaje corporal y favorecer la expresión de emociones y sentimientos, tanto en los niños como en las niñas.
- Favorecer en el rincón de dramatizaciones aquellas situaciones de juego simbólico, vinculadas no sólo con la vida cotidiana marcada por la estructura familiar, sino también recrear escenas que crucen la barrera del hogar, escenas de la realidad circundante, como por ejemplo el armado de una veterinaria y todo el trabajo pedagógico que ello implica. De esta manera se pueden desarrollar habilidades y destrezas independientemente de lo masculino y lo femenino, sin reforzar los estereotipos provenientes del modelo familiar.
- Realizar un taller de cocina. Sería una rica e inmejorable oportunidad tanto para los y las alumnas como para los y las docentes, porque las actividades culinarias no sólo permiten trabajar contenidos de diversas disciplinas y manejar aspectos que hacen al desarrollo integral de los y las pequeñas aprovechando su espontánea curiosidad por investigar y experimentar, sino también son un vehículo eficaz para contrarrestar el estereotipo según el cual las cuestiones de la cocina están destinadas a mujeres y niñas.
- Sensibilizar a los padres y madres sobre la necesidad de su participación en la institución escolar de sus hijos e hijas, intentando un cambio de actitudes en las familias, por ejemplo, hacia el uso de juguetes de manera no sexista, “muñecas sólo para las mujeres y pelotas sólo para los varones”; o en la asignación de roles a los miembros que componen el núcleo familiar, “la nena ayuda a la mamá a lavar los platos, y los nenes ven el partido de fútbol junto al papá” o en el uso indistinto del color de delantales cuadrillé.
- Mejorar las estrategias de capacitación de los maestros y maestras, promoviendo procesos reflexivos a través de espacios de encuentro en los que tengan la posibilidad de intercambiar experiencias, analizar cómo aparecen los estereotipos sexuales en los diseños curriculares,



observar el lenguaje de dichos documentos, y pensar y elaborar recortes de unidades didácticas y proyectos cuyas propuestas didáctico-pedagógicas no sean sexistas.

Estas sugerencias podrán contribuir a crear modelos diferentes en relación con las significaciones que caracterizan a lo socialmente considerado como “lo femenino” y “lo masculino”.

Éste, en definitiva, es un camino que se inicia, partiendo de ideas, convicciones y prácticas; es válido para andar y, por qué no, para desandarlos...



Bibliografía

- Arnot, M., "Hegemonía masculina, clase social y educación de las mujeres", en Town, L., *The education feminism reader*, New York, Routledge.
- Bonder, G., "El currículo escolar como espejo y ventana de una sociedad equitativa y plural". *Encuentro Nacional de Educadores/as para la no discriminación "Transversales para un currículum plural"*, Córdoba, 1996.
- Busquets, M. y otros, *Los temas transversales, claves de la formación integral*, Buenos Aires, Santillana, 1995.
- Browne, N., y France, P., *Hacia una educación infantil no sexista*, Madrid, Morata-M.E.C., 1988.
- Morgade, G., "El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria", *Cuadernos de Investigación núm. 12*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.
- Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, IICE, Miño y Dávila, 1997.
- Morgade, G., "La docencia para las mujeres, una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes 'legítimos'", en *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Flacso.
- Miño y Dávila, 1990. Subirats, M. y Brullet, C., *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, MEC-Instituto de la Mujer, 1988.

Lectura 6 | El sexismo como fuente de desigualdades

Xavier Bonal

Amparo Tomé

Ramos García, Joaquín, *El camino hacia una escuela coeducativa*, Cuadernos de Cooperación Educativa 3, Kikiriki, Sevilla, 1998, pp. 61-67.

La sociología de la educación se ha ocupado primordialmente, sobre todo a partir de la década de los 70, en demostrar como la institución escolar actúa como mecanismo de reproducción social, económica y cultural. Independientemente de la perspectiva teórica adoptada por los distintos autores, la mayor parte de los trabajos críticos subrayan la funcionalidad de la escuela para determinados intereses de grupos sociales concretos, principalmente los intereses económicos de las clases poseedoras del capital –que “utilizan” la escuela como medio para la reproducción social de la fuerza de trabajo y de otros grupos dominantes que proyectan sobre la escuela sus luchas políticas e ideológicas.

A mediados de los años 70, sin embargo, algunas autoras, como Madeleine Amot (McDonald 1980, Arnot 1980) insisten en que la escuela no es solamente una institución reproductora de las relaciones sociales capitalistas, sino que también cumple un papel básico en la reproducción de las relaciones patriarcales, asignando roles sexuales específicos a hombres y mujeres. De hecho, existen interrelaciones fundamentales entre la reproducción de las condiciones para la persistencia de desigualdades de clase y las desigualdades de género. La conexión más evidente es el papel de la mujer en la reproducción biológica de la fuerza de trabajo y la disponibilidad para el Capital de un ejército de reserva de mano de obra.

Sin embargo, si bien pueden establecerse importantes paralelismos entre el análisis del papel de la escuela en la reproducción de la estructura social y en la reproducción de la división sexual del trabajo, es más difícil entender con los mismos parámetros la forma en que esa reproducción es llevada a cabo. La diferencia más significativa la encontramos en que si bien en el caso de las diferencias sociales las desigualdades se manifiestan en los niveles de fracaso escolar (y por lo tanto en el distinto acceso de

los diferentes grupos sociales al mercado de trabajo), en el caso de las diferencias de género no existen diferencias evidentes respecto al rendimiento académico entre chicos y chicas. Es más, actualmente estudios recientes han demostrado que el rendimiento de las chicas es en algunos casos superior al de los chicos.

Otros indicadores, no obstante, dan cuenta de la existencia de desigualdades significativas entre hombres y mujeres por lo que respecta a la representación de cada grupo sexual en los diferentes segmentos del mercado de trabajo. Si nos fijamos, por ejemplo, en el propio sistema educativo, en el curso 1989-90 había en Cataluña 75 por ciento de mujeres y 25 por ciento de hombres en enseñanza primaria, mientras que las mujeres solamente representaban 27.5 por ciento en el sistema educativo universitario. La distribución de cargos en la Universidad demuestra otro tipo de discriminación: solamente el 7.5 por ciento de las mujeres ocupaban ese mismo año un cargo de dirección departamental o decanato. Asimismo, la distribución del profesorado por facultades o escuelas técnicas superiores muestra también importantes diferencias. Por ejemplo, las mujeres representan 56.38 por ciento de la docencia en psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, mientras que son solamente 8.8 por ciento en arquitectura .

No hace falta mencionar las diferencias que se producen en otras profesiones. Por ejemplo, en política, en profesiones técnicas, o en determinados oficios (carpintería, mecánica, construcción) la presencia femenina es casi inexistente. En cambio, en profesiones como enfermería, peluquería o secretariado ocurre exactamente lo contrario.

La no relación entre el rendimiento académico, por una parte, y las diferencias en las posiciones la-



borales y sociales, por otra, plantean entonces la cuestión de qué ocurre en el interior de nuestras escuelas –y que relación tiene la escuela con otras instancias de socialización– que produce la adquisición de roles sexuales diferenciados entre hombres y mujeres. Es decir, ¿a través de qué mecanismos se reproduce la desigualdad sexual?

Son ya numerosos los estudios que se han ocupado de dar respuesta a esta cuestión y de identificar diferentes factores explicativos de la producción de desigualdad sexual. Un posible criterio de clasificación puede establecerse en tres categorías: currículum, expectativas del profesorado e interacción en el aula:

a) Currículum explícito. Una de las principales fuentes de desigualdad se produce a través de los propios contenidos curriculares. La configuración del currículum no es neutral, sino que indica siempre un proceso de selección cultural. La propia jerarquía de conocimientos, la ordenación del currículum por niveles y las fronteras entre contenidos, demuestran una educación dirigida fundamentalmente al desempeño de roles en el espacio público. Asimismo, los propios contenidos curriculares omiten la experiencia de las mujeres y su presencia a lo largo de la historia. Un claro ejemplo lo constituye la forma en que la historia es enseñada en los centros educativos. La apología de las gestas heroicas de reyes y conquistadores excluye la historia de las formas de reproducción de la vida cotidiana en cada momento histórico.

Los propios libros de texto son sexistas a través de las ilustraciones, del lenguaje y de los contenidos. Las mujeres, cuando aparecen, lo hacen en posiciones subordinadas o dependientes, mientras que el protagonismo visual y textual corresponde a los hombres. A la vez, pasan por alto las contribuciones de las mujeres al progreso científico y social. No se nombran literatas, matemáticas o físicas que otras investigaciones se han encargado de poner de relieve.

b) Expectativas del profesorado. Varios trabajos han enfatizado las formas en que maestros y maestras proyectan estereotipos sexistas en la evalua-

ción y en las expectativas de chicos y chicas. Se trata de una discriminación inconsciente, ya que el profesorado manifiesta en todo momento tratar al alumnado por igual. Sin embargo, se producen y se transmiten diferencias que se refieren especialmente a las expectativas de trabajo de unos y otras. Un caso claro es el de la investigación de Spear (1985), en la que se demuestra como ante exámenes de ciencias idénticos firmados con nombres masculinos y femeninos, el profesorado califica y valora de distinta forma tanto los exámenes como las consecuencias de los mismos sobre la vida profesional del alumnado.

Lo que apuntan los estudios sobre las expectativas del profesorado es la existencia de fronteras de género implícitas en sus prácticas pedagógicas y de evaluación. De este modo, proyectan sobre los niños un modelo de género masculino, en el que la independencia, la seguridad, el riesgo, la actividad, etc., son componentes esenciales del individuo, mientras que sobre las niñas se proyecta un modelo contradictorio, ya que se les invita a participar de los valores educativos fundamentales y a la vez se les transmite un mensaje de papel secundario en la escuela. Estas expectativas junto con los mensajes que transmiten otras instituciones (como la familia o los medios de comunicación), tienden a polarizar los modelos de género masculino y femenino, y a legitimar el discurso ideológico de la diferencia biológica.

c) Interacción en el aula. Las mismas expectativas inconscientes del profesorado se manifiestan en la interacción en el aula. El estudio de Subirats y Brullet (1988), el más completo realizado en España respecto a la interacción docente-alumnado, demuestra como maestras y maestros, independientemente del sexo, dedican mayor atención a los niños que a las niñas. Las diferencias se acentúan en aquellos espacios de la escuela donde la interacción se ajusta menos a pautas preestablecidas; por ejemplo, en asambleas o en talleres prácticos. Las diferencias son también significativas por lo que respecta a la participación voluntaria de chicos y chicas. Los primeros tienden a participar públicamente en el aula más que las chicas, y tienen

menor dificultad para exponer sus experiencias personales.

Ambos aspectos de la interacción demuestran pues como la niña participa menos del tiempo escolar que el niño, y como tiende a ajustar su comportamiento a las normas y expectativas preestablecidas, mientras que el niño es socializado con un mayor espacio de autonomía personal.

Por otra parte, a partir de los datos de una investigación que estamos realizando desde el ICE de la UAB, se constata como existen también relaciones sexistas entre el propio alumnado. Por una parte, las interacciones entre chicos y chicas son a menudo conflictivas verbal y físicamente (tendencia al insulto con connotaciones sexistas), especialmente en los espacios no regulados institucionalmente, y por otra, las relaciones entre grupos del mismo sexo indican la adquisición de comportamientos sexualmente estereotipados en cada colectivo. En el caso de los chicos, la exaltación de la virilidad, de su fuerza física y de competitividad; en el caso de las chicas, la preocupación por su cuerpo y su estética, y la asimilación de una posición de subordinación con respecto a los chicos.

¿Cuáles son las consecuencias de este modelo de socialización escolar? Fundamentalmente las consecuencias son dobles. Por una parte, se consolida un discurso que, bajo una apariencia de igualdad de acceso a los recursos educativos y públicos, enmascara una realidad de desigualdad sexual y social. Al ser las propias mujeres las que “renuncian” a determinados estudios y puestos de trabajo, el sistema queda libre de culpa y lo traslada a una cuestión de decisiones personales. De este modo, no sólo se reproduce una estructura de posiciones sociales diferentes por sexo, sino que esa estructura se legitima. Por otro lado, la escuela consolida un modelo cultural dominante que se ajusta a los estereotipos de género masculino. La independencia se valora como superior a la dependencia afectiva, el mundo público es más importante que el espacio privado, o la autonomía personal se prioriza con respecto al cuidado de los demás. Todo ello tiende a establecer un único modelo válido y la existencia de déficit

de determinados individuos con respecto al mismo. De este modo, las actitudes y comportamientos que difieren del modelo son valoradas como carencias o como inferioridad. Esta cuestión, no atañe solamente a las niñas sino que también es aplicable a aquellos niños que no se ajustan al modelo de comportamiento masculino.

El sexismo, por lo tanto, no es solamente un problema de desigualdad sexual, sino que también es un problema de jerarquía cultural. Independientemente de las posiciones sociales que ocupan hombres y mujeres, la escuela confirma modelos de género que tienen consecuencias graves sobre la interacción cotidiana y sobre los modelos de vida disponibles para hombres y mujeres.

El sexismo, además, se produce fundamentalmente de forma invisible. La interiorización de los modelos de género no es algo pautado ni sancionado como lo es el rendimiento académico. Es precisamente en la escuela mixta, aparentemente igualitaria, donde las formas de producción de desigualdad sexual se producen más sutilmente, y donde, en consecuencia, es más difícil detectarlas y combatirlas. No hay duda de que la escuela separada era, en general, mucho más discriminadora que la actual. No obstante, la visibilidad de la discriminación fue uno de los factores que contribuyeron a la evidencia de la necesidad de un cambio. En la escuela mixta, en cambio, las formas de reprimir o disimular las manifestaciones de trasgresión del género, dificultan la aparición de una conciencia colectiva de necesidad de cambio.

La presencia, además, de valores pedagógicos muy arraigados entre el profesorado, dificulta la toma de conciencia respecto a la magnitud del problema. Por ejemplo, el valor de la libertad de elección individual, expresión de una de las metas conseguidas por la escuela democrática, enmascara los factores sociales y culturales que influyen en la toma de decisiones. De este modo, el profesorado no se considera responsable de las elecciones de su alumnado, ya que no debe intervenir en las “preferencias” de cada chico y chica. Por otra parte, la misma valoración de la espontaneidad individual en la escuela



se potencia como si todo el alumnado dispusiera de las mismas condiciones para desarrollarla, sin que se tenga en cuenta la existencia de puntos de partida diferentes en función de cada género. Tal es el caso de la participación voluntaria de unos y otras, la expresividad en talleres de teatro, etc.

De lo dicho hasta ahora podría deducirse un cierto pesimismo o una cierta inmovilidad de la escuela de cara a posibles transformaciones en la reproducción de la desigualdad sexual. Sin embargo, existen fuentes de tensión suficientemente significativa para que algún tipo de cambio tenga lugar. Por un lado, la progresiva incorporación de la mujer al mundo laboral, la producción teórica y empírica de trabajos que evidencian la existencia de sexismo, las presiones de colectivos feministas, etc., son factores que entran en contradicción con un modelo de reproducción de la división sexual del trabajo y los estereotipos sexuales tradicionales. Ello supone una fuente de posibles tensiones que se acentúan en la medida en que las mujeres disponen de voz y espacio en el ámbito público.

Por otra parte, en las sociedades avanzadas, el sistema educativo tradicional, y concretamente la

enseñanza primaria, es cada vez menos trascendental para la producción social. En este sentido, la adquisición de conocimientos tradicionales deja de ser la principal prioridad de nuestras escuelas, ya que tanto la especialización en estudios de postgrado (masters, diplomaturas, etc.), como la mayor importancia de sistemas de educación no formal o la propia formación en el empleo, cubren funciones tradicionalmente asignadas a la educación formal. En este sentido, el papel de la escuela en el futuro podrá y deberá ser el de una institución que educa para la vida, en un sentido amplio del término. Esto crea un espacio para la lucha democrática que vaya en dirección de crear formas alternativas de escuela, en las que los ejes básicos de la educación no sean los contenidos tradicionales sino aquellos aspectos necesarios y básicos para la reproducción de la vida cotidiana.

El profesorado no puede ni debe permanecer ajeno a estas tendencias y debe jugar un papel fundamental en la conducción del cambio. El desarrollo de su capacidad crítica es condición indispensable para tomar conciencia del problema y plantear otras estrategias educativas que hagan posible una escuela plural e igualitaria.



Referencias bibliográficas

Arnot, Madeleine, "Socio-cultural Reproduction and Women's Education" en DEEM, R. (ed.) *Schooling for Women's Work*, Londres Routledge & Kegan Poul, 1980.

Macdonald, Madeleine, "Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relations", en BARTON, L. et al. (eds.), *Schooling, Ideology and the Curricula*, Barcombe Filmer Press, 1980.

Spear, Margaret G., "Teacher's Attitudes towards Girls and Technology", en WHITE, J. ET. AL. (eds.) *Girls Friendly Schooling*, Londres, Routledge, 1985.

Subirats, M. y Brullet, C., *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.

* NOTA Datos extraídos de Rovira, M. (en curso): "La enseñanza ¿una profesión femenina?" *Cuadernos de coeducación*, núm. 4, Barcelona: ICE de la UAB.



Bloque IV

La educación preescolar en la construcción de oportunidades y relaciones basadas en la igualdad y la equidad

Lectura 7 | La coeducación: avanzar desde las escuelas*

Marina Subirats**, Ramos, García Joaquín, *El camino hacia una escuela coeducativa*, Cuadernos de Cooperación Educativa 3, Kikiriki, Sevilla 1998, pp. 163-167.

Hace unos veinte años que en Cataluña se empezó a hablar de coeducación, o mejor dicho, se retomó nuevamente el tema. (Sería hacia 1978, y como consecuencia de la celebración de las Primeras Jornadas Catalanas de la Mujer, que se realizaron en 1976). Tras aquel despertar colectivo, se comenzó a trabajar poco a poco para ir estableciendo las bases, en diversos ámbitos de la vida social, de una discriminación que sabíamos cierta, pero casi imperceptible, como el aire que respiramos. Y como entre las feministas había muchas maestras, el sistema educativo iba a ser uno de los campos donde más rápidamente se trataría de establecer la crítica para comprender cómo se ejercía y se transmitía la discriminación hacia las mujeres.

Fue así como se retomó el término “coeducación”, utilizado ya antes de la guerra, aunque esta vez adquiriría nuevas significaciones. La escuela mixta ya estaba prácticamente generalizada, y, sin embargo, la igualdad educativa era todavía una utopía. ¿Qué se podía hacer para llegar a la igualdad de oportunidades, a la igualdad de trato? Muchas docentes comenzaron a trabajar para ir descubriendo las formas del sexismo educativo y para conseguir hacerlas desaparecer.

Desde entonces han pasado veinte años. Y podemos afirmar que el camino recorrido ha sido bastante corto. No por falta de voluntad del profesorado, ni por falta de trabajo, ni por falta de necesidad. La cuestión de la coeducación, entendida como un modelo de cambio cultural dentro de las escuelas, y por tanto, mucho más allá de la escuela mixta, es uno de

esos objetivos, tan frecuentes en el mundo educativo, que, por falta de ajuste institucional, nunca llegan a dar los frutos necesarios, pese al esfuerzo de los docentes. Es decir, un objetivo que puede ser olvidado antes de haber transformado la educación en la medida necesaria.

Con esto no quiero decir que la situación no haya cambiado. Los estudios recientes muestran la llegada masiva de las chicas a la educación superior y que, de una manera general, obtienen mejores notas que los chicos. La actitud de los chicos tiende a cambiar, y hemos podido detectar en las escuelas diferencias importantes en este aspecto: se observa, cada día más, que las chicas se plantean su futuro en un marco profesional, y que la vida familiar no es ya el horizonte único ni el fin más importante de su vida. Las adolescentes y las jóvenes consideran, sobre todo, que han alcanzado la igualdad, y que ya no se dan diferencias entre las posibilidades de las chicas y los chicos. La discriminación, todavía tan manifiesta en nuestra sociedad para las mujeres adultas en el mundo de la economía, de la política, del trabajo y en tantos otros, es mucho menos evidente en el marco educativo.

Pero, ¿de dónde provienen estos cambios?, ¿es el sistema educativo, el que ha evolucionado, o se trata de una transformación general motivada, sobre todo, por un cambio generacional? Evidentemente, ambas cosas son ciertas. En parte, es el sistema educativo el que ha cambiado. Se ha impuesto, más que en otras áreas de la sociedad, la idea que todos los individuos han de tener los mismos derechos. Y, en con-

* Original publicado en catalán en el número 241 de la revista OUIX, 1998, pp. 45-48.

** Catedrática de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona.

secuencia, las niñas y las chicas, como individuos, son admitidas y tratadas de una manera más parecida a cómo son admitidos y tratados los niños y los chicos. Se ha conseguido, por así decir, un estadio de democracia formal.

Pero, desgraciadamente, este estadio no es todavía el de la democracia real. Las investigaciones recientes hechas en las escuelas siguen mostrando la existencia de diferencias importantes en el trato que reciben chicos y chicas. El sexismo en los libros de texto, continúa; como las diferencias de trato, el mayor protagonismo masculino, las agresiones de carácter sexual, la violencia verbal contra las niñas. Las consecuencias de esta socialización diferencial se hacen evidentes de una manera cada vez más dura. Nuestra cultura, la que se transmite en el ámbito educativo, desde la escuela infantil hasta la Universidad, continúa siendo androcéntrica y sexista, provocando en los chicos la necesidad de manifestar su agresividad como una demostración de su masculinidad y en las chicas la demostración de docilidad como prueba de feminidad. Unos estereotipos que socialmente se pagan muy caros: la violencia contra las mujeres, y, en general, la creciente agresividad en muchos ambientes, la competitividad exacerbada, las sensaciones de inseguridad y destrucción. Sensaciones que proceden de la inhibición de los sentimientos de ternura entre los hombres, de la falta de atención a los trabajos reproductivos, de la organización androcéntrica de la vida cotidiana y de un sinnúmero de problemas de los que habitualmente no somos conscientes, porque el mundo femenino se ha caracterizado por su invisibilidad, pero que tiene consecuencias extremadamente negativas tanto para las personas como para la colectividad.

Todo esto sigue reproduciendo en el sistema educativo, aunque no es el único que lo hace, ni tan siquiera el más exageradamente discriminatorio. Y así seguirá mientras no pongamos remedio, porque no se trata de una cuestión de mala voluntad, sino de falta de conciencia del sistema de valores que se transmiten. De hecho, gran parte de los docentes no estarían de acuerdo en continuar transmitiendo esta jerarquía de valores, si fuesen conscientes de ello. Transmiten, simplemente, aquello que está inscrito

en nuestra cultura. Porque se les han proporcionado instrumentos para enseñar ortografía, por ejemplo, y en estos casos saben qué es correcto y qué no, pero en cambio, no tienen, en general, instrumentos y herramientas para detectar la transmisión de valores ni de jerarquías, y, en estos ámbitos, se mueven a partir de las escalas de valores y jerarquías vigentes en la sociedad, aunque éstos sean obsoletos, injustos y caducos y, sobre todo, contrarios al propio sistema de valores asumidos conscientemente.

Analizar la transmisión de valores

La experiencia de trabajo en las escuelas que hemos desarrollado desde el grupo de investigación sobre coeducación del ICE de la Universidad Autónoma, desde hace ya bastantes años, nos ha mostrado que la forma más eficaz para propiciar un cambio en la educación es dotar de instrumentos y recursos al profesorado para que éste tenga la capacidad de analizar las relaciones que se establecen en la escuela. Precisamente porque la discriminación está basada en el uso de un conjunto de estereotipos inconscientes, de prejuicios, para ser más exactos, no se promueve un cambio si no desarrollamos un esfuerzo personal para hacernos conscientes de estos prejuicios, para sustituirlos por nociones claras, para llegar a conocer lo que realmente decimos y transmitimos en la relación pedagógica.

Y hay que decir que algunos resultados obtenidos, de una manera bastante experimental, hasta ahora, son sorprendentes. Lo que nos han dicho las y los docentes que han trabajado para ir haciendo visibles los prejuicios sexistas utilizados en la escuela es que este trabajo ha sido una fuente de extraordinarios descubrimientos, una forma de una revelación, de hacer aparecer, delante de los ojos, un conjunto de relaciones que siempre habían estado allí, pero que resultaban invisibles, y, una vez desvelados, son de una claridad y una evidencia fulgurantes. Así lo manifiestan diversos docentes, por ejemplo, en un vídeo realizado en 1996; el entusiasmo del profesorado es maravilloso. ¿Por qué razón? Simplemente porque no se les ha transmitido una fórmula que les pueda parecer más o menos discutible, más o menos “políticamente correcta”, pero que interpre-



ten, finalmente, como derivada de una moda, sino porque, de una manera muy sencilla, han aprendido a decodificar una realidad que es precisamente la suya, que ellas y ellos mismos producían, pero que ahora puede ser controlada y modelada a su propia voluntad.

Avanzar en una metodología de cambio

Parar indagar en estos procesos hemos ido construyendo una metodología de cambio, que pueda ser empleada en las escuelas sin exigir la presencia de una persona externa que la dirija. Es necesario, por supuesto, trabajar con un cierto método, y conseguir un acuerdo en el equipo docente: ya queda lejos la etapa en la que se trataba de un trabajo individual, que aparentemente llevaba al enfrentamiento constante con la mayoría de compañeros y compañeras. La LOGSE ha creado un marco adecuado para la revisión de los valores en el interior del sistema educativo, y para el trabajo transversal, y da legitimidad a estos tipos de análisis. Trabajar para construir una escuela coeducativa ya no es, por tanto, una opción personal al margen del sistema educativo, sino una prescripción inscrita en el propio sistema educativo, para construir una escuela más democrática y también más útil para las necesidades de las nuevas generaciones.

La metodología construida se encuentra, en parte, expuesta en la colección de Cuadernos para la Coeducación, editada por ICE de la Universidad Autónoma. No es posible, por falta de espacio, explicar aquí todas sus características. Pero para ofrecer una idea aproximada, resaltaremos sus distintas fases:

A. Creación de un equipo: La creación de un equipo en el centro con el acuerdo de una parte del profesorado que, a ser posible, sea superior al 50 por ciento del total del personal docente.

B. La primera sensibilización: La experiencia se inicia en esta fase de sensibilización, durante la cual, y mediante un conjunto de pequeños dispositivos de recogida de información, el profesorado va haciendo visible sus propios prejuicios, la invisibilidad de la presencia de las niñas en la escuela y de las mujeres en la cultura,

las diferencias de trato, las diferencias en el conjunto de las demandas hechas a los niños y a las niñas, las diferencias de expectativas respecto a unos y otras, las diferencias de posición y de funciones del propio profesorado, según se trate de hombres y de mujeres. Esta fase es bastante larga: aunque muy rápidamente se comienzan a detectar formas de discriminación ocultas, y el profesorado se muestra impaciente por cambiar sus formas de trabajo, es necesario desarrollar, durante bastante tiempo, un análisis que permita ver y descubrir totalmente la complejidad de estos prejuicios, en todos los ámbitos y espacios en los que se producen. Porque si nos quedamos en una sensibilización superficial no llegaremos a tomar conciencia del alcance y la amplitud de estos prejuicios, y por tanto faltará la profundidad necesaria para emprender la fase siguiente.

C. Modificación de las relaciones: Una vez que la fase de sensibilización ha puesto suficientemente de manifiesto lo que sucede en las relaciones educativas, se puede iniciar la fase de modificación de estas relaciones, de manera que dejen de ser creadoras de jerarquías. Al modificar los hábitos y las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado, de una parte, pero también las que se establecen entre el mismo alumnado; y sobre todo, como hemos podido comprobar, de las relaciones que se establecen en el hogar, lugar fundamental de la socialización, a partir del trabajo entre padres, y, sobre todo, entre madres. La actitud de las madres, y la fácil y elevada respuesta que muestran a la hora de colaborar en esta tarea son aún más sorprendentes que las actitudes detectadas entre el profesorado.

Esta fase no cuenta aún con una metodología cerrada: nos encontramos en una etapa de experimentación que requiere un seguimiento detallado de las consecuencias de los cambios. Hay en la humanidad tan pocas experiencias de desaparición de las jerarquías y de instauración de las relaciones de igualdad entre los sexos, que cada paso puede dar lugar a consecuencias inesperadas, y por alguna razón, negativas o más discutibles. Por tanto, de nuevo, no se puede ofrecer fórmulas preestablecidas, sino un trabajo continuado del equipo de cada centro para avanzar controlando los resultados.



De todos modos, somos conscientes que hay sumar esfuerzos en torno a estos objetivos y creando situaciones donde se puedan debatir los resultados obtenidos. En general, las escuelas no se encuentran aún en una fase que permita el cambio, sino que han de comenzar por llevar a término el proceso de socialización.

Para más información sobre la metodología utilizada pueden dirigirse al Grupo de Investigación en Educación, Ciudadanía y Sociedad (GRECS), del ICE de la Universidad Autónoma, donde estamos trabajando en la creación de una red de centros que trabajan en proyectos de coeducación, y en una forma de contacto a través de Internet.



BIBLIOGRAFÍA

BLOQUE I. ¿SE NACE O SE HACE?

INMUJERES, “Marco Legal y política educativa actual” en *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular en la educación inicial y preescolar*, México, 2004, pp. 20-26.

INMUJERES, “Qué es el género”, en *El ABC del género en la Administración Pública*, México, 2004, pp. 9-12.

Lectura 1: González Suárez, Mirta, “Los transmisores tempranos de estereotipos”, en *El sexismo en la educación*, Universidad de Costa Rica, 2000.

Lectura 2: González Suárez, Mirta, “El trabajo reconocido y desconocido: Inserción laboral de la mujer en la historia”, en *El sexismo en la educación*, Universidad de Costa Rica, 2000.

BLOQUE II. SER DOCENTE EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Lectura 3: Cruz Guzmán, Rosa María, *Las docentes de educación preescolar: su formación, sus relaciones, sus prácticas*, Mimeo, 2005.

BLOQUE III. LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN NIÑAS Y NIÑOS

Lectura 4: INMUJERES, “La escuela y las familias, una relación por construir” en *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*, México, 2004, pp. 47-56.

Lectura 5: Román, Cecilia, “Una mirada desde el género en el nivel inicial”, en *O A 5 La educación en los primeros años. Los contenidos transversales en el jardín*, núm. 24, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

Lectura 6: Bonal, Xavier y Amparo Tomé, “El sexismo como fuente de desigualdades” en Ramos García, Joaquín, *El camino hacia una escuela coeducativa*, Sevilla, Kikiriki, Cuadernos de Cooperación Educativa 3, 1998, pp. 61-67.

BLOQUE IV. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE OPORTUNIDADES Y RELACIONES BASADAS EN LA IGUALDAD Y LA EQUIDAD

Lectura 7: Subirats, Marina, “La coeducación: avanzar desde las escuelas” en Ramos García, Joaquín, *El camino hacia una escuela coeducativa*, Cuadernos de Cooperación Educativa 3, Sevilla, kikiriki, 1998.

Instituto Nacional de las Mujeres
INMUJERES

Patricia Espinosa Torres
Presidenta
presidencia@inmujeres.gob.mx

Secretaría Ejecutiva
secretariaejecutiva@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Administración y Finanzas
administracion@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Planeación
planeacion@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Promoción y Enlace
promocionyenlace@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Evaluación y Desarrollo Estadístico
evaluacion@inmujeres.gob.mx

Dirección General Adjunta de Asuntos Internacionales
internacional@inmujeres.gob.mx

El enfoque de género en la educación preescolar
se imprimió en el mes de diciembre de 2005 en Talleres Gráficos de México
Av. Canal del Norte 80, Col. Felipe Pescador,
delegación Cuauhtémoc, C.P. 06280, México, D.F.
Tels.: 57 04 74 00, 57 89 90 11 y 57 89 91 10
ventas@tgm.com.mx

La edición consta de mil ejemplares