



UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



✓  
OPINIONES Y PERCEPCIONES SOBRE LA  
MASCULINIDAD.  
ESTEREOTIPOS, DOCENTES Y LA ESCUELA.

# TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

JUAN LUIS ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON

DIRECTORA DE LA TESIS: DRA. REBECA VERA VERA

MÉXICO, D. F.,

AGOSTO DEL 2000

# Opiniones y Percepciones Sobre la Masculinidad. Estereotipos, Docentes y la Escuela.

## ÍNDICE

	AGRADECIMIENTOS	3-4
	PRESENTACIÓN DEL TRABAJO	5
CAPÍTULO 1	EL GÉNERO	7
CAPÍTULO 2	PRINCIPALES PEDAGOGOS Y LA VISIÓN DEL GÉNERO EN SUS PROPUESTAS	16
CAPÍTULO 3	ESTADO DE LA COEDUCACIÓN EN DIVERSOS PAÍSES.	27
CAPÍTULO 4	LA IGLESIA CATÓLICA, LA EDUCACIÓN Y LA COEDUCACIÓN	45
CAPÍTULO 5	VISIÓN PÚBLICA DE LOS GÉNEROS Y DE LA MORAL A FINALES DEL SIGLO XIX	54
CAPÍTULO 6	VISIÓN DE LA MASCULINIDAD	70
CAPÍTULO 7	RÉPLICA DEL ESTUDIO EN ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	89
CAPÍTULO 8	UNA REFLEXIÓN FINAL Y UNA PROPUESTA ACADÉMICA.	113
	BIBLIOGRAFÍA	123
	ÍNDICE DE TABLAS	129

80-110-111-112-113-114-115-116-117-118-119-120-121-122-123-124-125-126-127-128-129-130-131-132-133-134-135-136-137-138-139-140-141-142-143-144-145-146-147-148-149-150-151-152-153-154-155-156-157-158-159-160-161-162-163-164-165-166-167-168-169-170-171-172-173-174-175-176-177-178-179-180-181-182-183-184-185-186-187-188-189-190-191-192-193-194-195-196-197-198-199-200

**Es para mi, en el otoño de mi vida, profundamente satisfactorio y estimulante el poder realizar y llevar a buen término proyectos académicos, de desarrollo y de crecimiento personal. Siempre he pensado que el Ser Humano si lo desea puede seguir aprendiendo y buscando ser mejor cada día.**

**Son estímulo en mi vida aquellos con los que me une un vínculo de sangre, a pesar de la lejanía física, mis dos maravillosos hijos Guy y Michel y Jane la compañera del primero quienes han traído al mundo a una pequeñita nacida en el último año del milenio: Sophie.**

**Un sentido recuerdo a mis padres: Jacqueline y Lamberto a quienes, aun ahora extraño y añoro.**

**Mi compañera Bety con quien he encontrado el amor, los proyectos y la concordia y sus dos maravillosas hijas Tania y Andrea me han brindado una paz y armonía en la cotidianeidad que es para mí fundamental para vivir y realizar mis inquietudes.**

**La familia no es sólo aquella con la que nos unen lazos de sangre, son aquellas personas que forman conmigo un extraordinario vínculo solidario, de cariño, de afecto, de apoyo y de estímulo.**

**En este último grupo quiero mencionar a Irene, José Luis, Marisa, Rocío, Cristina y mi cuidadosa, paciente y eficiente secretaria Elizabeth.**

**Forman parte indudable de este grupo solidario todos y todas los querid@s alumnos y alumnas de nuestro Instituto.**

**Tod@s l@s que he mencionado son para mí el estímulo, la motivación y el motor externo para no detenerme y para continuar creciendo y preparándome más.**

**Este trabajo es para tod@s ustedes con mi gran cariño y el más profundo agradecimiento por su paciencia y amor.**

**¡ Gracias a tod@s !**

**Quiero expresar mi agradecimiento a mis maestr@s de la Universidad Pedagógica Nacional, a la excelente, por inteligente, cálida y comprensiva Directora de tesis, la Doctora Rebeca Vera Vera así como a las y los lectores del presente trabajo que con sus comentarios y correcciones fueron fuente de aprendizaje y crecimiento. Norma la Secretaria de la Maestría quien siempre fue amable y solícita conmigo.**

**De manera muy especial mi agradecimiento a la Maestra Sandra Cantoral en quien siempre encontré una magnífica disposición para orientarme y ayudarme, ésta sin duda fruto de su pleno compromiso con la docencia y l@s alumnos.**

## PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

Todos los seres humanos tenemos opiniones y percepciones sobre la realidad; así percibimos todo lo que nos rodea y de manera muy especial en este trabajo me interesa abordar la manera como mujeres y hombres percibimos al otro, a los y a las otras; tanto mujeres como hombres tenemos percepciones y opiniones sobre lo que es ser una mujer o un hombre.

Si bien a partir del advenimiento del movimiento feminista, la femineidad y los estudios sobre mujeres son profusos, no sucede lo mismo con la masculinidad y el ser hombre. Por tal razón fue este aspecto el que me interesó abordar en este trabajo.

La masculinidad y la femineidad son constructos sociales que son introyectados por los seres humanos y en base a ello inicio con una revisión de las distintas concepciones de género desde la sociología y la psicología.

Como constructos sociales en la conformación individual de los géneros participa de manera importante la escuela y los y las docentes y por ello a continuación abordo diferentes corrientes pedagógicas buscando primordialmente si contemplan en forma explícita o implícita una visión de los géneros. Sin duda un fenómeno de la mayor trascendencia en cuanto a los géneros y la escuela es la coeducación; cuando empieza a considerarse que niñas y niños pueden convivir en el aula surgen interrogantes respecto a si es esta la solución del problema de la igualdad o queda trunco debido a diversos factores que abordo. También me resultó necesario repasar la evolución y el desarrollo de la educación y la coeducación en nuestro país, la que ha tenido una evolución sumamente interesante y con matices propios.

México es un país predominantemente católico y por ende se encuentra inmerso en lo que pudiera denominarse como una ideología judeo-cristiana, la que conforma y transmite valores sobre muchos aspectos de la sexualidad; así consideré de especial de interés para el presente trabajo la revisión a través de documentos oficiales eclesiásticos de la visión que en estos documentos se tiene de los géneros y de la coeducación.

Otro elemento que me cuestioné al reflexionar sobre nuestro país fue el de tratar de conocer la visión prevalente de los géneros a fines del siglo XIX y principios del XX. Siguiendo la línea de la investigación histórica de la “Escuela de los Anales” realicé una investigación documental en el *Fondo Reservado* de la Hemeroteca Nacional sobre publicaciones periódicas de la época buscando elucidar a través de diversos artículos y noticias, la visión pública de los géneros en dicha época.

Más adelante el trabajo repasa diferentes puntos de vista respecto a la formación de la masculinidad recurriendo a diversos autores tanto nacionales como de otras latitudes, lo que sirve de marco específico a la investigación cualitativa motivo de este trabajo. Me resultó especialmente interesante conocer si en mujeres y varones jóvenes (18 a 25 años de edad) universitarios se replicaban percepciones de la masculinidad apegadas a estereotipos que han sido prevalentes en nuestra sociedad ancestralmente o si se presentaba algún cambio o evolución en este aspecto. En base a esto se encuestó por medio de un cuestionario abierto de cinco preguntas a 100 alumnos (50% de cada género) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, contrastando estos resultados con un estudio previo realizado en 400 sujetos.

Al detectarse múltiples percepciones y opiniones estereotípicas de la masculinidad y considerando las desventajas que conllevan estos estereotipos tanto a nivel de la salud como del propio desarrollo de los hombres, ello me lleva a proponer, en la última parte del trabajo, una visión diferente a través de lo que llamo una pedagogía anestereotípica de los géneros.

## CAPÍTULO 1 EL GÉNERO.

En la actualidad los estudiosos de la psicología y de las ciencias sociales han incorporado un concepto que se utiliza ampliamente, el concepto de género, que se diferencia del concepto de sexo. Estos conceptos son importantes de abordarse.

El sexo es la concepción biológica constituida por las características, biológicas y físicas, genéticamente heredadas y que colocan a los individuos de la especie en algún punto de un continuo que tiene como extremos a individuos reproductivamente complementarios (Álvarez-Gayou, J., 1979) (vease Fig 1)

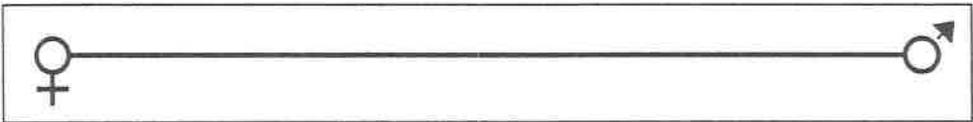


Fig. 1

Desde lo biológico, la especie humana se divide en dos sexos que tienen características dimórficas y funcionales definidas, pero que se reducen casi exclusivamente a las funciones reproductivas y a ciertos aspectos dimórficos en las estructuras cerebrales, tanto a nivel macro, como pudiera ser el peso del cerebro o la morfología del cuerpo calloso (Allen y Gorsky, 1992), como a nivel micro como es el caso de las diferencias en cuanto a número de células y de sinápsis neuronales en el Núcleo Intersticial Hipotalámico Anterior III (LeVay, 1991).

Diversos autores (Maccoby y Jacklin, 1974)<sup>1</sup> han estudiado en busca de elementos que pudieran indicar claros dimorfismos sexuales a nivel comportamental, de potencialidades o limitaciones sin gran éxito más allá del hallazgo de que desde las funciones cerebrales visuales los hombres tienen una

<sup>1</sup> La totalidad del libro analiza diversos estudios que sustentan la inexistencia de dimorfismos comportamentales fundamentados en aspectos biológicos.

tendencia a focalizar, mientras que las mujeres tienden naturalmente a una visión más englobadora y generalizada de las cosas que las rodean.

Se desarrolla así la necesidad de estudiar los comportamientos de hombres y mujeres y es así como aparece hace ya un buen número de años el concepto de *rol sexual*.

Vander (1977) sugiere que los roles son concepciones dadas que incluyen expectativas y obligaciones: "somos (o tratamos de ser) lo que sentimos que debemos hacer y lo que se espera de nosotros" (p.173)

Durante años todos los que estudiaban específicamente comportamientos y rasgos psicológicos masculinos o femeninos utilizaron el modelo del "rol sexual", un modelo que especificaba las formas en las que los individuos biológicamente femeninos o masculinos se socializaban como hombres y mujeres en una determinada cultura. Pero este paradigma del rol sexual ha sufrido críticas crecientes por ser ahistórico, reduccionista desde la psicología y apolítico (Kimmel, 1986 pp. 518-529).

En 1955, Money (1995, p.11) retoma el concepto de género, lo saca de la exclusiva connotación gramatical y empieza a aplicarlo a las formas en que las personas se comportan en sus roles como niños y niñas, mujeres y hombres. Obviamente sexo y género se sobreponen pero no son sinónimos. Cuando Money adopta este término lo hace con el fin de utilizar un concepto inclusivo que pudiera distinguir la femineidad o el ser femenino y la masculinidad o el ser masculino del sexo biológico (lo femenino y lo masculino).

En este sentido, al proponer y utilizar un nuevo término, Money<sup>2</sup> abrió todo un novedoso campo de investigación y como él mismo explica "necesitaba una terminología que me permitiera escribir sobre su vida sexual y procreativa como hombre y mujer... así como en términos de su adhesión a los estereotipos y a la codificación social tradicional de sus actividades e intereses..."(Money, J., comunicación personal, 1997).

---

<sup>2</sup> John Money, quien trabaja aún en La Escuela de Medicina Johns Hopkins en Baltimore, Maryland es el investigador y científico más prolífico y creativo que ha estudiado la sexualidad.

El género incluye al sexo pero conceptualmente es más inclusivo. El género trasciende al sexo genital para incluir los aspectos del dimorfismo masculino y femenino, incluye el comportamiento y no se refiere directamente a los órganos reproductivos ni a los procesos eróticos y reproductivos en sí. (Money, 1975p.13.) Para Franklin,II (1984, p. 2) el género se refiere a un *status* logrado que es una función de la socialización y que tiene componentes sociales, culturales y psicológicos. Como resultado de experiencias directas e indirectas, aprendizajes formales e informales desarrollamos imágenes, concepciones, percepciones de la masculinidad y la femineidad.

La visión interdisciplinaria del campo científico de la sexología que emerge después de los estudios de comportamiento sexual de Kinsey y los de la respuesta sexual humana de Masters y Johnson se expresa con claridad en opinión de Bullough (1994) en lo que se denomina como los estudios de género.

Los estudios clásicos antes mencionados de Kinsey y de Masters y Johnson pueden clasificarse en lo que Szass (1995) denomina como corriente de investigación biomédica y que yo calificaría como primordialmente de corte positivista; otro enfoque posterior para el estudio de la sexualidad es el enfoque del constructivismo.

El constructivismo en el estudio de la sexualidad enfoca la subjetividad y las relaciones humanas y como dice Szass (1995, p.4) " Esta corriente señala que lo que varía de una cultura a otra no son solamente los comportamientos sino los significados de las prácticas sexuales". Para este enfoque, la sexualidad es primordialmente una construcción sociocultural e histórica que cambia según la época, la región del mundo, la cultura, y la clase social.

En nuestras culturas el género se establece como un esquema clasificador en función de la reproducción y pudiera concebirse el género como dice Cole (1996) "como un esquema continuo de categorización social de los individuos, para describir las características psicológicas, sociales y comportamentales consideradas como masculinas o femeninas" (p.54) Así pues, en las culturas occidentales los individuos necesariamente son clasificados en uno de los dos únicos y mutuamente excluyentes géneros. Sin embargo, la existencia exclusiva

de estas dos categorías no es universal en la especie humana, y como lo refiere Cole (1996) entre los indios Navaho en el siglo XIX la asignación del género se daba a los doce años de edad en función de la selección de una cesta de alimentos o un arco, o *ambos* al incendiarse una choza en la que estaban. En este grupo social el niño era categorizado como mujer si seleccionaba la cesta, hombre si seleccionaba el arco o neutro si seleccionaba ambos. Surge así una tercera categoría de género.

Bustos (1998,) ha definido a la socialización como “ todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa”. (p.280) Dentro de estas instancias se encuentran entre otras; la familia, la escuela, la religión y los medios masivos de comunicación.

Como dice Highwater (1990)

“debemos reconocer que el sexo está importantemente socializado y que cada cultura designa a ciertas prácticas como apropiadas, inapropiadas, morales o inmorales, sanas o enfermas. Constantemente estamos construyendo límites que no tienen bases *naturales*. Sin embargo, continuamos viviendo la fantasía de que nuestra sexualidad es el aspecto más innato y natural de nuestro ser humano y que la conducta sexual entre hombres y mujeres esta predestinada por la biología y más aún por los dictados de la *naturaleza humana*”. (p.6)

De esta manera se construyen estereotipos de lo que debe ser masculino o femenino. Los estereotipos son limitantes en cuanto que niegan la posibilidades de diversidad e incluso se interiorizan e impiden el desarrollo de las potencialidades humanas. Como dice Barragán (1996)”..los estereotipos de género no sólo contraponen lo masculino a lo femenino, sino que impiden el desarrollo de la diversidad en el propio concepto de masculinidad y femineidad.” (p.37)

Factor importante de la socialización, después de la familia, es la escuela y como dice Hierro (1985) “ la socialización femenina que se inicia en el hogar y se continúa en los colegios, no estimula el deseo latente de autonomía en las niñas. Por el contrario, más bien incita sus fantasías sexuales de satisfacción de sus deseos en forma vicaria: a través de un hombre...” (pp.110,111). Es así que la meta última de esta educación no hace hincapié en el crecimiento intelectual, sino

en el ajuste, en su adaptación a su papel sexual ancestral de madre y compañera de un hombre. En suma, la educación tradicional femenina busca el objetivo primordial de conformar (a las mujeres) para que desempeñen el papel secundario que les fue asignado dentro del trabajo creativo y dentro de las jerarquías de poder en la sociedad.

La estructura de poder que emerge de los estereotipos de género además de generar las desigualdades anteriormente mencionadas, es causa indudable de eventos violentos y generadores de mucha destrucción. Esto no solo sucede en México. Al respecto presento una somera y reciente revisión:

En Argentina esta situación se hace patente en cuanto a la pandemia de VIH/SIDA (Laski,1997): " Durante 1996 los casos femeninos se incrementaron en un 27%, en tanto que los masculinos un 18%, siendo la relación de 1 hombre por 3,6 mujeres .El 27,04% de las mujeres enfermas tiene entre 25 y 29 años; lo que significa que han adquirido el virus durante la adolescencia." (p.197). Es muy probable que esta situación sea muy similar en otros países de habla hispana.

En Chile como reporta Fernández (1997. pp.185-187) se producen entre 30,000 y 3,.000 atentados sexuales al año. Lo que hace un número de 9 atentados sexuales diarios. Esta cifra, según carabineros e investigaciones, aumenta cada año.

En Valparaíso, según la misma autora, en el año 1995 se denuncia una violación cada día. Las víctimas mayoritariamente son mujeres, los agresores por lo general son conocidos de las víctimas lo que implica que pertenecen a su contexto más próximo.

Del total de atentados sexuales, sólo se denuncia un 20%. Si se consideran 30,000 se denuncian 6,000.

Lo masculino, desde los estereotipos, implica fuerza, energía, ser el proveedor, el que ostenta el poder y la femineidad es el servicio, la sumisión y la dependencia. Así concluye Fernández (1997):

"La Violencia Sexual, entonces se fundamenta en las relaciones de poder, en donde uno tiene el poder sobre otro que en este caso es otra. El agresor no distingue entre las posibles víctimas, todas las mujeres pueden serlo, inclusive sus hijas, su conviviente, su hermana, su sobrina, la hija de su hermana etc. La característica reiterada es que

la víctima, sea una persona cuya debilidad frente al agresor, se relacione con la edad, con el sexo, o con el estado mental.” (p.184)

Para el México urbano las cosas no son muy diferentes: es extraordinariamente elevada la prevalencia e incidencia del maltrato físico a la mujer como lo reporta el Centro Para la Atención a la Violencia Intrafamiliar (CAVI) de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal. Este consigna 2,500 casos sólo en el primer semestre de 1997. Por otro lado, se sabe de un muy elevado número de violaciones que excede las 100,000 por año. El Centro de Terapia de Apoyo de la misma Procuraduría informa para el primer semestre de 1997: 7.9 casos de delitos sexuales denunciados por día, es decir un total de 1825; de ellos 4.25 son violaciones y .5 son tentativas (Álvarez-Gayou, 1997b).

Una visión del México rural e indígena del Sureste, en los estados de Oaxaca y Chiapas, en cuanto a estos aspectos nos la brinda Nuñez (1997) cuando dice en su revelador estudio:

“Las mujeres cuando son niñas es su padre el que decide por ellas, con quién y cuando deben casarse; es el que las vende o las cambia por chivos, pollos, cerdos u otros animales o en el mejor de los casos las alquilan como sirvientas, y cuando el padre no está, el hermano mayor asume el papel; más tarde el ciclo de subordinación se repite con el marido.

Las mujeres aunque trabajan la tierra junto con el varón, no se les reconoce y en algunas regiones se establece que las mujeres, por el hecho de serlo no podrán heredar la tierra, los padres heredan a los hombres pues así lo dicta la costumbre. Si nacen gemelos, hombre y mujer, y por alguna causa la madre no puede alimentar a los dos, le da prioridad al varón. En la vida adulta se refleja también esta situación; se piensa que es el hombre el que trabaja, es el hombre el que debe de alimentarse; de ahí que los índices de desnutrición en la mujer sean aún mayores. Existe la creencia de que la mujer no necesita ir a la escuela, pues irá a dar a la cocina, en cambio el hombre sí. En la escala de prioridades, la mujer estará generalmente en desventaja frente al varón.

Bajo las costumbres y tradiciones se ampara la violencia, el hombre puede golpear a su mujer sin que esto sea castigado o penado por ninguna autoridad pues se considera que él tiene derechos sobre de ella y es algo "natural" que un hombre golpee a su mujer.

La supremacía masculina, que no es una característica sólo de los pueblos indios, sino que se da en todas las sociedades y clases sociales, en las comunidades se ve reforzada por las leyes de la costumbre llegando incluso a niveles de brutalidad excesiva que

demuestran que el hombre se siente dueño y señor de la mujer. En un periódico de la ciudad de Oaxaca del 24 de febrero de 1997, aparece una noticia: "Preso por poner cinturón de castidad a su esposa". Zoila Ruiz de 25 años de edad, originaria de una población a 30 minutos de la capital del estado, declaró que su esposo, alcoholizado la agredió brutalmente, la desnudó y con un clavo le perforó sus genitales colocándole un candado." (pp.165-181)

Fina Sanz (1997), nos habla de otra perspectiva:

"Muchas de las mujeres que asisten a consultas de Atención Primaria presentan síntomas inespecíficos y crónicos, como cansancio, dolores generalizados, estados de ánimo deprimidos, ansiedad, etc. Las/os profesionales sanitarios no saben como abordar estas sintomatologías, y a veces buscan infructuosamente una etiología orgánica, o frecuentemente las derivan –vg. a psiquiatría-, y normalmente acaban medicalizadas. Acudiendo una y otra vez a las consultas, sus síntomas responden poco a los tratamientos habituales. Al escuchar a estas mujeres más detenidamente, muestran insatisfacción en su vida sin que sepan delimitar en ocasiones muy bien en qué: Generalmente la autoestima es baja, y hay continuas quejas emocionales que acompañan al malestar físico. Frecuentemente manifiestan el sentimiento de estar como "paralizadas" o en "un tunel sin salida". Por otra parte sus relaciones sexuales suelen ser infrecuentes e insatisfactorias. Muchas son amas de casa, con hijas/os, y sin apenas relaciones sociales."(pp. 155-160)

Podríamos continuar este triste panorama, pero basten estos ejemplos para mostrar las indignantes situaciones que se derivan de los estereotipos de los géneros en detrimento de la condición femenina.

Desde la psicología, la sexología y los estudios de género se han dado una gran cantidad de estudios e incluso de instrumentos de medición de uso cotidiano y ampliamente conocidos para los profesionales de estas disciplinas, que pretenden medir grados o niveles de femineidad o masculinidad; ejemplos de ellos son las escalas de género del Test Minnessota, la escala de masculinidad y femineidad de Spence y Helmerich o el ampliamente difundido inventario de Sandra Bem sobre masculinidad y femineidad denominado como escala de androginia. En México se ha desarrollado el instrumento llamado IMAFE, Inventario de Masculinidad y Femineidad (Lara Cantú,1993) que se orienta a medir características masculinas y femeninas de la personalidad e incluye aspectos como machismo y "marianismo".

En todos ellos la femineidad y la masculinidad se encuentran implícitamente teorizadas como dimensiones homogéneas del temperamento susceptibles de ser medidas en todas las personas. La aplicación masiva de estos instrumentos ha dado lugar involuntariamente al descubrimiento de que en una sola persona pueden coexistir elementos, estereotípicos, tanto femeninos como masculinos.

Hace ya dos décadas surgieron autores que propusieron la concepción de la "androginia" y una de sus más fuertes propugnadoras fue Heilbrun quien en 1973 señalaba que la "salvación", sólo podría emerger de un movimiento que renegara de la polarización sexual y capaz de liberarse de las cadenas del género masculino y femenino.

En este sentido Jung, discípulo y colaborador en una época de Sigmund Freud, en su ensayo "Anima y Animus" sugiere que la personalidad sexual está sistemáticamente elaborada en el sentido de que la faz pública de la femineidad y la masculinidad, compatible con el rol social convencional, siempre se construye con base en la represión de los opuestos<sup>3</sup>. Para Connel (1987) el argumento de Jung dramatiza el problemático aspecto de que la femineidad y la masculinidad pueden coexistir en la misma personalidad.

Incluso en 1977 June Singer, psicoanalista Junguiana, publica un libro llamado precisamente Androginia en el que hace una revisión de estos aspectos desde culturas y visiones orientales y kabalísticas.

De todo ello surge la concepción de que es imposible, más allá del estereotipo, concebir categorías de masculinidad o femineidad absolutas. De hecho se puede, en todo caso sólo hablar de tipos de femineidad o tipos de masculinidad.

La concepción utilizada en el Instituto Mexicano de Sexología y el Instituto de Enseñanza Superior e Investigación Sexológica Imesex, respecto a múltiples aspectos de la sexualidad es la de negar la existencia de absolutos dicotómicos

---

<sup>3</sup> De acuerdo con Jung (Freedman & Kaplan, 1967, pp.369) " Las configuraciones del Anima y el Animus son impulsos humanos básicos y universales e inconscientes. Estos impulsos no pertenecen a la personalidad manifiesta si no que representan elementos recesivos. Incluyen la femineidad subdesarrollada de un hombre y la masculinidad subdesarrollada de una mujer. El Anima representa el potencial femenino de un hombre e incluye su capacidad emocional,

excluyentes y reconocer más bien la existencia de continuos. Tal es la concepción de sexo, expresiones comportamentales de la sexualidad y preferencia genérica entre otras (Álvarez-Gayou, 1995, 1997).

El género como categoría social, impuesta socialmente e introyectada por los individuos, se expresa sin embargo, al nivel personal con una enorme diversidad y variedad. Además, por ésto considero como imposible hablar de categorías universales absolutas e inmutables de femineidad y masculinidad. Como señala Minello (1995, p.115), tendremos que considerar más la existencia de masculinidades "distintas formas de ser varón" que de una forma única; a mi modo de ver esta consideración se aplica por igual a la femineidad, a las femineidades. Connel (1987) a su vez plantea que no existen necesariamente rasgos psicológicos que todas las femineidades tengan en común y que los distinguan de todas las masculinidades, o viceversa.

Estaremos hablando pues de continuos, de grados o de intensidades de características estereotípicas tanto masculinas como femeninas, las que son independientes del sexo, de los órganos sexuales y de los aspectos meramente biológicos.

Sin embargo, si los estereotipos son inamovibles y rígidos y la escuela es uno de sus importantes reforzadores. ¿Cuál es el papel que los géneros han jugado en el pensamiento de diferentes pedagogos ?

---

fantaseosa, imaginación y receptividad. Por otro lado el Animus, la masculinidad recesiva de una mujer, representa su potencialidad de iniciativa, agresividad y capacidad de razonamiento."

## CAPÍTULO 2

### PRINCIPALES PEDAGOGOS Y LA VISIÓN DEL GÉNERO EN SUS PROPUESTAS

Es importante aclarar que una visión del género como tal no podrá encontrarse en el pensamiento de los pedagogos a los que haré referencia puesto que este concepto, como fue visto en el capítulo anterior, lo propone y desarrolla Money en 1955.

En función de esto la revisión sólo se hace con base a la consideración del derecho o no de las mujeres a recibir una educación igual a la de los varones y con ellos.

La educación de las niñas en las mismas escuelas que los niños, conocida como coeducación, es un fenómeno moderno. sin embargo, ya Platón estaba a favor de una educación paralela para los hombres y mujeres y propuso que los infantes jóvenes practicasen juegos educativos bajo supervisión, sin embargo las niñas atenienses generalmente eran educadas en la casa por sus madres e institutrices y la visión aristotélica de que la función tan específica de las mujeres, requería de una educación diferente adquirió carácter dominante.

Los Espartanos educaban a los niños y las niñas por separado. En la época del Helenismo las niñas eran segregadas. En Roma probablemente existió la coeducación para los niños de las clases privilegiadas y durante los primeros años de la instrucción.

La evolución de la coeducación se vincula naturalmente con la historia general de la larga lucha para lograr la igualdad de derechos, incluyendo el derecho a la educación de la mujer. Desde la edad media hasta finales del siglo XVIII la costumbre social en Europa separaba a los sexos para la educación. La excepción se encontraba entre ciertos grupos protestantes después de la Reforma, cuando Lutero y otros líderes declaraban que las niñas junto con los niños deberían ser enseñados a leer la Biblia.

La resultante tendencia a la coeducación fue especialmente notable en Escocia y en las porciones nórdicas de Inglaterra y de la Nueva Inglaterra donde los niños pequeños de uno y otro género asistían a las escuelas. En la nueva Holanda, las escuelas Parroquiales aceptaban tanto a niñas como niños por lo menos hasta que aprendieran a leer. entre los Cuáqueros los niños y las niñas generalmente asistían juntos a la escuela. En Inglaterra y en los Estados Unidos, los Amigos fueron pioneros proponentes de la coeducación y de la educación universal.

Las comunidades alemanas en América del Norte favorecían la educación de niñas y niños separados. Después de la Revolución norteamericana, la reforma educativa basada en los ideales de la democracia, la igualdad y la libertad se opuso a la educación parroquial y las nuevas escuelas públicas que reemplazaron a las eclesiásticas, a finales del siglo XVIII y el XIX eran casi todas coeducativas. Para fines del siglo XIX sólo algunas grandes escuelas públicas de algunas ciudades de los Estados Unidos de Norte América seguían teniendo escuela separada para las niñas.

Para comprender el desarrollo y establecimiento de la coeducación es necesario, aunque de manera muy esquemática seguir el desarrollo de la escuela. De acuerdo con Palacios (1988) se habla de escuela tradicional y de la escuela nueva. La escuela tradicional se caracteriza por encima de todo por el orden y el método; Comenio en su *Didáctica Magna* (1995) establece que el orden en todo es el fundamento de la pedagogía tradicional. De la misma manera exalta la disciplina cuando escribe: "... si suprimes la disciplina en una escuela, forzosamente han de retardarse todas las cosas." (p.155). El papel del maestro es la base del éxito de la educación y trasluce la necesidad desde este modelo de una actuación eminentemente autoritaria. La escuela le da la espalda a la realidad del mundo. Es un hecho que para este modelo la mujer no tiene lugar en la escuela puesto que ésta es primordialmente un elemento que busca crear individuos masculinos cultos, elocuentes, responsables, ordenados y conocedores de la ciencia.

El movimiento renovador se dividiría clásicamente primero en una etapa que Palacios llama "individualista, idealista y crítica", seguida de la etapa de los grandes sistemas y una tercera fase de la postguerra en el 1914-1918. Palacios (1989) habla también de una etapa de madurez de la escuela nueva materializada por el plan Languévin-Wallon en Francia. Este plan descansa en cuatro principios: Justicia (igualdad para todos), dignidad igual (evitar prejuicio de jerarquía), desarrollo completo (respeto a la personalidad infantil) y orientación (valoración de aptitudes individuales),

La coeducación de sexos se inscribe dentro de la tradición libertaria que tiene como inspiración primaria a la revolución francesa. Condorcet (1922) considera que la libertad es hija de la igualdad, y la igualdad nace a su vez de la instrucción y plantea la necesidad de determinar en primer término si la educación pública instituida por un poder nacional debe limitarse a la instrucción y en segundo término hasta dónde se extiende sobre esta instrucción los derechos del poder público; si la instrucción debe ser la misma para los dos sexos; si son precisos establecimientos especiales para cada uno. De hecho esta es una primera mención de los sexos y cuestionamiento sobre la coeducación.

Más adelante en su obra recalca la necesidad de una misma educación para uno y otro sexo cuando dice (Condorcet, 1922): "Pareciese demasiado extenso para las mujeres, que no están llamadas a ninguna función pública, se la puede restringir a recorrer sólo los primeros grados, pero sin prohibir los otros a los que tuvieran disposiciones más felices y en quienes sus familias quisieran cultivarlas." ( p. 62). Es claro que en Condorcet existe la concepción igualitaria, sin embargo no se expresa en forma clara la idea de una igualdad de los géneros; esto puede ser explicable por su momento histórico si recordamos que su publicación se da a conocer entre 1790 y 1791, Fundamenta la coeducación diciendo que las mujeres deben ser educadas para responder como educadoras en la casa en su papel de madres cuando dice " No deben ser excluidas de la instrucción relativa a las ciencias, por que ellas pueden ser útiles a sus progresos, sea haciendo observaciones, sea componiendo libros elementales." (p. 63) y más

aún se transluce su tradición libertaria e igualitaria cuando, refiriéndose a la educación de la mujer dice:

“La igualdad es en todas las cosas, pero sobre todo en las familias, el, primer elemento de la felicidad, de la paz y de las virtudes... No se podría establecerla para los hombres exclusivamente sin introducir una marcada desigualdad no solamente entre el marido y la mujer, sino entre el hermano y la hermana, y hasta entre hijo y la madre” (p.65).

Por otro lado, se percibe una aparente contradicción cuando al existir en una comunidad dos escuelas expresa: “En las villas donde no haya más que una sola escuela primaria, los niños de ambos sexos serán admitidos y recibirán de un mismo maestro una instrucción igual. Cuando una villa tenga dos escuelas primarias, una de ellas será confiada a una institutriz, y los niños de ambos sexos serán separados” (p.69).

Recuérdese, que la defensa que hace Condorcet de la educación de la mujer se funda sobre todo en su condición de madre y en la necesidad de que colabore en la educación de sus hijos, y en buscar un método claro y sencillo que poner en manos de las madres a lo que consagrará Pestalozzi sus más fervientes, sino sus más felices, esfuerzos.

Sin embargo, es Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) el gran precursor y el que realmente sistematiza toda una idea pedagógica completa de la educación infantil. Rousseau descubre al niño como ser humano distinto al adulto y propone, en primerísimo lugar, la necesidad de buscar conocer al niño para que la escuela sea acorde a él y no acorde a los adultos que la diseñan, dirigen y ejecutan. Es una propuesta en la que, a diferencia de lo que sucede en la escuela tradicional, la escuela no le da la espalda a la vida, se opone a la educación libresco y propone el interés y la experimentación del niño como el elemento fundamental de la educación. Al proponer que la escuela se vincule con la vida, surge en mi opinión, el germen del concepto apegado a la realidad de que en la vida convivimos cotidianamente mujeres y hombres. Para Rousseau la esencia de la educación moral de los niños es la confianza en la naturaleza del niño y la libertad.

El niño diferente al adulto, la escuela adaptada al niño y no a la inversa y la escuela como espejo de la vida son conceptos que generan una pedagogía humanista y centrada en el alumno.

Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) pertenece, junto con Rousseau a lo que Palacios llama la etapa romántica de la nueva escuela. Sin embargo, él como instrumentador práctico de las teorías propone los métodos para la escuela. Esta es una sociedad en la que los niños viven y de la que aprenden. Reconoce Pestalozzi (1982), el impacto que las ideas y muy concretamente el Emilio de Rousseau provocan en él “ El sistema de libertad idealmente fundado y nuevamente vivificado por Rousseau también elevó en mi el impulso quimérico hacia un mayor círculo de acción con qué laborar por el bienestar del pueblo” (p.112).

Dentro de los caracteres esenciales de la propuesta de Pestalozzi en su sistema la madre de familia es el tipo y el modelo natural, comprendido en su verdadero sentido. De ahí que la educación de las niñas está adicionada a la de los varones, lo que la plantea como secundaria y se realiza en un instituto separado, pero dirigido según los principios del sistema. En cuanto a la educación moral esta debe realizarse por completo viviendo con los demás y para los demás, en la realidad total de la acción colectiva.

Propone una educación integral y dice “ Todo lo que sea unilateral, y por lo tanto alcance sólo una de las potencialidades, sea este del corazón, del espíritu, o bien pertenezca al dominio del arte, perturba el equilibrio y conduce a un desenvolvimiento antinatural, cuya consecuencia es la deformación general y la artificialización del individuo” (p.13). Se trata de un planteamiento holístico e integrador de la totalidad humana.

Por su parte Froebel (1782-1852), quien fue discípulo de Pestalozzi, llama la atención sobre la importancia de la actividad y del juego para la educación y con ello se acerca mucho más a una educación que comprenda la naturaleza infantil y se acerque más a ellos.

A fines del siglo pasado y principios del presente, se dan en diferentes países y por distintos autores experiencias educativas que incorporan las ideas y

conceptos de la nueva escuela.: John Dewey crea en 1891 en Chicago la “escuela laboratorio” o “escuela experimental” en la que se centra en los intereses y necesidades de cada edad y creando una sociedad democrática en miniatura que propicia los sentimientos de cooperación mutua y de trabajo para la comunidad. No parecen existir en este concepto ideas concretas respecto al género.

Montessori en Italia, trabajando con niños con deficiencia en el desarrollo, propicia la libertad a través de la cual van surgiendo los intereses de los niños. Decroly en Bélgica en la escuela Ermitage se centra en el interés de los niños el que aunado a la libertad propicia una educación de la vida y para la vida. Otros son Claparède y Bovet en Ginebra, Binet en París y Kerchensteiner en Munich entre otros.

Ferriere (1879-1960) puede considerarse como el sintetizador de los postulados e ideas de la escuela nueva. Destacan: el progreso a través de los ensayos y errores que llevan al verdadero conocimiento y por ende al progreso; énfasis en la biogenética, los intereses de los niños los mueven y son evolutivos y diferentes con base en la edad; se aprovechan los intereses de los niños y sus esfuerzos para realizarlos y se propicia la autonomía y la propia responsabilidad en los educandos. Tampoco esta visión menciona explícitamente los aspectos del género.

Piaget (1975) enfatiza, además de las etapas del desarrollo cognoscitivo, la capacidad de reflexionar de los niños que les permite coordinar sus acciones con los demás y para él la personalidad es el término de una relación de reciprocidad. Nos formamos como nosotros en función del otro y los “otros” también son personas del otro género aunque Piaget no lo señala.

De todas las corrientes pedagógicas enunciadas hasta aquí, la mención explícita de la educación de ambos géneros sólo aparece en Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), llamado por Carbonell<sup>4</sup> como el “pedagogo maldito por sus

---

<sup>4</sup> Citado por J.Palacios en referencia a que por sus ideas libertarias y anticlericales fue asesinado por la reacción Española hace más de 70 años y mantenido bajo “una losa de cemento” El texto que se menciona está en la introducción del libro Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria de Mones, J.; Solá, P.; Lázaro, L.M.. Icaria, Barcelona 1977.

ideas anticlericales y racionalistas...” Fue sin duda uno de los principales ideólogos en España de la Escuela Moderna.

En 1889 se creó en París - a instancias de Kropotkin y con el concurso de importantes pedagogos libertarios - un Comité Proenseñanza Libertaria. Para este Comité las características de una enseñanza libertaria son cuatro:

Integral: enfatizando la necesidad de integrar el trabajo manual con el cerebral.

Racional: basada exclusivamente en la razón y la ciencia excluyendo cualquier aspecto religioso.

Libertaria: su objetivo es el de formar hombres libres, amantes de la libertad y respetuosos de los demás.

Mixta: *debe ser igualitaria para ambos sexos, que asegure la igualdad y la confraternidad entre hombres y mujeres*<sup>5</sup>.

Ferrer Guardia, diez años después, pone en marcha la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia cuyos lineamientos guardan gran semejanza con los del Comité de Kropotkin mencionados anteriormente, y es con base en ellos que fundamenta su Escuela Moderna (Ferrer, 1976), y explicita: “ En vista del buen éxito que la enseñanza mixta obtiene en el extranjero y, principalmente, para realizar el propósito de la Escuela Moderna, encaminando a preparar una sociedad verdaderamente fraternal, sin categorías de sexos ni de clases, se aceptarán niños de ambos sexos desde la edad de cinco años” (pp.77,78).

En la misma obra el mencionado Ferrer (1976) dice:

“ Como consecuencia de la liberación de la Iglesia y del Estado - y para lograr esa misma liberación - la enseñanza racional y científica ha de persuadir a los futuros *hombres y mujeres*<sup>6</sup> que no han de esperar nada de ningún ser privilegiado (ficticio o real) y que pueden esperar todo lo racional de sí mismos y de la solidaridad libremente organizada y aceptada” (pp.148,149).

---

<sup>5</sup> Las cursivas son mías.

<sup>6</sup> Las cursivas son mías.

Si bien es clara su tradición libertaria y laica, también se evidencia en su pensamiento la igualdad de los sexos en la escuela.

Para Ferrer (1976) la coeducación de los sexos y la de clases sociales van de la mano. En cuanto a la segunda, expresa que la escuela debe educar conjuntamente a los ricos y a los pobres. En cuanto a la coeducación de los sexos, sin perder de vista su época, plantea que si la mujer es igual al hombre, no tiene sentido darle una educación distinta y que si la mujer es la compañera del hombre o se le equipara en conocimientos, preparación y educación integral o bien se le considera esclava.

Ferrer retoma conceptos de Condorcet quien fundamenta también la necesidad de educar a la mujer exaltando el hecho de que ella es también madre por lo tanto se le considera: “el primer pedagogo del niño” y que a través de ella, si su educación es deficiente, se le pueden inculcar toda suerte de “fábulas y errores” en una época en que, como el expresa, el cerebro infantil es más dúctil, más maleable. Y dice: “ mujeres así educadas serán madres en el verdadero sentido natural y social, no transmisoras de supersticiones tradicionales, y enseñarán a sus hijos la integridad de la vida, la dignidad de la libertad, la solidaridad social, no el acatamiento a doctrinas aniquiladas y esterilizadas por agotamiento y la sumisión a jerarquías absolutamente ilegítimas” (pp.184,185). A la luz de teorías feministas y de género actuales los planteamientos de Ferrer si bien propugnan por una educación básica igualitaria y libertaria, vuelven a colocar a la mujer en el contexto de un rol de madre, en esencia negador de la posibilidad de desarrollo personal más allá de la maternidad y del hogar.

En su libro, “La Escuela Moderna”, el citado autor transcribe algunos textos producidos por alumnos y publicados en “El Boletín”:

De una alumna de 13 años:

“ La escuela mixta o de ambos sexos es sumamente necesaria. El niño que se educa, trabaja y juega en compañía de la niña, aprende insensiblemente a respetarla y a ayudarla, recíprocamente la niña; mientras que educados separadamente, indicándole al niño que es mala la compañía de la niña y a esta que es peor la de aquel, sucederá que el niño, hombre ya, no respetará a la mujer y la considerará como un juguete o como una esclava, que es a lo que se ve reducida la mujer en la actualidad. Así pues, contribuyamos todos a la fundación de

escuelas mixtas en todas partes en que sea posible y donde no, allanemos las dificultades que a ello se opongan” (p.192).

De otra niña de 10 años transcribe:

“ Entre las faltas del género humano se encuentran la mentira, la hipocresía y el egoísmo. Si los hombres estuvieran más instruidos y principalmente las mujeres, enteramente iguales al hombre, esas faltas desaparecerían. Los padres no enseñarían a sus hijos en escuelas religiosas, que inculcan ideas falsas, sino que los llevarían a las escuelas racionales donde no se enseña lo sobrenatural, lo que no existe, ni tampoco a guerrear, sino a solidarizarse todos y a practicar el trabajo en común.” (p.194).

Ambos textos muestran, en el primero a una niña reflexiva y profundamente convencida de la necesidad de la coeducación y la segunda cuestiona la necesidad de una mayor educación para las mujeres.

El paradigma de la educación antiautoritaria se encuentra en Summerhill de A.S. Neill (1883-1973) quien considera que la escuela realiza la primordial tarea de destrucción del ser humano al obligar al niño a adaptarse a una sociedad demente, a una humanidad enferma y muestra la influencia que Wilhelm Reich ejerce sobre su pensamiento y obra al expresar que la represión de la vida sexual del niño y del adolescente es el principal instrumento para la creación de estructuras caracteriológicas que sirvan de apoyo a la esclavitud política, ideológica y económica. (Neill, 1975<sup>7</sup>) Crea así un modelo alternativo de pequeña sociedad, de hecho una contrasociedad que pretende contrarrestar a los principales agentes mediadores que enajenan al niño y que son la familia y la escuela.

Summerhill es un internado de 50 a 70 niños de *ambos sexos* y con edades entre 4 y 17 años. La esencia de la escuela es la libertad en la que no se ejerce presión sobre el niño y dejándolo que forme sus propios ideales y su propia norma de vida. (Neill, 1974).

De acuerdo con Palacios (1988, pp.193-211) los principios de Summerhill son:

- La confianza en la naturaleza del niño;

---

<sup>7</sup> Traducción y publicación en Español del libro publicado por Neill en 1949

- La finalidad de la educación entendida como el enseñar a la gente cómo vivir y capacitar al niño para llevar una vida plena;
- La libertad en la que existen reglas, pero éstas emanan de la comunidad a través de las asambleas escolares y las establecidas por Neill son mínimas y casi exclusivamente referidas a la salud y seguridad de los niños (tales como horarios de sueño, prohibición de nadar en el mar sin adultos presentes) o bien referidas a la seguridad de la escuela (como la prohibición a los adolescentes de tener relaciones sexuales completas puesto que una adolescente embarazada significaría el cierre de la escuela);
- La autoregulación que significa comportarse por la voluntad de uno mismo y no en virtud de una fuerza externa.

De capital importancia es para Neill la consideración del valor que tienen las emociones en la educación. Para él la educación es un asunto predominantemente de emociones y por ende cree firmemente en la necesidad de crear en la escuela un ambiente que propicie la expresión de las mismas. Los principales elementos que bloquean la expresión de emociones son el miedo y la culpa. De ello se desprende que Neill “desmoraliza” la vida en Summerhill y suprime totalmente los castigos por considerarlos fútiles, además de un acto de odio. Exalta pues en la escuela libre el amor como lo más importante.

Puede deducirse que en Summerhill se desdibujan los estereotipos de los géneros aunque es difícil afirmarlo dado que no lo hace explícito.

De la misma manera Carl Rogers,<sup>8</sup> (1975) propone la enseñanza centrada en el estudiante. Elimina al maestro como eje de la enseñanza y da preponderancia a la palabra y los sentimientos del alumno. Sin embargo, en su obra antiautoritaria y autogestiva no existen consideraciones referentes a la educación derivadas de los géneros.

Lobrot (1993), uno de los exponentes de la Pedagogía Institucional francesa, exalta la importancia de las emociones en la educación, sin embargo

---

<sup>8</sup> Carl Rogers, psicólogo humanista Norteamericano, creador de la corriente terapéutica Centrada en el Cliente, en su obra recalca la importancia de la aplicación del modelo a la educación. Para profundizar este aspecto es interesante revisar el libro de Poeydomenge, M.L. (1986) La educación según Rogers. España. Narcea.

tampoco hace referencias a posibles similitudes y diferencias por géneros en el acto educativo.

Pocas son pues las referencias de autores y pedagogos consultados que hacen respecto a las cuestiones de los géneros. Aquellos que hablan de los sexos en la escuela, más se centran en la llamada coeducación, es decir a la presencia en la misma aula de las niñas y los niños, aspecto que abordaremos en el siguiente apartado.

## CAPÍTULO 3

### ESTADO DE LA COEDUCACIÓN EN DIVERSOS PAÍSES.

#### Conceptualización

Desde el origen etimológico (cum-educatio) significa que la educación sea conjunta. Su uso generalizado se ha referido a la educación conjunta de uno y otro sexo o género; en la actualidad el concepto de coeducación se extiende también a la integración en el ámbito escolar de los individuos con distintas características. Así por ejemplo, al hacer una búsqueda en Internet<sup>9</sup> sobre la palabra coeducación, se encuentran muchos sitios y páginas que abordan bajo este concepto a la integración en las escuelas de personas de raza negra y blanca. De la misma manera se habla de coeducación en relación a las clases sociales y la religión (Palacios, 1988, p.169),

Es necesario diferenciar a la coeducación de la coinstrucción. Según Gallardo, citado por Fridman (1968,), "coinstrucción es la aplicación de un mismo programa de enseñanza y actividades docentes a individuos de uno y otro sexo, sin tener en cuenta las peculiaridades de cada alumno." (p.6)

La Enciclopedia Británica (1990, p.14) conceptualiza a la coeducación como la educación de niñas en la misma escuela a la que asisten los niños.

El Diccionario enciclopédico de Grijalbo (1986, p.447) dice: " Coeducación es la educación conjunta e igual de personas de ambos sexos. Implantada a fines del siglo XIX (Escandinavia y E.U.A.) y principios del siglo XX (URSS).

Comas (en Lafora y Comas, 1967.) la conceptualiza como " la coeducación que se imparte de manera simultánea a individuos de uno y otro sexo, en un mismo recinto y por los mismos maestros" (p.39)

---

<sup>9</sup> La Red Mundial de la información por computadora. Permite por vía telefónica acceder a diferentes "sitios" del mundo en forma sumamente rápida y económica.

## Descripción de la Situación Actual respecto a la coeducación en diversos países

### Inglaterra y Gales

Nunca ha existido una política oficial sobre la coeducación en estos países. En el sistema de educación pública elemental que se estableció en el Siglo XIX en Gales aproximadamente la mitad de las escuelas eran mixtas, pero de nuevo, esto fue más por razones económicas y de número de alumnos y en la mayoría de los casos se trataba de coinstrucción más que coeducación y en la práctica las niñas se sentaban en un lado del salón de clases y los niños en otro lado y eran separados para las actividades de recreo o fuera del salón. Cuando en 1902 se introdujo el sistema de educación secundaria pública, se construyeron muchas escuelas secundarias mixtas, pero de nuevo, esto fue más por razones económicas que por una filosofía o política definida de integración o condición de equidad.

Las escuelas públicas inglesas han sido casi siempre exclusivas para varones. La mayoría de las escuelas privadas son exclusivas para niñas o para niños. Existen excepciones notables como *Bedales*, que fue fundada en 1893 como una escuela para varones pero que admitió mujeres en 1898. Otro proyecto coeducativo es el de Darlington Hall, fundado por W.B. Currie en Inglaterra. La Sociedad de Amigos mantiene un número importante de escuelas con sistema coeducativo.

La mayoría de las escuelas para la formación de maestros han sido para mujeres y para hombres, pero separados. Después de la Segunda Guerra Mundial la política cambió y se estimula la creación de escuelas mixtas. Otros establecimientos de Educación Superior en el Reino Unido están abiertos a ambos sexos aunque en Oxford y Cambridge las mujeres sólo recientemente han sido aceptadas.

### Escocia

La tradición Escocesa es diferente a la Inglesa. Desde el siglo XVII en Escocia la coeducación ha sido practicada casi invariablemente y mayor parte de la mayoría de las escuelas primarias y secundarias son mixtas.

## **Canadá**

Todas las escuelas del sistema público en el país son coeducacionales. A excepción del sistema educativo de la Iglesia Católica en la provincia de Quebec.

## **Australia y Nueva Zelanda**

En Australia los niños y las niñas reciben enseñanza en la escuela por separado sólo en algunas escuelas primarias muy grandes. Por razones económicas algunos estados tiene escuelas a nivel de enseñanza media separadas por sexo.

En Nueva Zelanda las escuelas primarias públicas son mixtas, pero en la enseñanza media existen tanto escuelas mixtas como de un solo sexo.

Las mujeres tienen acceso sin restricción a los establecimientos de Educación Superior tanto en Australia como en Nueva Zelanda.

## **Países Escandinavos.**

Estos países son los máximos exponentes de la coeducación. Dinamarca estableció el principio en el siglo XVIII y todas sus escuelas primarias y secundarias son coeducativas. En Noruega la coeducación fue adoptada legalmente en 1896; todas las escuelas primarias y la mayoría de las secundarias son mixtas y la excepción la constituyen algunas escuelas privadas. Suecia adoptó la coeducación a principio del presente siglo y con algunas excepciones a nivel de escuelas secundarias el sistema educativo es totalmente coeducativo. Finlandia tiene un numero mayor que los otros países de escuelas secundarias segregadas, es decir en las que se separa a las mujeres y a los hombres.

## **Holanda y Bélgica**

En Holanda la coeducación fue permitida en 1871 y para 1886 se había generalizado con la excepción de los distritos Católicos Romanos en los que se mantenía la segregación en los niveles secundarios de la educación.

El Bélgica dos terceras partes de la educación primaria es segregada y prácticamente no existen escuelas secundarias mixtas.

### **Francia**

En Francia dos terceras partes de las 38,000 comunas tienen escuelas primarias coeducacionales con un solo maestro, pero las escuelas primarias más grandes suelen ser segregadas.

### **España**

En este país las escuelas primarias suelen ser mixtas, no así las secundarias.

### **Portugal**

Son separadas las escuelas primarias, pero al nivel secundario en las grandes ciudades están segregados, no así en el nivel provincial.

### **Suiza**

Las escuelas primarias y secundarias mixtas están generalizadas aunque en ciertos cantones mantienen la separación en ambos niveles.

### **Italia**

Las escuelas primarias y secundarias son mixtas.

### **Grecia**

Las escuelas primarias son mixtas y aproximadamente la mitad de las secundarias.

### **Alemania**

Hasta las últimas décadas del siglo XIX le era prácticamente imposible a una mujer acceder a la educación secundaria de, y cuando se introdujeron las escuelas secundarias para mujeres, estas eran de menor calidad que las de

hombres. Hitler promovió la exclusión de mujeres de los cursos del *Gimnasium*<sup>10</sup>. Después de la Segunda Guerra Mundial algunos *Länder*<sup>11</sup> hicieron de la coeducación su objetivo pero la tradición de la educación de mujeres y hombres por separado ha sido una práctica generalizada y en pequeñas escuelas rurales se aplica la coeducación. En algunas municipalidades grandes como Bremen, Hamburgo y Berlín Occidental la coeducación en el nivel primario es la regla, sin embargo poco ha avanzado la coeducación al nivel secundario.

### **Rusia/URSS**

En la Rusia zarista no existía la coeducación y al establecerse la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas la coeducación se generalizó. Sin embargo en 1943 un Decreto del Gobierno Central abolió la coeducación para que “ las escuelas se pudieran adaptar a las condiciones especiales de los niños y las niñas” A pesar de ello la mayoría de las escuelas continuaron practicandola. Después de una prolongada discusión, fue a través de un decreto que la coeducación fue reestablecida en 1945.

### **Checoslovaquia, Polonia, Rumania y Yugoslavia**

En Checoslovaquia, Polonia, Rumania el sistema educativo es coeducacional como lo era en Yugoslavia hasta su desmembramiento.

### **Asia y África**

Durante muchos siglos ha prevalecido la concepción tradicional de que el papel primordial de la mujer como esposa y madre le demanda una mínima educación formal. Las oportunidades de una educación formal para las mujeres se dieron por la llegada de los misioneros en el siglo XIX al establecer estos escuelas para mujeres. En China se dio una tendencia a la coeducación al inicio de 1920 al establecerse el gobierno nacional. Desde 1949 en que se estableció el

---

<sup>10</sup> El *gimnasium* es equivalente al Liceo, al que se accede después del 4º año de primaria y que es la única forma de ingresar posteriormente a carreras profesionales. Los alumnos que no logran su ingreso al *gimnasium* terminan con una formación técnica en el 8º grado.

<sup>11</sup> División política del territorio alemán. Puede ser equivalente a regiones o municipios.

Gobierno Comunista en China, la coeducación ha sido la regla tanto a nivel teórico como práctico y a todos los niveles de la educación.

En países como Jordania, Arabia Saudita, Egipto e Irán prácticamente no existen escuelas mixtas. En Turquía, sin embargo la coeducación existe en todas las escuelas primarias y en Israel prevalece en todos los niveles educativos.

En los países Africanos hay muchas variaciones, por ejemplo en países que estuvieron bajo la colonización francesa como Kenia y Ghana prevalece la coeducación, mientras que en el antiguo Congo, que estuvo colonizado por Bélgica, prevalece la segregación en todos los niveles escolares.

### **Japón**

En Japón en 1872 se estableció un Sistema Nacional de Educación Pública en el que se emitieron leyes que reglamentaban la educación por separado de las mujeres y los hombres. Fue hasta 1920 cuando las universidades empezaron a aceptar mujeres. El número de mujeres que ingresaron en las universidades en esta época fue limitado puesto que no existían medios para que las mujeres ingresaran a las escuelas secundarias o preparatorias. El curriculum para las mujeres era diferente que el de los hombres a partir del tercer año de primaria, lo que les impedía a la mayoría el continuar a escuelas secundarias o preparatorias. La excepción fueron algunas que asistieron a ciertas escuelas particulares. Esta actitud empezó a modificarse durante la ocupación estadounidense después de la Segunda Guerra Mundial. Para 1945 el 55% de las escuelas secundarias eran coeducacionales. Casi 200 de las Universidades privadas se volvieron coeducacionales para la segunda mitad del siglo XX.

### **India**

En la India la práctica general es la de las escuelas mixtas en el ámbito primario pero segregadas en el nivel secundario. En Pakistán desde la ley de educación promulgada en 1959 se mantiene la segregación tanto en el ámbito primario como secundario.

En países como Cambodia, Ceylan y Vietnam la coeducación es mas bien excepcional tanto a nivel primario como secundario.

En países como Jordania, Arabia Saudita, Egipto e Irán prácticamente no existen escuelas mixtas.

En Turquía, sin embargo la coeducación existe en todas las escuelas primarias y en Israel prevalece en todos los niveles educativos.

En los países Africanos hay muchas variaciones, por ejemplo en países que estuvieron bajo la colonización francesa como Kenia y Ghana prevalece la coeducación, mientras que en el Congo, que estuvo colonizado por Bélgica, prevalece la segregación en todos los niveles escolares.

### **América Latina**

Hasta 1970 se puede considerar que existía un rechazo generalizado a la coeducación en la primaria y la secundaria, con la excepción de ciertos países como México, mientras que era aceptada en el ámbito de la educación superior. Es probable que en gran parte de América Latina la coeducación se haya visto retardada por dos razones principales: el retraso que tuvo en llegar la industrialización, a la que se considera como propiciadora de la coeducación y la tradición católica, que tiene considerable influencia social en estos países y que se opone a la coeducación, muy especialmente para los adolescentes. (Fridman, 1968, p.32). Para 1970 la coeducación prevalecía en el 27% de las escuelas primarias; en Costa Rica y la República Dominicana la coeducación se encontraba en las ciudades pequeñas; en Brasil, Chile y Uruguay en la mayoría de las escuelas rurales se practicaba la coeducación aunque la preferencia social generalizada era por la segregación.

### **Evolución de la coeducación en México**

Durante la Reforma en México se produce la abolición de la educación religiosa y a la llegada del emperador Maximiliano en 1864 el Papa Pío IX inicia la presión solicitando la anulación de las Leyes de Reforma y con ello el sometimiento de la enseñanza, tanto pública como privada, a la superior vigilancia

del clero. Sin embargo Maximiliano, que era miembro de la Masonería, no atendió a las exigencias del Papa.

El pensamiento liberal en México se inicia vinculado importantemente con el sentimiento anticatólico y clara expresión de este pensamiento son las sociedades protestantes que tienen su germen en provincia y finalmente se establece la primera de ellas en México entre 1872 y 1874 (Bastian, 1989). La estrategia protestante en materia escolar, busca llenar los vacíos que no puede cubrir la enseñanza pública y como dice Bastian: " ...por lo que las prioridades de las sociedades protestantes en el plano educativo fueron la educación popular rural a nivel primario y la educación femenina, en particular la formación de maestras." (p.152).

Como refiere el autor mencionado una de las expresiones fundamentales de la pedagogía protestante liberal radical fueron los actos civcorreligiosos considerados por sus propagadores como una "escuela objetiva para el pueblo, de gran utilidad para desarrollar en él el amor a la patria y el sentido de la libertad."

Sin embargo, a pesar de la influencia ideológica liberal, el proyecto educativo protestante desde el punto de vista cuantitativo fue limitado como muestra el cuadro siguiente tomado de Bastian (1989. p.147).

Estadísticas escolares protestantes en México (Educación Básica)

Año	Alumnos	Escuelas
1888	2 940	96
1892	6 363	145
1903	9 290	166
1907	11 538	169
1911	11 682	163

De acuerdo con su ideal liberal radical, las sociedades protestantes y sus miembros participaron activamente en el movimiento antireeleccionista.

Enrique C. Rebsamen, Suizo de nacimiento, llega a México en 1883 y tras desempeñarse como profesor particular, se hace cargo de la Escuela Normal de Jalapa donde aplica sus ideas organizativas, métodos didácticos e implanta programas adecuados. Como dicen Curiel, Ruiz de Velasco y Moreno (1988) " En

realidad Rebsamen no fue un innovador, pero sí un pedagogo con sensibilidad para encontrar fórmulas convenientes y útiles para una pedagogía congruente con las intenciones políticas del Estado y con las necesidades de cambios pedagógicos profundos”(p.31).

Rebsamen crea y nutre la Revista México Intelectual que nace con el primer objetivo de difundir los acuerdos del primer Congreso de Instrucción en 1889. La revista se sostiene y publica hasta la muerte de Rébsamen en 1904.

De la cronología de Curiel, Ruíz de Velasco y Moreno se obtienen documentos que son útiles para este recuento de la coeducación en nuestro país. En el número de enero a junio de 1895 se publica un ensayo de Rébsamen titulado REUNIÓN DE LOS DOS SEXOS EN LA ESCUELA NORMAL. En él Rebsamen habla de la existencia en estas fechas de la coeducación a nivel de la enseñanza básica y en ciertos ámbitos de la superior, pero propugna por que se haga lo mismo a nivel general en las Escuelas Normales: “ Ya nuestra República ha dado los primeros pasos para la introducción del principio del que me ocupo, puesto que las escuelas de párvulos en todo el país son mixtas y que importantes planteles superiores como la Escuela Preparatoria y la de Medicina de México, así como la Escuela Normal de Jalapa han abierto sus puertas al sexo débil”(p.320).

Plantea que son las Escuelas Normales las que deben en primer término adoptar esta coeducación definiendo que es la educación la primera de las actividades para la cual es muy importante la concurrencia de “ ambos sexos” y abunda señalando que lejos de crear dificultades esta convivencia, generará un mayor respeto y conocimiento entre los sexos, que se borrarán el antagonismo existente entre ellos al que considera funesto para la educación nacional. Se ufana en este texto de la situación creciente en número de mujeres inscritas en la Escuela Normal de Jalapa desde su fundación en 1886 y se presenta un cuadro que transcribo (p.320):

Año	Alumnos Inscritos	Alumnas inscritas
1887	25	-
1888	41	-
1889	57	1
1890	76	3
1891	70	4
1892	70	8
1893	67	15
1894	61	18

Gallo, (1960, p.32) afirma que al finalizar el régimen de Porfirio Díaz, el estado general de la educación: de 15 160 369 habitantes, el analfabetismo era prevalente en un 78.4%, los planteles de educación básica, públicos, privados, estatales, federales, urbanos y rurales eran 12 418 con una población escolar de 3 486 910, cubriendo sólo un 74% de la población en edad escolar.

Los años de 1910 a 1917, siendo de lucha armada no dan avances en materia de educación. La Constitución de 1917, emanada de la Revolución establece la educación obligatoria y laica pero la estabilidad aparece hasta 1921 durante el gobierno de Álvaro Obregón quien restaura la Secretaría de Educación colocando al frente de la misma a José Vasconcelos. En 1923 la profesora Eulalia Guzmán formula los postulados que caracterizan a la Escuela de Acción y resalta el postulado V que dice:

" La Escuela Nueva es coeducativa, para acostumar a los niños de ambos sexos a tratarse como compañeros y a guardarse consideraciones que se debe un sexo al otro. Debe ser, si es posible, un internado, en que los alumnos vivan como en una comuna guiados por sus respectivos maestros." ( en Monroy, 1985, p.63).

Incorpora este documento conceptos importantes de la Nueva Escuela de Ferrer Guardia.

Como dice Monroy (1985) la obra de Vasconcelos se centró en las bases y el énfasis fue sobre la escuela rural. Después de tomar posesión Calles en 1924

se desata un serio conflicto político-religioso al declarar que la iglesia católica es “perpetua amenaza y obstáculo permanente para el progreso social mexicano. El ministro Puig Casauranc formula un severo reglamento al que deben ajustarse las escuelas particulares; ello motiva declaraciones del Arzobispo Mora y del Río en 1926 en los que la iglesia se niega a reconocer y seguir el reglamento, exhorta a los padres a sacar de las escuelas públicas a sus hijos y el conflicto adquiere proporciones importantes en diversos estados quedando muchas escuelas oficiales con pocos alumnos. En la Exposición de motivos del Presidente Plutarco Elías Calles para la creación de las misiones culturales entresacamos del texto una clara referencia a estereotipos de género a nivel profesional cuando dice:

“ ...comisiones integradas por un ingeniero agrónomo, un médico higienista, y una trabajadora social. En cada una operará una misión permanente formada por expertos y ayudantes: el ingeniero agrónomo, el médico higienista, una enfermera partera, una enfermera ayudante, el maestro de industrias locales, la trabajadora social, un carpintero, un albañil y un mecánico chofer...”<sup>12</sup>(p.127)

Portes Gil inicia su mandato conciliadoramente .

La administración de Pascual Ortiz Rubio encuentra un caos en el sistema, se han cerrado muchas escuelas y decide encargar la tarea a un hombre decidido y de acción y nombra a Narciso Bassols como Secretario de Educación. Al renunciar Ortiz Rubio asume la presidencia Abelardo Rodríguez quien mantiene a Bassols en el cargo.

Entre otros muchos aspectos que caracterizan la obra de Bassols, resalta para el presente trabajo las declaraciones que hace con motivo de la publicación del dictamen de la comisión técnica consultiva sobre la educación sexual el 23 de mayo de 1933. Se basa este dictamen en la resolución 17 del VI Congreso Panamericano del Niño realizado en Lima, Perú en julio de 1930. La resolución mencionada dice: “ Insistir nuevamente en la recomendación a los gobiernos de América, que no lo hayan hecho, de la educación sexual desde la escuela

---

<sup>12</sup> El subrayado es del autor

primaria, de conformidad con la edad de los niños de ambos sexos y con las características sociales de cada país” (Monroy, 1985. p.133).

Según Monroy (1985. p.133) Las principales conclusiones del dictamen de la Comisión Técnica Consultiva fueron:

1. La Secretaría de Educación Pública debe establecer, organizar y dirigir la educación sexual en nuestro medio y asumir la responsabilidad de ella.
2. La educación sexual debe impartirse concretamente desde el tercer ciclo de la escuela primaria y en algunos grados de la escuela secundaria...
3. El Departamento de Psicopedagogía e Higiene, de acuerdo con el de enseñanza Primaria y Normal, se encargará de la clasificación de los alumnos de las escuelas primarias y de la organización de las escuelas de anormales.
4. El Departamento de Psicopedagogía e Higiene se encargará también juntamente con el de Primaria y Normal, con el de Enseñanza secundaria y el de Enseñanza técnica, de organizar conferencias sobre educación sexual, para los padres de familia y para los muchachos adolescentes, de uno y otro sexo, que no asistan a las escuelas.
5. El propio departamento se encargará de dar preparación a los maestros y psicólogos, fines, métodos y programas y la interpretación y alcance de dichos programas.
6. Dícense las medidas necesarias para la introducción de la enseñanza de la puericultura en las escuelas primarias y secundarias para niñas.(pp. 132,133)

Por primera vez en la historia de la educación se plantea la necesidad de tratar en las escuelas primarias asuntos de carácter sexual. Es de notarse como esta recomendación en el artículo 14 propugna la enseñanza de la puericultura a las niñas; implícito está aquí reforzamiento del rol estereotipado femenino del cuidado de los niños.

Es tal el revuelo que se genera en el ámbito de la prensa, iglesia y otros actores políticos al grado incluso que muchos padres no envían a sus hijos a la

escuela por temor a que sean corrompidos y ello finalmente culmina el 9 de mayo de 1934 con la renuncia de Bassols a la secretaría. Si bien se atribuye su caída exclusivamente al aspecto de la educación sexual, está detrás de ello también su proyecto educativo eminentemente socialista, el que en cuanto a la enseñanza elemental dice Monroy (1985.)

"...que se logre hacer de ellos hombres convencidos de la necesidad de regímenes sociales donde la riqueza creada por todos sea equitativamente distribuida, donde la cultura sea socializada, en donde la mujer se halle emancipada y asociada al hombre para trabajar por el progreso colectivo y en donde la perfección individual no se le considere como un fin, sino como medio para alcanzar el perfeccionamiento social" (p.40).

En 1939, Lázaro Cárdenas envía la Cámara de Diputados el proyecto de Ley Reglamentaria de la Educación, de la que se destacan para nuestro tema los artículos del 17 al 20 que se refieren a la educación primaria y especifican las características que distinguirán a esta educación: "I. Socialista, II. Desfanatizante, III. Coeducativa, IV Igualitaria, V. Funcional y activa, VI. Nacionalista, VII. Democrática, VIII Cooperativista, IX. De Servicio Social.(Monroy, p. 60)

Finalmente en 1946 es reformado el Artículo 3º y resalta el apartado c) que dice..."evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos."(Monroy, p.118)

Como puede verse la coeducación se centra en la participación de las mujeres en el ámbito escolar conjuntamente con los varones. Es así que en 1980 la UNESCO convoca a una reunión para realizar un análisis de esta situación.

### **La Conferencia Mundial sobre educación para todos de la UNESCO**

En 1980 Isabelle Deble hace un diagnóstico de la escolaridad de las mujeres destacando lo siguiente:

"En América del Norte, en Europa y en América Latina el número de matriculados en los niveles primario y secundario es prácticamente el mismo para niñas y niños, pero en el conjunto integrado por Asia, África y los Estados árabes todavía se registra la mitad más de niños que de niñas en el nivel primario y el 100 por ciento más en el secundario. Las cifras de analfabetismo en el mundo muestran igualmente hasta qué

punto las mujeres están en desventaja: se estima que el 40% no sabe leer ni escribir, contra un 28% de los hombres.

En aquella época el análisis de la evolución del fenómeno de 1965 a 1970 y en 1975 mostraba que en el grupo de edad de 6 a 11 años el porcentaje de niñas había aumentado en la región constituida por África oriental, central, septentrional y occidental, el Caribe, los países de Asia Oriental (con la excepción del Japón), Asia meridional central y Asia sudoccidental; en cambio había bajado ligeramente en América del sur templada y no ha cambiado en 14 regiones.”(p.25)

La misma autora reporta que la mayor parte de los estudios nacionales señalan una mejoría de las tasas de escolarización de las niñas y de su proporción en la matrícula. Refiere un estudio realizado en países de Asia que menciona que entre 1960 y 1970, la proporción de los que no iban a la escuela bajó al 53% pero, a causa del crecimiento demográfico, su valor absoluto se elevó a 182 millones, esto es 19 millones más de los que existían antes.

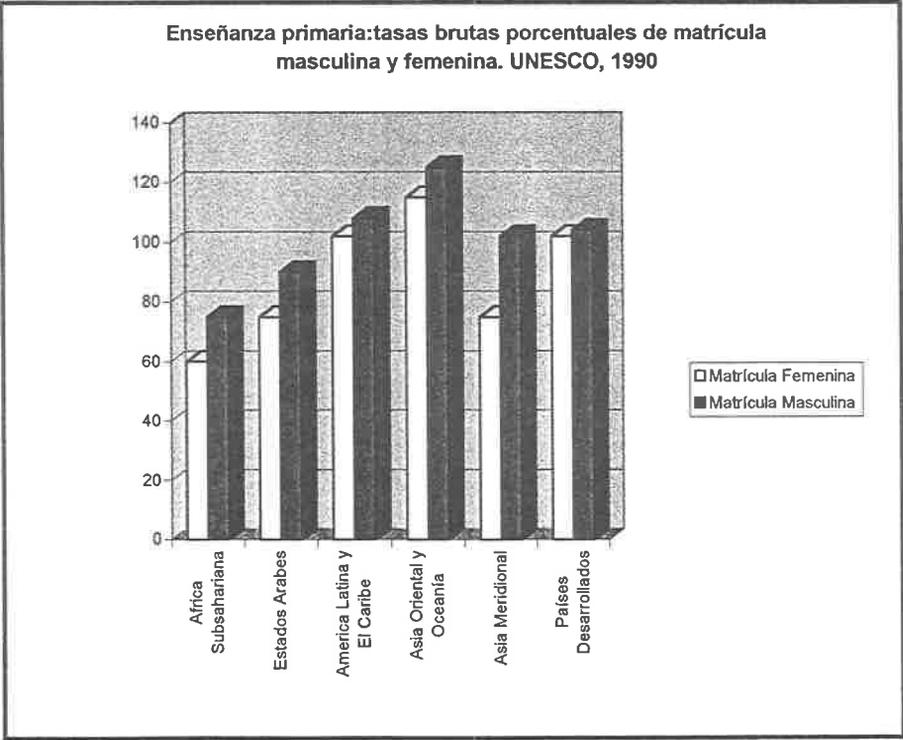
En esta publicación de hace poco más de 15 años la autora concluye que la igualdad de acceso de niños y niñas a la enseñanza corre peligro de no realizarse en varias partes del mundo.

En una época mas reciente, en la mayoría de las regiones del mundo, la mitad femenina de la población no se beneficia de la educación básica (UNESCO, 1990) lo que constituye una severa desigualdad. Por lo que la declaración mundial de la Conferencia de la UNESCO Educación para todos dice en su artículo 3.3: *“La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres, y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.”* (p.5)

Algunos de los hechos planteados en tal conferencia se refieren a que cuando las niñas y las mujeres pertenecen a los grupos física, social o económicamente menos privilegiados ( pobres, impedidos y minusválidos, niños de la calle, trabajadores migrantes, minorías sociales o lingüísticas, refugiados y otras personas) sus dificultades se multiplican en cuanto al aprendizaje.

En los países de bajos ingresos, la matrícula de niñas en la enseñanza primaria suele ser inferior en un 20% aproximadamente con respecto a la de los

varones. Sin embargo, el problema de matriculación de las niñas en América latina es menor que en Africa o Asia. En América latina y el Caribe, la cuestión no es tanto las disparidades entre niñas y varones en términos cuantitativos, ya que los datos sobre la matrícula indican una paridad de acceso y la inexistencia de diferencias importantes en las tasas de abandono y repetición de estudios. El problema, de acuerdo al diagnóstico de la UNESCO, reside más bien en la baja calidad de la enseñanza y en un plan de estudios que no estimula el progreso de la niñas en materias como las ciencias, que tal vez se ofrezcan con más entusiasmo a los niños. En los últimos decenios han venido aumentando las tasas de matrícula escolar, tanto de las niñas como de los niños, a todos los niveles. Pese a este progreso global, no ha disminuido mucho la desigualdad entre los sexos en el campo de la educación. Esto se ve claramente en el reporte de la UNESCO en 1990, que se expresa en la gráfica siguiente:



Las distorsiones del mercado laboral, ocasionadas por prácticas discriminatorias de empleo contra la mujer, reducen los ingresos femeninos y también los beneficios que se pueden esperar obtener de la educación. Un estudio del Banco Mundial (citado en UNESCO, 1990,) postula que la inversión en educación femenina "produce resultados que benefician a todos a través de una productividad más alta, una menor mortalidad infantil y materna, una esperanza de vida más larga..." (p.6). Estos obstáculos explícitos o implícitos impiden que las mujeres accedan a ciertas ocupaciones y actúan también como frenos a la educación. Algunos se dan en la enseñanza primaria cuando los maestros y los libros de texto proyectan actitudes que desalientan la asistencia y el rendimiento escolar de las niñas. Pueden persistir estereotipos como la idea de que las niñas no consiguen tan buenos resultados como los varones en las materias técnicas o en las matemáticas. Incluso los obstáculos que tienen su inicio a nivel de la posprimaria pueden no obstante inhibir la asistencia a la escuela de las niñas y la motivación en la escuela primaria. Como ejemplo de lo anterior podemos ver la situación en dos países diferentes: en la República Dominicana, tres de los institutos mas importantes de formación técnica a nivel medio no prevén el ingreso de mujeres, ni siquiera cuando cuentan con un estipendio del gobierno, en Pakistan a las mujeres no se les permite matricularse en 72 institutos de enseñanza secundaria técnica a causa de la estricta segregación de los sexos. (Deble, 1980. p.23)

En algunas sociedades, la costumbre exige que los hijos tomen a su cargo a los padres, mientras que las hijas se casan y abandonan la propia familia en edad muy temprana, yendo a vivir con la familia del marido. Un ejemplo de esto es el caso de Bangladesh, en donde un 75% de las mujeres casadas que viven en zonas rurales ya se habían casado a la edad de diecisiete años. Algunos estudios antropológicos y sociológicos, como dice el informe de la UNESCO, han mostrado que, en las sociedades musulmanas tradicionales, la educación de las adolescentes se ve afectada por cierta presión social para que las mujeres se conviertan en esposas y madres tan pronto como alcanzan la pubertad. Las posibilidades de matrimonio de las mujeres sumamente instruidas son limitadas.

En países cuya religión exige la reclusión de las mujeres, como sucede en algunos Musulmanes, los padres sólo permiten a sus hijas que vayan a escuelas exclusivamente femeninas y con maestras o las sacan de la escuela al comenzar la pubertad. En los países de bajos ingresos, solamente un tercio de los docentes de enseñanza primaria, menos de un cuarto de la secundaria y apenas un décimo de la terciaria son mujeres (UNESCO, 1990. p.13) La escasez refleja en gran parte la cantidad limitada de posibles maestras, como consecuencia del bajo nivel de instrucción de las niñas.

Un aspecto de aparente controversia concierne la medida en que las barreras a la educación de las niñas y mujeres son análogas en las distintas culturas. En todas las culturas, aunque en diverso grado, las relaciones entre sexo masculino y femenino crean obstáculos a la plena participación de las niñas y las mujeres en la educación. El patriarcado se manifiesta de dos maneras: la división del trabajo por sexos y el control sobre la sexualidad de la mujer. Ambos factores condicionan la idea que del mundo tienen una mujer y un hombre en tal medida que el matrimonio, el marido y la familia pasan a ser los elementos y fines primordiales de su existencia. También limitan el horizonte mental femenino y desplazan la educación fuera del centro de su atención. La condición masculina ni siquiera se cuestiona.

Sin embargo, es innegable que las limitaciones culturales son fuertes. Desde una perspectiva lingüística por ejemplo en inglés la palabra *niño* es de género neutro, pero en Español y Árabe tiene una connotación masculina. En muchas de estas culturas a la niña, y a la mujer, se le atribuye muy poco valor. Por tanto, en toda sociedad que quiera lograr la justicia social, en toda política que busque un avance hacia la igualdad de oportunidades educacionales, la atención debe centrarse en dar educación a las niñas, incluso cuando sea contrario a los valores culturales más arraigados (UNESCO, 1990, p.14)

La conferencia citada concluye que sólo se producirán efectos positivos sobre la instrucción de las niñas si se rompen círculos viciosos. Proponen tratar de despertar y estimular entre las mujeres el interés en tener acceso a los conocimientos y a la información, para que la demanda de educación provenga de

ellas. Se propone que las medidas de la política educativa deben afrontar los parámetros educacionales que le permitan a la mujer a posibilidad de:

- ° crear una propia imagen positiva y adquirir confianza en sí misma;
- ° desarrollar la capacidad para elaborar un pensamiento crítico;
- ° fortalecer la cohesión colectiva e impulsar la adopción de decisiones;
- ° asegurar en un pie de igualdad la participación en el proceso que conduce al cambio social;
- ° estimular la acción colectiva para introducir cambios en la sociedad;
- ° proveer los medios para lograr la independencia económica.

Es claro que esto exige una nueva definición de la educación. Debe entenderse, no como un sistema de instrucción en clase, sino como un proceso que permita a cada individuo cuestionar, conceptualizar, buscar información, encontrar respuestas, actuar, reflexionar acerca de sus actos y plantear nuevas cuestiones. Llama la atención cómo en 1990 el organismo Internacional sigue haciendo llamados para el establecimiento de la Nueva Escuela, que se ha iniciado, como hemos visto desde principios de siglo.

Es un hecho, como fue mencionado previamente, que en los países de América Latina y en especial México, las concepciones de la iglesia a este respecto han sido un freno importante y de ello nos ocuparemos a continuación.

## CAPÍTULO 4

### LA IGLESIA CATÓLICA, LA EDUCACIÓN Y LA COEDUCACIÓN

México es un país predominantemente católico al igual que muchos otros países de América Latina. En tal virtud es necesario tomar en cuenta la visión que la iglesia ha sostenido en los aspectos que nos ocupan dado que su influencia puede ser determinante para el establecimiento o no de ciertas políticas, sobre todo las educativas.

El 21 de diciembre de 1929, el Papa Pío XI publica la encíclica *Divini Illius Magistri* que se convierte en el eje guía de la educación Cristiana. Responde esta encíclica a las inquietudes pedagógicas de la época, que como hemos visto se centran fundamentalmente en la creación de la Nueva Escuela a la que cita la mencionada encíclica cuando dice:

“ A la verdad nunca como en los tiempos presentes se ha hablado tanto de la educación; por esto se multiplican los maestros de nuestras teorías pedagógicas, se inventan, proponen y discuten métodos y medios, no sólo para facilitar, sino para crear una educación nueva de infalible eficacia, capaz de formar a las nuevas generaciones para la ansiada felicidad en la tierra.” (p.40)

Y abunda con mayor precisión contra la nueva escuela:

“Tales son generalmente esos sistemas actuales de nombre diverso, que apelan a una pretendida autonomía y libertad ilimitada del niño y que disminuyen o aun suprimen la autoridad del educador, atribuyendo al niño una preeminencia exclusiva de iniciativa y una actividad independiente de toda ley superior natural y divina, en la obra de su educación” (p.40)

Es clara también la respuesta en contra de la tendencia laica de la educación cuando Pío XI declara: “...muchos de entre ellos...pretenden sacarla de la misma naturaleza humana y realizarla con todas sus fuerzas. Y en esto fácilmente yerran, ya que, en vez de dirigir la mira a Dios...se repliegan y descansan en sí mismos, apegándose exclusivamente a lo terreno y temporal”(p.7). Abunda más adelante: “De aquí precisamente se sigue que es contraria a los principios fundamentales de

la educación, la escuela llamada 'neutra' o 'laica' de la que esta excluida la religión" (p.50).

La encíclica plantea como único camino válido el de la educación Cristiana y descarta cualquier otra alternativa posible: "no puede existir educación completa y perfecta si la educación no es cristiana"(p.8).

La misma encíclica considera en el documento que la educación es necesariamente social y que existen tres sociedades(sic) distintas que deben colaborar unidas, dos de ellas las considera terrenas como son la sociedad civil y la familia y la tercera "...la Iglesia, de orden sobrenatural". .Considera a la familia como sociedad imperfecta por carecer de los medios para el perfeccionamiento y la contrasta con la sociedad civil que si tiene todos los medios para el fin educativo y la equipara a la Iglesia, "...sociedad de orden sobrenatural y universal, sociedad perfecta por que tiene todos los medios para su fin, que es la salvación eterna de los hombres y por tanto suprema en su orden"(p.23).

Podría considerarse que la encíclica otorga la misma capacidad a la Sociedad Civil que a la Iglesia para la tarea educativa, hasta que en el corolario dice textualmente. " Y ante todo pertenece de un modo supereminente a la iglesia la educación, por dos títulos de orden sobrenatural, exclusivamente concedidos a Ella, por el mismo Dios, y por esto absolutamente superiores a cualquier otro título de orden natural"(p.60).

Es claro que la máxima jerarquía católica desconoce cualquier posibilidad de educación laica y sólo da el derecho a educar a la Iglesia y además es altamente crítica de cualquier intento por parte de un Estado para hacerse cargo de la educación: " ...es injusto e ilícito todo monopolio educativo o escolar, que fuerce física o moralmente a las familias a acudir a las escuelas del Estado contra los deberes de la conciencia cristiana, o aun contra sus legítimas preferencias" (p.30).

La visión que sostiene la encíclica respecto a los jóvenes es bastante pesimista y además sirve indudablemente de sustento para oponerse a la educación sexual y a la coeducación como veremos más adelante. "...abusando de la confianza de los jóvenes para con los maestros de su natural inexperiencia y

desordenada inclinación a una libertad absoluta, ilusoria y falsa,”(p.38). “Es pues menester corregir las inclinaciones desordenadas, fomentar y ordenar las buenas desde la más tierna infancia...dominar las perversas inclinaciones y alcanzar la debida perfección educativa de la Iglesia...”(p.39).

En el mismo documento los postulados ante la educación sexual se evidencian:

“ En extremo grado peligroso es además ese naturalismo que, en nuestros tiempos, invade el campo de la educación en materia delicadísima, cual es la honestidad de las costumbres. Está muy difundido el error de los que, con pretensión peligrosa y con feo nombre promueven la llamada educación sexual, estimando falsamente que podrán inmunizar a los jóvenes contra los peligros de la concupiscencia...yerran estos tales gravemente al no querer reconocer la nativa fragilidad de la naturaleza humana... Es tal y tanta nuestra miseria y la inclinación al pecado, que muchas veces de las mismas cosas que se dicen para remedio de los pecados, se toma ocasión e incitamento para el mismo pecado... Generalmente hablando mientras dura la niñez, bastará usar los remedios que con un mismo influjo fomentan la virtud de la castidad y cierran la entrada al vicio” (pp.42, 43)

Finalmente la Encíclica Divini Illius Magistri (1929) se declara inequívocamente en contra de la coeducación:

“ Igualmente erróneo y pernicioso a la educación cristiana es el método llamado de la ‘coeducación’, también fundado, según muchos, en el naturalismo negador del pecado original...El Creador ha ordenado y dispuesto la convivencia perfecta de los sexos solamente en la unidad del matrimonio, y gradualmente separada en la familia y la sociedad...Además, no hay en la naturaleza misma, que los hace diversos en el organismo, en las inclinaciones y en las aptitudes, ningún motivo para que pueda o deba haber promiscuidad y mucho menos igualdad de formación para ambos sexos...por lo mismo, debe mantenerse y fomentarse en la formación educativa, con la necesaria distinción y correspondiente separación, proporcionada a las varias edades y circunstancias” (p.44).

Esta crítica se enfatiza con claridad en lo que respecta a los adolescentes: “...en todas las escuelas, particularmente en el periodo más delicado y decisivo de la formación, cual es el de la adolescencia; y en los ejercicios gimnásticos y de

deporte, con particular atención a la modestia cristiana en la juventud femenina, de la que gravemente desdice cualquier exhibición y publicidad.”(pp.44, 45)

Es evidente, a partir de este documento, la línea que la Iglesia Católica plantea en este momento histórico como su norma y guía en cuanto a la educación en general, la educación laica, la educación sexual, el papel de la mujer y la coeducación.

En 1992 la Conferencia del Episcopado Mexicano publicó el Proyecto Educativo de la Iglesia en México que se presenta como “una propuesta de la Iglesia en el campo específico de la educación., derivada de su rica experiencia y tradición en materia de educación e inspirada en su concepción del mundo, del hombre, de la sociedad, y enraizada en los valores propios de la identidad nacional” (p.5).

El documento se presenta en varias partes: Origen, antecedentes, naturaleza y objetivo del mismo, marco general de referencia con diagnóstico, marco teórico-doctrinal y síntesis de los escenarios del futuro y la tercera parte constituida por la imagen-objetivo de la educación católica para el año 2000.

Considera el documento que su sustento proviene desde la encíclica “ Divini Illius Magistri” de Pío XI hasta el concilio Vaticano II que elaboró el documento “Gravissimum Educationis” (1962) y sostiene que la intención educativa de la Iglesia es la de dar mayor relieve a los aspectos de promoción socio.cultural del ser humano.

El documento al abordar la finalidad de la educación dice, citando a Paulo VI, “...que todos los seres humanos, cualquiera que sea su condición, raza, sexo y edad, por el mero hecho de ser **personas**, tienen el “ *derecho inalienable a una educación que responda al propio fin, al propio carácter, al diferente sexo, acomodada a la cultura y a las tradiciones patrias...*”<sup>13</sup>(p.36).

Este texto transmite un mensaje dual, por un lado habla del derecho, sin importar el sexo para recibir educación, pero inmediatamente después en la cita se establece con claridad una diferencialidad en la educación por sexo.

---

<sup>13</sup> Las letras negras y cursivas pertenecen al texto original

Más adelante se hacen dos referencias que parecen, aun sin plantearlo explícitamente, una igualdad entre mujeres y hombres:

" El hombre que se desea formar es **relacional** y verdaderamente personal, capaz de vivir en relación creativa consigo mismo, con sus semejantes, con la naturaleza y con Dios; es también el hombre y mujer capaces de desarrollar los valores que dignifican la vida individual y comunitaria, y alcanzar los conocimientos que les permitan enfrentar en forma inteligente, creativa y eficaz el mundo que les rodea. El hombre y mujer que han potenciado su entendimiento y disciplinado su libertad, para crecer en humanidad..." (p.40).

Se aprecia que la mujer es incluida específicamente cuando se refiere a "los valores que dignifican" y a "disciplinar su libertad", condiciones que, como bien sabemos han sido de las que más han servido para limitar el crecimiento y desarrollo de las potencialidades de la mujer.

La única referencia adicional que el documento hace a mujeres específicamente es en el apartado de la tercera parte en el Diseño e instrumentación de modelos de educación básica tanto para niños y jóvenes de edad escolar (5-14) como para jóvenes y adultos de 15 años y más " Para lograr estos fines, los contenidos de los planes y programas de la educación básica se orientarán: hacia la formación integral de la persona humana, varón o mujer, en interacción con la comunidad y la cultura local, religión y nacional..."(p.49), y propone que la educación básica desarrolle nueve capacidades y actitudes:

- a) De expresión y comunicación;
- b) De observación;
- c) De participación en la toma de decisiones;
- d) De análisis, de crítica, de diseño, creatividad e invención;
- e) Práctica productiva, de organización, de gestión;
- f) Disposición para compartir los bienes;
- g) Aprecio y respeto a la dignidad de la persona humana, fomentando la educación de la afectividad, del sexo, del amor;<sup>14</sup>
- h) Fomento de la confianza en sí mismo, de la confianza en los demás y de la solidaridad de los educandos;

---

<sup>14</sup> Subrayado del autor de esta tesis.

- i) Asimilación y promoción de los valores de la cultura mexicana, humana y cristiana, fomentando la síntesis entre fe, cultura y vida.

El documento explícitamente habla de la prioridad y necesidad de educar la afectividad, el sexo y el amor aunque nunca se aclara mayormente cuál es la propuesta del sentido de esta educación. Tampoco se hacen cuestionamientos ni se abordan aspectos relativos al género en este proyecto educativo, además de que sólo de manera excepcional se considera a la mujer específicamente, como se ha señalado.

En 1993 fue publicado el Catecismo de la Iglesia Católica, el que al parecer es el documento normativo más reciente de la iglesia. Contiene diversas anotaciones referentes a la educación la que nos serán de utilidad para entender el pensamiento de este sector de la sociedad.

Reitera una vez más este documento lo que en la Encíclica *Divini Illius Magistri* servía para sustentar el mantener la educación disciplinaria y autoritaria “ Ignorar que el hombre posee una naturaleza herida, inclinada al mal, da lugar a graves errores en el dominio de la educación, de la política, de la acción social y de las costumbres.” (1993, pp.106, 107). Y lo refuerza más adelante “ La educación de la conciencia es indispensable a seres humanos sometidos a influencias negativas y tentados por el pecado a preferir su propio juicio y a rechazar las enseñanzas autorizadas.” (p.457). Es importante mencionar que este documento propone una visión extraordinariamente conservadora respecto a muchos otros temas relativos a la sexualidad, tales como masturbación, castidad, virginidad, aborto, etc., y plantea reiteradamente la responsabilidad de la familia, en especial de los padres en la educación de los hijos, nunca siendo mencionada la educación por parte del Estado.

Otro texto que nos sirve para los propósitos de este análisis es el libro Matrimonio, familia y sexualidad publicado en 1994 y que recoge y compila analíticamente una diversidad de documentos eclesiásticos tales como la Encíclica *Casti Connubi* (sobre el matrimonio cristiano), la carta apostólica *Mulieris Dignitatem* de Juan Pablo II (sobre la dignidad y vocación de la mujer), el

documento Orientaciones educativas sobre el amor humano de la Sagrada Congregación para la educación católica (que da pautas sobre la educación sexual) y algunos otros sobre el matrimonio y la familia.

Respecto a la condición femenina reconoce que en los tiempos actuales la cuestión de los Derechos de la mujer ha adquirido un nuevo significado en el "vasto contexto de la persona humana." (p.123). Se aprecia un permanente discurso doble en el que reiteradamente se menciona la igualdad de la mujer y el hombre, pero igualmente es repetitivo el contexto de un valor para la mujer sólo en unión con un hombre, a la vez que remarcando las diferencias entre los sexos. Un ejemplo de esto:

*"...el mensaje bíblico y evangélico custodia la verdad sobre la "unidad" de los "dos", es decir, sobre aquella dignidad y vocación que resultan de la diversidad específica y de la originalidad personal del hombre y de la mujer. Por tanto, también la justa oposición de la mujer frente a lo que expresan las palabras bíblicas "él te dominará" (Gén 3, 16) no puede de ninguna manera conducir a la "masculinización" de las mujeres. La mujer - en nombre de la liberación del "dominio" del hombre - no puede tender a apropiarse de las características masculinas, en contra de su propia "originalidad" femenina. Existe el fundado temor de que por este camino la mujer no llegará a "realizarse."*<sup>15</sup> (p. 458)

Más adelante se insiste nuevamente en las diferencias: "Los recursos personales de la femineidad no son ciertamente menores que los recursos de la masculinidad, son sólo diferentes."(p.465)

Se habla también simultáneamente de una autodeterminación y autoresponsabilidad pero a la vez dependiente del hombre: " Cristo hacía todo lo posible para que, en el ámbito de las costumbres y relaciones sociales del tiempo, las mujeres encontrasen en su enseñanza y actuación la propia subjetividad y dignidad. Basándose en la eterna 'unidad de los dos', esta *dignidad depende directamente de la misma mujer, como sujeto responsable y al mismo tiempo es 'dada como tarea' al hombre.*" (p.599).

---

<sup>15</sup> Las cursivas y entrecomillado son originales, el subrayado es del autor de esta tesis.

Se refuerzan estereotipos de la femineidad: " Desde el principio de la misión de Cristo, la mujer demuestra hacia él y hacia su misterio *una sensibilidad especial, que corresponde a una característica de su femineidad.*" (p.603).

Se considera la virginidad y la maternidad como dos dimensiones particulares de la realización de las mujeres e incluso se apela al "conocimiento científico" para perpetuar características estereotípicas: " El análisis científico confirma plenamente que la misma constitución física de la mujer y su organismo tienen una disposición natural para la maternidad, es decir para la concepción, gestación y parto del niño, como fruto de la unión matrimonial con el hombre. Al mismo tiempo, todo esto corresponde también a la estructura psíquico-física de la mujer" (p.609).

Se separan los géneros y queda prácticamente la responsabilidad del cuidado del hijo en la madre, exentando al padre de un papel más activo y participativo. De nuevo se refuerzan estereotipos: " El hombre no obstante toda su participación en el ser padre se encuentra siempre 'fuera' del proceso de gestación y nacimiento y debe, en tantos aspectos, *conocer por la madre* su propia '*paternidad*'...La educación del hijo -entendida globalmente - debería abarcar en sí la doble aportación de los padres: la materna y la paterna. Sin embargo, la contribución materna es decisiva y básica para la nueva personalidad humana." (p.611).

Finalmente resulta notable que en las casi cien páginas de la carta apostólica se reitera la mención de la igualdad entre la mujer y el hombre pero invariablemente el valor y la dignidad de la mujer sólo se mencionan en función del propio hombre.

En conclusión, para el pensamiento de la iglesia católica, aunque planteando la igualdad entre los géneros, es contradictoria al no aceptar como Ministros de su culto a mujeres y además refuerza importantemente los estereotipos de lo masculino y lo femenino, sin aclarar en qué consisten tales estereotipos, más allá de las obvias y evidentes diferencias biológicas. Sin embargo, es grave que extrapola que las diferencias biológicas necesariamente llevan a características psicológicas e incluso sociales distintas,

independientemente de que el planteamiento de que la unión mujer-hombre en el matrimonio conlleva implícitamente la conversión en un uno único; tal aseveración, desde la psicología induce necesariamente a la negación del propio yo y por ende a la pérdida de una identidad propia.

Como ya se había visto anteriormente, la coeducación en ciertos países presentó obstáculos y cabe aclarar que tales obstáculos se observaron de manera significativa en países con una población predominantemente católica.

## CAPÍTULO 5.

### VISIÓN PÚBLICA DE LOS GÉNEROS Y DE LA MORAL A FINALES DEL SIGLO XIX

Resulta pertinente ubicarse en lo que era el pensamiento y la moral prevalente a finales del siglo XIX en México. Para realizar esta tarea se recurrió a la revisión de conceptos de investigadores en historia como Rodríguez Sánchez (1993) quien señala:

“... las recopilaciones legislativas, la literatura de los viajeros extranjeros, algunos estatutos universitarios y buena parte de las ordenanzas municipales, describen situaciones concretas y hacen continuas referencias al hecho cotidiano de la violencia y sus múltiples formas de representación. Una selección de estas fuentes impresas permite acumular información, agruparla por tipologías, y analizar un conjunto de *noticias* que pueden jerarquizarse por la frecuencia con que aparecen, por el acontecimiento siempre desgraciado que describen, por la calidad social de los protagonistas y por otras sistematizaciones que posibilitan medir la sensibilidad que el hecho que se menciona despierta en su narrador.” (pp. 117-127)

Por su parte Bazán (1993) señala que una forma de abordar las “mentalidades” de una sociedad o grupo humano es a través del análisis de los reportes de la criminalidad: “Dos son los campos en los que la historia de las mentalidades se ha desarrollado de manera privilegiada: la religiosidad popular, mas concretamente la tanatología, y la criminalidad.” (pp. 85-101).

El estudio del mundo criminal nos pone de manifiesto hasta qué punto los valores culturales han sido asimilados -interiorizados- , o si se ha optado por el rechazo de los mismos, al mismo tiempo que nos informa de cuáles eran éstos.

Los herejes rompen con el orden espiritual establecido al disentir de parte de los valores admitidos por la comunidad de creyentes y poner en duda sus fundamentos; en definitiva, rechazan los valores culturales propuestos por la sociedad y nos introducen en el mundo de la marginación social, al igual que lo hacen los gitanos, vagabundos, bandoleros. La comprensión de estos procesos de

rechazo y marginación, pero también los de exclusión de la sociedad a partir del conocimiento de los desterrados, excomulgados, locos, judíos, enfermos, prostitutas, nos sitúa ante “la transgresión de las normas jurídicas y éticas, de las costumbres y de los modelos, de los valores fundamentales” de una sociedad. El crimen es, en definitiva, el marco de referencia por antítesis, de la gramática de la conducta, y en la medida en que se produzca una mayor o menor reacción contra las actitudes criminales a través de la pena, sabremos “la intensidad de los sentimientos colectivos que el crimen ofende”.(pp.85-101)

Es decir podremos percibir cómo van surgiendo nuevos valores sociales a partir del conocimiento de la criminalización de las conductas, comportamientos y actitudes, o por el contrario cómo van desapareciendo o perdiendo importancia a partir del conocimiento de la descriminalización de esas conductas.

Para aprehender la llamada cultura popular refiere Vaquero (1993) que Gramsci distinga las categorías analíticas: el folklore, la religión y el sentido común:

“De ellas, el **sentido común** es la que supone una aportación más original, además de ser una clara expresión de su concepción positiva del nivel ideológico, al matizar esa categoría con la de **buen sentido**, que pone algún límite a la función de dominio de las clases subalternas a la que contribuye, con los otros elementos de la cultura popular, el **sentido común**.

Los elementos que forman el **sentido común** provienen principalmente de las religiones, y constituyen una concepción del mundo dogmática y conservadora que se presenta a sus receptores como contenidos evidentes que asumen por ello mecánicamente sin ningún tamiz crítico, convirtiéndose así en un instrumento de dominación de clase.” (p.27)

En coherencia con ese planteamiento, el contenido de las ideologías es muy amplio. Gramsci las define como visiones del mundo que conforman representaciones de la realidad de los actores sociales, configuran normas de conducta, actitudes y comportamientos y se manifiestan “implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida individuales y colectivas”

173689

*sus iras.- ¿ Querrá Vd. en un sultecito explicar por qué me llama Traviata ?*

*Fustigue Vd. sin piedad a la actriz si así lo dictan su conciencia y su gusto artístico; pero hágame la justicia de otorgar á la señorita el respeto que merece y ha merecido siempre por su conducta irreprochable.*

Resalta en este texto la notable preocupación de la actriz por su honor público al ser tildada como "traviata" es decir mujer "de cascos ligeros" e incluso apela a su condición de mujer, hija de familia.

Naturalmente Jesús M. Rábago incluye su respuesta:

*Señorita de mi atención:*

*Por el amable conducto de mi cariñoso e inspirado amigo Juan de Dios Peza recibí la galana misva de Vd. en la que con tanta justicia como talento, me pide aclare una breve alusión..... Pretensioso como el que más de mi respeto por la virtud de las dama reencarnada en Vd., me veo inclinado con todo gusto á manifestarle á Vd. que en el próximo número de Las Novedades obsequiaré sus deseso en la forma á que es Vd. acreedora por sus prendas personales.*

Ha quedado satisfecho por la clarificación impresa el "honor" de la quejosa actriz.

Pocos días después el propio Director Rábago es puesto preso, por acusación suscrita por D. José M. Rubin y con mucho enojo aclaran que no le hicieron correcciones, para mostrar lo mal que escriben como se reseña en el periódico de fecha 16 de julio del mismo año:

*La acusación fué por que ... Don Jesús M. Rábago lleva tiempo de estarme molestando, ya con comparaciones que me sugetan al ridículo, ya poméndome sobrenombres que me degradan y ya por último imputándome acciones en las cuales no tengo la menor responsabilidad.*

Dice acompañar su demanda con números del semanario

*"..... verá el juez que despues de llamarme " El Jóven Granadino" compara mis facultades mentales con las de " mi caballo"*

*... En el último número.... que yo fui el autor de la alma producida en el teatro de Arbeu en una de las noches de la semana pasada.... que despues de haber salido de " una casa de tolerancia" en donde estube armando escándalos en compañía de varios amigos míos y de las meretrices que la habitan, llegué al teatro de Arbeu ebrio y en aquel lugar propalé la voz de "incendio" provocando con ello una seria alarma en el público que asitía a la función y cometiendo con ello una falta de educación a la sociedad Mexicana, a quien siempre he protestado mis respetos".*

Ambos textos resaltan la importancia que, por un lado tiene el "honor femenino" que radica primordialmente en la "buena y honorable" conducta sexual y por el otro como se ofende la masculinidad de un hombre, al grado incluso de denunciar y encarcelar al Director de un diario, al considerar que se le atribuye ""una falta de educación"" además de cuestionar su inteligencia (estereotipo eminentemente masculino), comparándola con la de un animal, de un equino.

El Arlequín, Semanario del buen humor, en su número del 27 de febrero de 1888 publica una especie de cuento breve en el que narra la historia de una jovencita:

*"...un valetudinario crapulento halló un día en la via pública a una niña casta e inocente, aun no cumplía trece años. Engañola, como es fácil engañar a una niña que comienza a ser mujer... Sencillamente se contentó con hipnotizarla, si acaso es una verdad la sugestión hipnótica....El seductor miró a su víctima. Sus ojos se inyectaron, sus labios comenzaron a hincharse, las narigales parecían ensancharse,, su respiración se hacía difícil y en un momento se transformó aquel depósito de putrefacción, en un tigre enardecido a quien el deseo enfurecía.... Ella se resistió... Su cuerpecito de virgen quedó a disposición del miserable.....No era suficiente el sacrificio, era preciso la degradación de aquel ser inocente.*

*Sufrió durante varios días todas las pruebas que la lascivia autoriza al libertino, para encanallar a la mujer. Aquella sangre azul que corriera por las venas de la pequeñuela, se envenenó. Todo el virus de la prostitución estaba dentro de ella. Un día, el viejo miserable abandonó a su presa. Del lecho de la deshonra y el sacrificio pasó al de la ramera.*

El poder del hombre sobre la mujer, y más aun si es joven como en este caso es absoluto, incluso comparable al poder del hipnotista que se apodera totalmente de la voluntad del otro. El hombre es también, en este caso, equiparado a través

de la narración con un animal salvaje. Ambos aspectos pueden bien coincidir con características estereotípicas de la masculinidad.

Por otro lado, la mujer: virgen, frágil y sin voluntad propia, es sometida y por virtud de la pérdida de la virginidad por la violación, envenena su sangre, pierde toda virtud posible y el único posible camino de vida que queda para ella es la prostitución.

Es de notarse que en la página de anuncios de otro diario de la época, El Arlequín aparecen anuncios absolutamente notables que ofrecen curación de "Sífilis y Venéreas".

En El Gendarme. Organó de la policía del Distrito Federal. Semanal. Tomo I. Num.4 agosto 24 de 1879, aparecen una serie de notas interesantes:

#### SECCION CRONICA (p.2)

*FALTAS A LA MORAL PUBLICA.- La Inspección general tomó nota del párrafo en que, con éste título, denunció el Periódico Oficial del Gran Círculo de Obreros la existencia de un banco de herrador en la Plazuela de San Pablo, donde se cometen infracciones a la moral pública; y, a fin de evitarlas, ha recomendado debidamente la sobrevigilancia de aquel lugar.*

Es frecuente la mención de la encomienda en contra del juego y los garitos que tiene la policía. Incluso protestas de otros diarios por que la policía no acaba con ellos.

En la misma sección en el Tomo I, Num 5. del septiembre 1o de 1879 (pp.3,4)

*EL COMISARIO de la 5a. Demarcación informa que no es cierto que las hijas de la noche escandalicen á los vecinos en la calle de Corchero, como han dicho al Monitor : no obstante, se ha encargado la sobrevigilancia a este respecto.*

*DICE UN COLEGA que la policía aprehende á las señoras decentes que encuentra en la calle, despues de las oraciones, y las conduce á la Inspección. Los agentes de la Comisaría sanitaria, y no los de la policía, recogen, no a las señoras decentes, sino á las mujeres públicas que, infringiendo el reglamento, pululan en las calles, con escándalo de la sociedad y dando lugar a las continuas quejas de la prensa. Esto es todo.*

Num. 7, Septiembre 16 de 1879

*EL ZÓCALO.- Entendemos que haya exageración ó mala inteligencia en la aseveración del apreciable colega La Libertad respecto de que la presencia de mujeres de mal vivir hace imposible la de las señoras al Zócalo. La Inspección de Sanidad, como consta al público, hace esfuerzos dignos de elogio para reprimir el escándalo con que las mujeres públicas solian vagar por las calles de la capital. La prensa misma, mal informada, ha censurado muchas veces la persecución activa y tenaz que se hace á dichas mujeres. Y nosotros podemos asegurar que en las muchas vueltas que damos por las noches en ese paseo, no hemos tenido ocasión de ver el escándalo que el citado colega refiere.*

Aparece en estas citas el seguimiento de una polémica interesante en la que al parecer participan varios diarios y siendo éste el órgano oficial de la policía, se defiende de las imputaciones. La primera responde con el ofrecimiento de mayor vigilancia en la Plazuela de San Pablo en donde se han denunciado "infracciones a la moral pública" sin especificarlas mayormente.

Más adelante el periódico El Monitor ha denunciado que se aprehende a "mujeres decentes" al salir de sus oraciones pero la Gaceta aclara que bajo ningún concepto son decentes pues son "mujeres públicas" que además de infringir el reglamento "escandalizan a la sociedad." La Sociedad, entonces, como ahora, se escandaliza por la presencia de las mujeres que laboran en el sexoservicio.

Incluso se menciona que el periódico La Libertad ha publicado la incompatibilidad entre estas mujeres y las "señoras" en el Zócalo a lo que los editores del diario confirman por propia experiencia que ya han desaparecido de tal sitio.

Es de llamar la atención en esta última nota que se refiere a que cierta prensa, a la que califica de mal informada, ha censurado la persecución que sufren estas mujeres. Ello nos habla incluso de la existencia de voces, como en la actualidad, más liberales y menos estigmatizadoras.

En el mismo diario, en el Numero 13, de noviembre 1o de 1879. (p2) aparece la siguiente nota:

*FALTAS A LA MORAL.- En la lista de aprehensiones clasificadas que, referente al mes de Setiembre próximo pasado, publicamos en nuestro último número, puede ver El Vigilante que no se descuida la represión de los que cometen faltas á la moral, haciendo ciertas necesidades en medio de las calles.*

*TAMPOCO ES CIERTO, ni aun siquiera creible, que los policías exijan patentes de prostitutas á las "señoritas distinguidas que pasean con sus esposos," segun dice El Republicano. Comenzamos por que ninguna señorita tiene esposo y concluimos con que no puede haber esposos tan benévolos que permitan semejantes atropellos.*

*En otra vez dijo el citado colega que las señoras se abstendrían de por las noches en el jardín de la plaza, por no reunirse con el sinnúmero de prostitutas que allí concurrían.*

*decididamente el simpático colega es afecto a la broma.*

Tan falta a la moral en la época era el "hacer necesidades en la vía pública" como la prostitución. Las prostitutas tenían patentes y además estas mujeres están incapacitadas para tener esposos, además de que nos muestra otro claro estereotipo masculino cuando asevera la imposibilidad de que un hombre pudiera aceptar estar vinculado con una prostituta.

En el numero de enero 8 de 1880. (p.4):

*POLLOS INDECENTES.- Bajo este rubro dijo la Patria que algunos jóvenes concurrentes al mercado de dulces y juguetes que se formó en atrio de Catedral, se permitían pellizcar á las señoritas allí presentes. Y á este propósito se pregunta el Libre Sufragio que " si la policía no tiene que ver en eso"*

*Nosotros contestamos que indudablemente la policía no tiene que ver con lo que no ve; pues suponemos que la falta no se ha de haber cometido de una manera pública. Por lo demás, entendemos que si las señoritas ofendidas se hubieran quejado, la policía habría podido tomar en el asunto el participio correspondiente.*

Otros diarios, La Patria y el Libre Sufragio también critican a la policía por no atender el hecho de la falta de respeto que cometen jóvenes que "pellizcan mujeres". La respuesta del órgano oficial de la policía es en el sentido de que si las mujeres no se quejan, no hay delito o delincuente que perseguir.

En otro tenor y referente a estereotipos masculinos tenemos el artículo publicado en el Diario del 4 de diciembre de 1895:

#### LA LOA DEL SECRETARIO DE GOBERNACION A LAS AUTORIDADES DE HIDALGO POR LO DEL PUGILATO.

*Ya le salió la criada respondona al Sr. General Cravioto, Gobernador del Estado de Hidalgo, bajo la forma de un regañito de la Secretaría de Gobernación.....*

*¿ Hubo razón para el extrañamiento ? Porque según se cuenta, hubo todo un extrañamiento. Se le dijo que era un tanto cuanto raro que en Hidalgo se permitieran espectáculos tan contrarios á la civilización como los pugilatos. ¿ Hubo razón, repetimos, para el extrañamiento ? ¡ Con franqueza sí !...*

*Por que miren ustedes, para dar prueba de que somos civilizados nos bastaba y sobraba con las peleas de gallos...; y con los toros que acaban con bronca como en la Plaza de Bucareli. Con esos espectáculos, decimos, podíamos alardear de espíritus fuertes y de hombres avezados á emociones fuertes....*

*El pugilato será muy yankee y muy inglés, y cuanto se quiera; pero ¡ por Cristo ! que tiene gracia eso de que los mismos Estados Unidos prohiban la lucha a bofetada limpia... y que ahora vengamos saliendo nosotros con que lo permitimos...*

*Nada, que la Secretaría de Gobernación lo ha hecho muy bien por ésta vez. Nuestros plácemes; y de seguro también, los plácemes de la sociedad culta e ilustrada.*

Es interesante que el diario se opone al boxeo considerándolo como bárbaro, sin embargo líneas arriba concede que con las peleas de gallos y los toros "podíamos alardear de espíritus fuertes y de hombres avezados á emociones fuertes...." Volvemos a percibir estereotipos de lo que es ser un hombre.

En El Diario. Año I, Num.11 viernes 6 de diciembre de 1895. (p.3):

#### CORRUPCION DE MENORES

*Entendemos que el Código Penal señala severas penas para los que corrompen la moral de la juventud, y sin embargo de esto, existen en esta Capital muchas mujeres que, despues de una vida turbulenta, llegadas a cierta edad, y no pudiendo explotar su propia persona, dedicanse á seducir á las jóvenes inexpertas por medio de halagos y de consejos funestos que siempre acaban por conducir las a la pérdida de su virtud.*

Ahora son las propias prostitutas añosas, las que se vuelven seductoras e inductoras de mujeres jóvenes y las arrastran a la prostitución.

En el mismo número posteriormente señala como se introducen en casas de vecindad, se aprovechan de las pobres, etc. Relata también el caso de una chica que rechaza la seducción y la denuncia a la policía

Los celos y la posesividad femeninas, junto con la infidelidad masculina, de nuevo estereotípicos, son motivo de crónica en El Diario. Año I, Num.15 martes 10 de diciembre de 1895. (p1):

**EN LAS FIESTAS DE LA CONCEPCION TEQUIPEUCA. ESCANDALO CAUSADO POR UNA MUJER CELOSA.**

*La tarde del domingo todo era regocijo y jolgorio en el barrio de la Concepción Tequipeuca, y los vecinos devotos contribuyeron de buena gana para que la pequeña verbena de la Virgen fuera mas animada que en otras ocasiones.*

*Leandro Santillán salió á pasear la verbenita con su amiga Clara Elizalde; la invitó á tomar unas copitas de rompope en una tienda de por el rumbo, y tomando estaban, cuando los sorprendió la esposa de Santillan, Eutimia Rangel, echando fuego por los ojos y con todo el aspecto de una Lady Macbeth, dispuesta a cometer cualquier tropelía para satisfacer su venganza.*

*Lo primero que hizo fué echar mano del chongo de Clara y despeinarla á fuerza de sacudidas nerviosas, dedicándola epítetos bastante crudos.*

*El marido, que hacía un papel interesante, trataba de calmar a su esposa y librar de su furia á la inocente Clara....*

*Los parroquianos y algunos transeuntes que se aglomeraron en la puerta, tuvieron un rato de diversión....*

*Cosas son estas, propias de las verbenas.*

Los celos y la reacción de la mujer resultan motivo de risa y de burla. La infidelidad masculina no recibe valoración alguna.

En El Diario del jueves 12 de diciembre de 1895. Año 1, Num. 17. (p.4). se reseña la crónica, una vez más, sobre comportamientos reprobables de mujeres dedicadas a la prostitución:

**Mujeres Escandalosas**

*En la 1a calle de Lerdo se estacionan todas las noches, a la puerta de una casa de asignación, un grupo de mujeres de la mala vida que no*

*sólo arman escándalo entre sí mismas, si no que molestan a los transeuntes con sus burletas y palabras altamente obscenas.*

*Anteanoche nada menos pasaba por ahí un individuo llevando del brazo á una señora, y las mujeres aquellas les dirigieron algunas indirectas tan directas, que el individuo en cuestión no pudo menos que ocurrir al gendarme para exponer su queja.*

El Diario. sábado 14 de diciembre de 1895. Año 1, Num. 19. p.3 nos muestra algo más sobre los roles de género en la época:

#### **FALTA DE RESPETO ENTRE HERMANOS**

*En la tarde del día 12 del actual el gendarme número 228 presentó en una de las comisarías a los hermanos José y Lucio Sarabia, el primero herido de la cabeza.*

*Lucio, hermano mayor de José dijo que le tenía prohibido a éste que tomara pulque en su presencia y como lo desobedeciera, le dió una bofetada que lo hizo caer, por lo que aquel se lesionó.*

*El hecho acurrió en la Plazuela de la Palma.*

#### **UNA ADULTERA**

*A Petra Micaela se le ocurrió decir a su amasio Francisco Torres que tenía amores con un individuo por lo que el marido la golpeó, lesionándole la frente. (Es amasio, marido o qué)*

El diario No. 25, Año 1 del viernes 20 de diciembre de 1895. (p.3) muestra la violencia en los roles de género y como incluso la lesionada es también detenida:

#### **UNA CUCHILLADA GRAVE**

*Luisa Gutierrez, amasia de José Trinidad Ortiz, se disgustó con éste el martes por la noche, por que llegó tarde a la casa.*

*Al día siguiente continuó la riña y como la mujer no quiso darle de almorzar, aquel tomó un cuchillo de zapatero y con él hirió á Luisa en el brazo izquierdo.*

*El gendarme número 368 aprehendió a los reñidores y los condujo a la 2a Inspección de Policía.*

El Diario No. 25, Año 1 del sábado 21 de diciembre de 1895. (p.2) retoma el escándalo que provoca una actriz por seducir menores. Es delgada la diferencia entre las actrices y las mujeres cercanas o dedicadas a la prostitución:

### **PINA PENOTTI EN CAMPAÑA**

*Nadie habrá olvidado en México á la diva Italiana Pina Penotti, que tanto se hizo aplaudir en "Doña Juanita" en el teatro Principal.*

*Despues, Pina, formando parte de una compañía de Zarzuela recorrió varias poblaciones de interior, siendo la última la capital de Jalisco.*

*Ahora llegan noticias de que al salir de Guadalajara la compañía, se armó un escándalo mayúsculo en la Estación del Ferrocarril Central, ¡ Toda una escena del "Dúo de la Africana"!*

*Un joven buen mozo, guapo y con circunstancias que responde al nombre de Rosendo Ayón, cautivó á Pina, la que quería traerselo consigo.*

*Llegó la madre de Rosendo á la Estación, y hubo trifulca consiguiendo entre ella y la tiple.*

*Por fin, todo acabó en risa y probablemente el joven Rosendo, volvió al hogar materno á meditar en los inconvenientes de enamorarse de las divas.*

Tiene serios inconvenientes para un hombre, sobre todo si es joven,, como dice el artículo el enamorarse de "divas", sin embargo no se deja esperar la respuesta de la actriz, quien reclama su honor y la que se publica en el mismo diario el jueves 26 de diciembre de 1895. (p.3)

### **REPORTAZGOS**

#### **NOTICIA INEXACTA**

*Como en un periódico de la capital circuló la noticia de que la artista Pina Penotti, al salir de Guadalajara la compañía de zarzuela en que trabaja y precisamente en la estación se le reclamó un niño, el mismo periódico publicó un telegrama procedente de León en el que la artista desmiente la noticia y suplica que se rectifique en ese sentido fiando en la caballerosidad del Director del periódico y por tratarse de una artista hija de su país.*

Por último tenemos dos notas que muestran con claridad el tono diferente que tienen los actos, las transgresiones, si son cometidas por un hombre o por una mujer:

El diario No. 32, Año II del jueves 2 de enero de 1896. (p.3)

### **ESCANDALO EN MONTERREY**

#### **UNA SEÑORA CASADA QUE HUYE CON SU NOVIO**

*Nos informan que acaba de tener lugar un escándalo magno en la ciudad Regiomontana y dicen que ha consistido en la escapatoria de*

*una conocida señora joven que huyó del hogar con su antiguo novio. El marido de la joven prófuga ocurrió á la autoridad y fueron perseguidos los adúlteros, lograndose la aprehensión de ambos en el Pueblo de Santa Catarina, lugar vecino á la capital de Nuevo León. Pero parece que la cosa no ha pasado de allí, lo que tiene verdaderamente escandalizada á la sociedad de Monterrey.*

El diario No. 33, Año II del viernes 3 de enero de 1896. (p.1)

#### **ESCANDALO EN EL TEMPLO DE SAN HIPÓLITO UN ENAMORADO IMPERTINENTE**

*A eso de la cinco y media de la tarde de ayer, un individuo decentemente vestido estaba en el templo de San Hipólito no ocupandose ciertamente de rezar á Dios y pedirle perdón por sus culpas, sino enamorando á las devotas que á tal hora se hallaban en el templo.*

*Vista la conducta inconveniente de aquel individuo, alguien llamó á la policía y al salir del templo el enamorado fué aprehendido por el gendarme 787.*

*Entonces se reveló el galan y comenzó a querer resistirse y á querer agredir al guardián del orden público.*

*Vino en auxilio del 787 el gendarme No 812 y entonces fué peor, por que el delincuente la emprendió a bofetones y puntapiés sobre los gendarmes, arrancando los cordones al 812.*

*Salieron de la tienda " La hoja de Lata" dos personas que sin duda conocen al escandaloso, porque lograron apaciguarlo y hacerlo consentir con ser conducido buenamente á la Comisaría respectiva.*

*El escándalo que tanto en el templo como en la calle armó este enamorado de nuevo cuño, fué grande.*

El acto de la mujer es, además de escandaloso y magno, la califica como adúltera (y a él también), en cambio el acto del hombre del templo es de un enamorado escandaloso y con conducta inconveniente, y se vuelve delincuente cuando agrede a los policías.

Parece desprenderse de este somero análisis que las principales preocupaciones morales de la época, publicadas en la prensa se refieren a la prostitución en gran medida y en segundo término, vinculada con lo anterior, está el honor de la mujer.

El recuento de las detenciones y sus motivos lo realiza La Gaceta en la que se sintetizan cuantitativamente las preocupaciones morales:

En la Gaceta del 1o de noviembre de 1879 (p4) los motivos de aprehensión durante la primera quincena de octubre<sup>18</sup>:

FALTA	H	M	TOT
<i>Adulterio</i>	1	2	3
<i>Prostitutas clandestinas</i>	"	45	45
<i>Id. escandalosas</i>	"	24	24
<i>Id. prófugas</i>	"	9	9
<i>Rapto</i>	1	"	1
<i>Violación</i>	1	"	1

En el número 15 del 16 de noviembre (p4) aparece el nuevo resumen

FALTA	H	M	TOT
<i>Faltas a la policía</i>	31	12	43
<i>Id. a la moral</i>	10	4	14
<i>Id. a la madre</i> <sup>19</sup>	1	"	1
<i>Prostitutas clandestinas</i>		47	47
<i>Id. escandalosas</i>		2	2
<i>Id. prófugas</i>		31	31
<i>Rapto</i>	1	"	1
<i>Sospecha de seducción</i> <sup>20</sup> "		1	1

Y finalmente en el número 16 del 24 de noviembre aparece el listado de la quincena del mes:

<sup>18</sup> Siendo citas textuales, se respetan los formatos y abreviaciones utilizadas.

<sup>19</sup> Probablemente se refieran a "mentadas de madre"

<sup>20</sup> Nueva categoría y además aparece en una mujer

FALTA	H	M	TOT
<i>Faltas a la moral</i>	7	3	10
<i>Conato de violación</i>	1	"	1
<i>Prostitutas clandestinas</i>		76	76
<i>Id. escandalosas</i>		3	3
<i>Id. prófugas</i>		3	3

Como corolario de la actitud prevalente en México relativa a los géneros, aunque algunos años después, transcribo un fragmento del diálogo que sostiene Reed (1985) con "Pancho Villa" cuando fue Gobernador de Chihuahua en 1913-1914:

*" En otra ocasión le pregunté si las mujeres votarían en la nueva república. Estaba extendido en su cama, con su saco desabrochado.*

*-Vaya, no creo -dijo sorprendido, y de inmediato se sentó- ¿ Qué quiere decir con votar ? ¿ Se refiere a elegir un gobierno y hacer leyes ?*

*Dije que sí, que las mujeres lo hacían en Estados Unidos.*

*Bueno - dijo, rascándose la cabeza -, si lo hacen allá arriba no veo razón para no hacerlo aquí.*

*La idea parecía divertirle muchísimo. La repasó una y otra vez en la mente, mirándome y volviendo a mirar a otra parte.*

*Puede ser como usted dice - comentó -pero nunca lo había pensado. Las mujeres son para mi objeto de protección, de amor. No tienen firmeza de mente, determinación. No pueden considerar si algo es bueno o malo. Están llenas de compasión, de suavidad. Vaya -concluyó - una mujer no daría la orden para ejecutar a un traidor.*

*No estoy tan seguro de eso mi general - intercedí -. Las mujeres pueden ser más crueles y duras que los hombres.*

*Se quedó mirándome, jalándose el bigote. Comenzó a sonreír. Miró lentamente hacia donde su mujer preparaba la mesa para el almuerzo.*

*Oiga - dijo - venga, escuche. Anoche capturé a tres traidores que cruzaban el río para hacer explotar la vía del tren ¿ qué hago con ellos ? ¿ Los fusilo o no ?*

*Sin saber qué hacer, ella tomó su mano y la besó:*

*- No sé nada de esas cosas - dijo ella -, usted sabe mejor.*

*- No - dijo Villa -. Lo dejo en tus manos. Esos hombres trataban de cortar nuestras comunicaciones con Juárez y Chihuahua. Ellos eran traidores, federales, ¿ qué debo hacer ? ¿ Los fusilo o no ?*

*- Bueno pues fusílos - dijo la señora Villa.*

*Villa tragó saliva con deleite.*

*- Hay algo de cierto en lo que usted dice - enfatizó.*

*Durante los días siguientes acosaba a la cocinera y las recamareras, preguntándoles a quién querrían tener como presidente de México. (pp.141,142)*

A mi juicio las citas previamente seleccionadas evidencian los estereotipos prevalentes en México en la época. Sin embargo, invito a los y las lectoras a reflexionar si realmente han cambiado mucho las cosas ahora a finales del siglo XX.

Como se ha podido ver hasta ahora en este trabajo, prácticamente el grueso de las acciones, reflexiones y análisis tienen que ver con la condición de la mujer, sus limitaciones sociales y culturales y su inserción al ámbito educativo, todo ello enfocándose a los estereotipos de género en la mujer. No existen menciones en cuanto a la condición masculina, salvo las que retoman autores previamente mencionados y es por ello que considero necesario también hablar sobre los hombres y la masculinidad.

## CAPÍTULO 6.

### VISIÓN DE LA MASCULINIDAD

En años recientes ha aparecido un nuevo campo de estudio llamado "estudios de hombres" o sobre la masculinidad. Aunque no ha tenido el impacto de los estudios sobre la mujer, los que abordan a los hombres ya se han notado en diversos ámbitos académicos del mundo así como en México.

La conceptualización de masculinidad -lo que significa para un hombre- ha sufrido cambios dramáticos en la última década. "...los hombres se enfrentan a nuevos imperativos: ser expresivos, ser amantes y esposos emocionales, ser amigos cálidos y afectivos, ser padres devotos e involucrados. Atrapados en el centro de estos cambios, este 'nuevo hombre' es a menudo un hombre muy confundido" (Kimmel, 1986, p.518).

El estudio de la masculinidad, como parte de los estudios de género, reviste importancia desde diversos aspectos:

- a) La salud reproductiva en cuanto a que el papel del varón acaba siendo una variable más dentro de los esquemas de interpretación de la fecundidad de la mujer, a pesar de su papel protagónico dentro de la misma (Figueróa Peréa 1996).
- b) La problemática de salud predominante en el género masculino (Pleck, 1981).
- c) Las implicaciones que sobre la vida y desarrollo de la estructura familiar y de pareja tienen las actitudes y estereotipos masculinos (Alvarez-Gayou, 1996).
- d) Los aspectos referentes a las enfermedades de transmisión sexual que se propician por la conducta estereotípica masculina y,
- e) Los aspectos referentes al diseño de curriculum que puede constituirse en preventivo de las problemáticas derivadas de las concepciones rígidas de la masculinidad (y de la femineidad) (Elizondo, 1995)

Como dice Szasz (1995) "establecer las relaciones entre comportamiento sexual, construcción de identidad genérica y fuerzas culturales y estructurales de la sociedad mexicana constituye un ejercicio necesario para comprender los orígenes de muchos problemas de salud reproductiva que prevalecen en México." (P.23)

Para Levinson (1978) El significado de la masculinidad está en función de tres factores:

- a) La naturaleza de la relación entre hombres y mujeres;
- b) La naturaleza de la relación entre los hombres;
- c) La naturaleza de la relación de los hombres consigo mismos (p. 11).

Autores como Franklin, II (1984) analizan los diversos agentes de la socialización masculina y establecen que para la mayor parte de los niños, el principal agente socializador durante el primer año de vida es la familia. El género parece tener la mayor importancia para los padres y otros miembros de la familia durante el periodo de la infancia.

De los planteamientos de Franklin II sobresalen dos perspectivas sobre la socialización del rol sexual:

*La perspectiva del aprendizaje social o del reforzamiento propositivo y*

*La perspectiva cognoscitiva (pp.33-35).*

De acuerdo con la primera los niños reciben un reforzamiento diferenciado por el comportamiento tipificado a su sexo (juguetes, juegos, llorar, etc.).

Franklin II dice que la perspectiva cognoscitiva asume que la socialización del rol sexual es en menor grado una función de la enseñanza y más de "...un cambio en el conocimiento del mundo por el niño y de las dimensiones a lo largo de las cuales la experiencia puede ser ordenada." (p. 33) Una vez que el niño ha generado categorías de los roles sexuales y el self<sup>21</sup> se ha asignado a una

---

<sup>21</sup> El término "Self" no tiene una traducción fiel al español, algunos autores lo llaman "Yo" pero no es equivalente al Yo de Freud, otros lo llaman "yo mismo" o "propio yo". Por tal razón en el lenguaje psicológico es aceptado utilizar el término "self" y por ende se utiliza en el presente trabajo.

categoría (ambas incluyen procesos cognoscitivos como la percepción, memoria, atención, reconocimiento de patrones) sucede la categorización y ordenamiento del resto del mundo. Esto tiene relación directa con las opiniones que se sostienen sobre lo que es ser un hombre y ciertas características asignadas a tal categoría. "Los hombres son especialmente sensibles a la influencia temprana de los grupos de pares" (p. 38). " La televisión, radio, periódicos, revistas, letras de canciones, etc. contribuyen a la socialización del rol" (p. 40) Vander (1977) sugiere que los roles son concepciones dadas que incluyen expectativas y obligaciones, somos (o tratamos de ser) lo que sentimos que debemos hacer y lo que se espera de nosotros.

El mismo autor (Vander, 1977) habla del *Self masculino* planteando que es necesario distinguir entre *socialización* y *desarrollo del self* . Socialización es el proceso a través del cual la cultura y las reglas que norman la interacción le son transmitidas a la persona. La socialización se incluye pero es diferente al *desarrollo del self* . Esta última se refiere al hecho de que el sujeto desarrolla la habilidades para tomar el rol al punto en el que es capaz de abstraer una serie de definiciones y expectativas, lo que le permite verse como objeto y comportarse hacia sí mismo como objeto. Además, las personas construyen su autoconocimiento, autosenntimiento y numerosas concepciones del self- todas ellas funciones de las interacciones entre el sujeto y los demás. Define el self masculino como **"el proceso mediante el cual los hombres, al tomar los roles de otros, se ven a si mismos y se comportan consigo mismos como objetos sociales"** (p.64). Desde Charles Horton Cooley al describir el self masculino como un proceso, se deriva su conceptualización del mismo como:

1. Los hombres se forman concepciones de como son vistos por otros (tanto mujeres como otros hombres)
2. Los hombres se forman concepciones de los juicios de otros sobre sus apariencias, y

3. En respuesta a lo anterior los hombres desarrollan sentimientos de orgullo, vergüenza, autoestima, autodevaluación y otros atributos del self.(Citado por Franklin II, 1984, p.72)

Como expresa Impallari (1995), los recién nacidos, independientemente del sexo, tienen el mismo potencial y capacidad para experimentar sentimientos, expresar una gama de sensaciones y desarrollar un repertorio de conductas. Desde el parto y aún antes, el mundo adulto pone en marcha el proceso de enseñar lo que su cultura considera necesario. Parte de este entrenamiento es inadvertido y consiste en transmitir lo que se supone apropiado para cada sexo. Se dan recompensas por una conducta genérica adecuada (masculina o femenina) en forma de estímulos, y también castigos y represalias para desalentar transgresiones a las normas. La escuela y los medios de comunicación (desde los libros de cuentos hasta la televisión) complementan y refuerzan este largo y continuo proceso.

Así desde pequeños aprendemos qué se espera de nosotros para ganar aceptación y aprobación de nuestro grupo de pertenencia.

Los ideales culturales acerca de la masculinidad y de la femineidad son reforzados en todos lados y continuamente; por eso los sentimos como innatos y no como expresión de posibilidades humanas.

Difícilmente registramos cómo construimos nuestros conceptos sobre los géneros y suponemos que el sistema de valores y creencias que empleamos para ver el mundo es el único lógico y normal, y lo consideramos "natural" en vez de aprendido de acuerdo a ciertos patrones.

Un factor importante en la caracterización del género masculino es la intolerancia y como dice Cantón (1995, p.125 ) Como un modo de relación que se sustenta en el poder de unos y la exclusión de otros, la intolerancia ha encontrado siempre la manera de hacer pasar sus razones como las únicas razones verdaderas. Dueño del Dios Único, de la Iglesia Única, del Estado Único, de la Raza Única, de la Ciencia Única, de la Moral, la Verdad, y el Amor, también Únicos (y yo agregaría del Género Único); los intolerantes han encontrado siempre

los mecanismos "racionales" para hacer pasar su poder como un producto del bien pensar y del bien actuar.

Desde otra perspectiva, la expectativa de vida masculina es menor para hombres, que para mujeres así como es conocido el hecho del mayor riesgo que presentan ciertas patologías en los hombres, al respecto Joseph Pleck (1981) ha dicho:

1. La agresividad y la competitividad hace que los hombres se coloque en situaciones de peligro;
2. La no expresividad emocional causa problemas psicosomáticos y de otro tipo;
3. Los hombres se someten a mayores riesgos;
4. Los trabajos masculinos los someten a peligros físicos;
5. Los trabajos masculinos los exponen a stress psicológico;
6. El rol masculino socializa a los hombres para desarrollar características de la personalidad asociadas con una más alta mortalidad;
7. Las responsabilidades como proveedor familiar los expone al estrés psicológico;
8. El rol masculino estimula ciertos comportamientos que ponen en peligro la salud, en especial el consumo de tabaco y de alcohol, y
9. El rol masculino desestimula psicológicamente a los hombres para atender adecuadamente su salud.

Por las implicaciones sociales, de salud general y reproductiva así como educativas que tienen las percepciones sobre la masculinidad, se consideró importante en un primer acercamiento, explorar las percepciones y opiniones que sobre la masculinidad o el ser hombre.

Como primer antecedente a este proyecto de investigación está un estudio previo de Álvarez-Gayou realizado en 1996. Se realizó en 100 sujetos, alumn@s del posgrado en Sexología Educativa del Instituto Mexicano de Sexología, 50% de cada género y con una edad promedio de 35 años.

En este estudio cualitativo se reportan las opiniones que aparecen con mayor frecuencia (en más de un 70% de los cuestionarios) y dado que no es el propósito cuantificar, no se reportan cifras ni porcentajes, más bien se habla de tendencias generales de opinión. Algunos de los resultados obtenidos más sobresalientes son:

Es evidente que la concepción predominante en ambos géneros coincide en esencia; la concepción de la masculinidad en el grupo estudiado es la vinculada con la responsabilidad sobre la familia, como sostén, como proveedor, la represión y negación de los sentimientos y la fuerza física. Es clara la percepción que tienen ambos géneros de una carga social que recae en el género masculino. Las mujeres agregan una concepción de independencia y de ser prácticos, la que, en relación a la primera, en los hombres se expresa con diferencia sutil al calificarlo ellos como estar inmersos en la competencia y tener que vencer retos mientras que en relación al segundo ellos engloban lo práctico en la inteligencia.

Ambos géneros manejan una concepción básica de la masculinidad similar lo que hace pensar en una concepción compartida, en el grupo estudiado de las características de la masculinidad.

Es de notar que las mujeres incluyen rasgos “negativos” en su concepción cuando hablan de conceptos como destructividad y autoritarismo. Esta percepción no es compartida por los hombres aunque pudiéramos inferir que al hablar ellos de competencia, es factible que engloben el autoritarismo, la destructividad y otros aspectos como necesarios para el logro de sus metas. Queda el cuestionamiento sobre el valor que en nuestra sociedad se le da a las prácticas competitivas que se fundamentan en la destrucción del adversario, por encima de la competencia leal y constructiva. Parece haber en la mujer mayor conciencia del factor destructivo que estas demandas sociales tienen sobre el hombre.

La explicitación de las ventajas y desventajas de ser hombre induce a varias reflexiones. En primer término se encontraron coincidencias en ventajas tales como la facilidad para orinar, el no realizar labores domésticas, el tipo de vestimenta y desde la perspectiva social el menor estigma en el hombre

divorciado. Desde lo psicológico las mujeres refieren como ventaja una mayor estabilidad emocional, ser más cerebrales, lo que contrasta con la referencia que ellos hacen a que las mujeres tienen mayor facilidad de palabra. Se infiere que tanto en uno como en otro género se consideran estas ventajas como carencias percibidas en el propio género. Esto refuerza la reflexión de la necesidad de una concepción de los géneros colaborativa y complementaria más que de oposición y competencia.

Desde otra perspectiva llama la atención que, a pesar de que fueron muy pocas (no más de 5) las mujeres que mencionaron el machismo como una desventaja del hombre, es un hecho que la gran mayoría de las ventajas del hombre que las mujeres anotaron, son en realidad producto de una sociedad machista y falocrática y se ve como en el desglose de las ventajas del ser hombre, las mujeres hacen un reclamo de todas las limitaciones que la sociedad con estas características les impone. Los hombres exclusivamente engloban en las ventajas, las que da la sociedad machista. Es claro que muchos hombres dan por un hecho todas las ventajas, sin análisis y desglose; en cambio la mujer que vive estas ventajas como limitantes para ella si las desglosa y especifica. Si quedaran dudas del carácter falocrático de nuestra sociedad baste ver la respuesta femenina que refiere como ventaja el penetrar a otras personas y su contraparte en las ventajas masculinas que fue el tener pene.

Otro aspecto notable que aparece en el discurso de uno y otro género es la gran cantidad de veces que aparece la palabra TENER. Es un hecho que la masculinidad está inmersa en la obligación, en la tiranía de tener que cumplir expectativas externas pero lo más grave es que en gran medida se encuentran introyectadas sin mucha advertencia de ellas por los hombres como parte de su masculinidad. Ejemplo de ello es la respuesta citada en una página anterior en donde podemos leer cómo este hombre desglosa y refiere su sufrimiento por las presiones y responsabilidades y cierra su discurso con una rotunda negación del sufrimiento: "...sufro por no obtener todo, para los míos, pero la verdad, no sufro tanto."

Las razones por las que sufre un hombre de nuevo mostraron a las demandas de carácter social como la primera fuente y desde lo afectivo todos los derivados de la educación y demanda social que recae sobre el género masculino. Los hombres sufren exactamente por las mismas razones y resalta en las respuestas de todos los hombres un tremendo sentimiento de soledad.

Englobando las formas en que los hombres expresan su sufrimiento en opinión de los respondentes es a través de formas alternas, compensatorias, proyectivas y en general poco constructivas. La agresión, el enojo, el ocultamiento del sufrimiento, la búsqueda de escapes como la ingestión de alcohol, la búsqueda de mujeres son las formas que ambos géneros describieron. De nuevo aquí se percibe a través del aislamiento que muchos hombres buscan cuando sufren la soledad inherente a la masculinidad y que el mismo hombre busca y refuerza cuando sufre.

Posteriormente se amplió el estudio realizándolo en 300 sujetos adicionales a los 100 primeros (Alvarez-Gayou, 1997b), obteniéndose los siguientes resultados:

Los sujetos del estudio fueron 400, en cada grupo 50% de hombres y 50% de mujeres. La muestra fue por racimos y consistió en:

- 100 alumnos del posgrado del Instituto Mexicano de Sexología. edad promedio 35 años y en su mayoría profesores
  - 100 alumnos de la Facultad de Estudios Profesionales Zaragoza (FES) universidad estatal.
  - 100 alumnos de la Universidad Iberoamericana (Ibero) universidad privada de Jesuitas y con alumnos de nivel socioeconómico elevado.
  - 100 personas de preferencia genérica homosexual
- Estos tres grupos con edad entre 18 y 25 años

Inicio el análisis de resultados presentando los conceptos predominantes por grupo tanto desde la visión de las mujeres encuestadas como de los hombres<sup>22</sup>.

En la tabla 1 de las respuestas del grupo de estudiantes del posgrado en sexología educativa del Instituto Mexicano de Sexología (Imesex) se observa que predomina en ambos grupos como definitorio de un hombre las responsabilidades y los deberes sobre todo en el ámbito familiar, para ellas en segundo término la fuerza física, mientras que ellos colocan aquí el rol impuesto, es decir el estereotipo de la masculinidad. Ambos grupos: coinciden en la represión o negación de los sentimientos; ambos grupos hablan de ventajas sociales aunque para ellos se refieren más al poder y al liderazgo y para ellas son predominantes las laborales; resalta el señalamiento que hacen ellas de la mayor libertad de movimiento que tienen los hombres; señalan características y desventajas de índole biológico; sólo ellas hablan de ventajas en este rubro.

**Tabla 1.GRUPO IMESEX**

HOMBRES	MUJERES
Responsabilidades, deberes	Responsabilidades, deberes (énfasis en familia)
Rol impuesto (estereotipo)	Fuerza física
Represión (negación) de sentimientos	Represión, negación de sentimientos
Ventajas biológicas	Complemento de la mujer
Ventajas sociales (poder, liderazgo)	Ventajas sociales y laborales
Desventajas biológicas	Libertad
	Ventajas y desventajas biológicas
<b>RAZONES POR LAS QUE SUFRE UN HOMBRE</b>	
No ser buen proveedor	Obligación de mostrar fuerza, hombría, tener que ser el mejor y el proveedor (estereotipo)
Tener que ser el pilar del hogar	No poder expresar sus sentimientos
No poder expresar sus sentimientos	Soledad
<b>FORMAS DE EXPRESIÓN DEL SUFRIMIENTO</b>	
Llorar sin ser vistos	Enojo, agresión, gritos
Enojo agresión	Ingestión de alcohol, buscar mujeres
Ingestión de alcohol, buscar mujeres	Aislándose y no pudiendo llorar

<sup>22</sup> De nuevo en este análisis se buscaron y agruparon en categoría las opiniones más frecuentes, que aparecieran en más del 75% de l@s sujet@s y no se buscó una cuantificación.

En la tabla 2 se observa que tanto mujeres como hombres de la FES-Zaragoza coinciden en las características, ventajas y desventajas consistentes en Responsabilidades y deberes, ser el complemento de la mujer, las ventajas sociales, poder, liderazgo y en ellas predominan las laborales, ventajas y desventajas biológicas y finalmente la represión (negación) de los sentimientos.

**Tabla 2 GRUPO FES ZARAGOZA**

HOMBRES	MUJERES
Responsabilidades deberes	Complemento de la mujer
Complemento de la mujer	Ventajas biológicas
Ventajas sociales (poder, liderazgo)	Ventajas sociales y laborales
Ventajas y desventajas biológicas	Desventajas biológicas
Represión (negación) de sentimientos	Responsabilidades deberes
	Represión (negación) de sentimientos
<b>RAZONES POR LAS QUE SUFRE UN HOMBRE</b>	
Decepciones amorosas, abandono, rechazo, infidelidad	Desempleo (no ser buen proveedor)
Desempleo (no ser buen proveedor)	No poder expresar sus sentimientos
Por las mismas razones que las mujeres	Decepciones amorosas, abandono, rechazo, infidelidad
Algunos (5) expresan que no sufren	Responsabilidades deberes
<b>FORMAS DE EXPRESIÓN DEL SUFRIMIENTO</b>	
Aislamiento	Enojo, agresión
Enojo, agresión	Aislamiento
ingestión de alcohol	Ingestión de alcohol
Depresión	

En la tabla 3 los resultados de alumnos de la Universidad Iberoamericana, privada y de jesuitas y con un alumnado de mayor nivel socioeconómico en términos generales. Aquí de nuevo observamos coincidencias entre géneros en la obligación del estereotipo, las ventajas sociales y laborales y en ellas se expresan dos diferencias: hablan de la represión de emociones pero también aparece una

categoría que no mostró ningún otro grupo femenino, las que llamé “Deficiencias emocionales” como “tontos, estúpidos, celosos, posesivos”. Esto apareció en una minoría de las encuestadas.

**Tabla 3. GRUPO IBERO**

HOMBRES	MUJERES
Obligación de mostrar fuerza, hombría, tener que ser el mejor y el proveedor (estereotipo)	Obligación de mostrar fuerza, hombría, tener que ser el mejor y el proveedor (estereotipo)
Ventajas sociales y laborales	Ventajas sociales y laborales
responsabilidades deberes	represión (negación) de sentimientos
Libertad	Libertad
Ventajas biológicas	“Deficiencias emocionales” (tontos, posesivos, celosos, estúpidos, etc.)
<b>RAZONES POR LAS QUE SUFRE UN HOMBRE</b>	
Decepciones amorosas, abandono, rechazo, infidelidad	Decepciones amorosas, abandono, rechazo, infidelidad
Desempleo (no ser buen proveedor)	Desempleo (no ser buen proveedor)
Obligación de mostrar fuerza, hombría, tener que ser el mejor y el proveedor (estereotipo)	No poder expresar sus sentimientos
No poder expresar sus sentimientos	Obligación de mostrar fuerza, hombría, tener que ser el mejor y el proveedor (estereotipo)
	machismo
<b>FORMAS DE EXPRESIÓN DEL SUFRIMIENTO</b>	
Enojo, agresión	Enojo, agresión
Ingestión de alcohol	Aislamiento
Llorando	Ingestión de alcohol
Aislamiento	Represión (negación) de sentimientos
Categoría agregada (nivel social)	meterle velocidad al automovil

En la tabla 4, del grupo de hombres y mujeres homosexuales, predominan dos aspectos: la necesidad de cumplir con las responsabilidades y deberes impuestos y la defensoria como desventaja de vivir la discriminación y la

homofobia<sup>23</sup> social predominantes. Ambos hablan de la imposición del rol (estereotipo), la mayor libertad del hombre así como la represión y negación de la expresividad de sentimientos. Resalta en las mujeres lesbianas que un número importante de ellas, a diferencia de otros grupos consideró al hombre como un ser humano igual que la mujer.

**Tabla 4. GRUPO DE PERSONAS HOMOSEXUALES**

HOMBRES	MUJERES
Responsabilidades deberes	Rol impuesto (estereotipo)
Discriminación, homofobia	Represión (negación) de sentimientos
libertad	Ventajas sociales y laborales
Represión (negación) de sentimientos	Libertad
Rol impuesto (estereotipo)	Es un ser humano igual que la mujer
<b>RAZONES POR LAS QUE SUFRE UN HOMBRE</b>	
Represión y homofobia social	Obligación de mostrar fuerza, hombría, tener que ser el mejor y el proveedor (estereotipo)
Obligación de mostrar fuerza, hombría, tener que ser el mejor y el proveedor (estereotipo)	Soledad y aislamiento
Represión (negación) de sentimientos	Represión (negación) de sentimientos
<b>FORMAS DE EXPRESIÓN DEL SUFRIMIENTO</b>	
Aislamiento	Enojo, agresión
Enojo, agresión	Aislamiento
Llanto, tristeza	Ingestión de alcohol y drogas
Ingestión de alcohol y drogas	

Desde la perspectiva del grupo de lmesex sobre las razones por las que sufre un hombre (tabla 1), las opiniones se enfatizan principalmente en los aspectos del estereotipo masculino, responsabilidad, deberes aunado a la soledad y a la incapacidad de expresión de sentimientos.

En esta tabla 2 para el grupo de Universitarios se advierte coincidencia, aunque con diferente frecuencia en cuanto a las decepciones amorosas y el

<sup>23</sup> Se acepta en la actualidad, sobre todo en el medio de las personas homosexuales y estudiosos de la Sexología éste término como indicativo del rechazo y discriminación social prevalente en contra de las personas con preferencia genérica homosexual.

desempleo; aparece también en las mujeres la opinión de que no pueden expresar sus sentimientos y los deberes masculinos como fuente de sufrimiento. Sólo un pequeño grupo de 5 hombres expresó que no sufren.

En cuanto a las mujeres lesbianas y homosexuales masculinos (tabla 4) ambos coinciden en que son una fuente de sufrimientos el tener que cumplir con el estereotipo y la represión de sentimientos. Resalta entre los hombres de este grupo que la represión y homofobia social son causa de sufrimiento.

Pasando al rubro de cómo un hombre muestra o expresa su sufrimiento, observamos en el grupo de Imesex (tabla 1) tanto hombres como mujeres mencionan que las formas más comunes son: el enojo y la agresión, la ingestión de alcohol y el aislamiento así como llorar sin ser vistos.

De manera semejante, en el grupo de Universitarios (tablas 2 y 3) en ambos géneros coinciden en el enojo y la agresión, la ingestión de alcohol y el aislamiento. Los hombres de este grupo agregaron la depresión.

Las formas de expresión del sufrimiento entre los alumnos de la Ibero (tabla 3) coinciden nuevamente en el enojo y la agresión, la ingestión de alcohol, el aislamiento y en ellas se vuelve a mencionar la represión de sentimientos. Llama la atención, contrariamente a lo que pudiera esperarse, que los hombres refieren, en considerable número, el expresar su sufrimiento llorando. También llama la atención, que este grupo, con mayor afluencia económica, tanto mujeres como hombres refieren expresar el sufrimiento es "metiéndole", el acelerador al automóvil<sup>24</sup>.

Para el grupo de personas de preferencia homosexual (tabla 4) la expresión del sufrimiento es semejante: el enojo y la agresión, el aislamiento, la ingestión de alcohol y algunos hombres agregan el llanto y la tristeza.

Finalmente, presento el cuadro comparativo de los cuatro grupos para cada uno de los aspectos considerados. En este cuadro se aprecia que, en cuanto a las características definitorias, la responsabilidad y el deber se encuentran en la mayoría de los grupos, con excepción de las mujeres de la Ibero y las lesbianas. Las obligaciones del estereotipo aparecen en los hombres de Imesex (grupo de

mayor edad), y en ambos géneros de la Ibero y del grupo de personas homosexuales. La represión y negación de los sentimientos aparece en todos los grupos con la sola excepción de las mujeres de la Ibero. Consideran ventajas definitorias la mayoría de los grupos con la excepción del grupo De personas homosexuales y las mujeres de la Ibero. Mayores ventajas sociales fueron referidas por todos los grupos con la excepción del masculino de personas homosexuales y las ventajas laborales tampoco las refirieron predominantemente los hombres de Imesex ni los de Zaragoza.

Ser el complemento de la mujer sólo fue expresado por tres grupos: mujeres de Imesex, y ambos géneros de Universitarios de Zaragoza. La libertad de acción como definitoria fue expresada por las mujeres de Imesex y las de la Ibero y por los hombres de Zaragoza.

Llama la atención que las lesbianas fueron las únicas que expresaron que el hombre es un Ser Humano, igual que la mujer y sólo el grupo de personas homosexuales masculino expresó como razón del sufrimiento la discriminación por causa de la homofobia.

En cuanto a las razones por las que sufre un hombre la presión de cumplir con las obligaciones impuestas aparece en todos los grupos a excepción (en ambos géneros) de los Universitarios de Zaragoza. En segundo término el desempleo apareció como razón en los grupos de ambas universidades en uno y otro género y la represión de los sentimientos fue razón para todos los grupos con la excepción de las mujeres de Zaragoza. La soledad fue mencionada por las mujeres de Imesex y por las lesbianas y las decepciones amorosas de nuevo en ambos grupos y géneros de Universitarios

Por último encontramos un acuerdo unánime y marcado en cuanto a las cuatro formas principales como los hombres muestran su sufrimiento: a través del enojo o la agresión, el aislamiento y la ingestión de alcohol.

En conclusión, del presente estudio puede desprenderse que parece existir tendencia uniforme en cuanto a lo que las mujeres y los hombres, por lo menos de

---

<sup>24</sup> Esta expresión se refiere a acelerar, aumentar excesivamente la velocidad del automóvil. Denota una actitud suicida, autodestructiva.

los grupos encuestados, consideran como características de la masculinidad y de los motivos que a los hombres les provocan sufrimiento. Llama la atención la gran coincidencia en cuanto a las formas que los hombres utilizamos para expresar nuestro sufrimiento. Formas por demás negadoras y sobre todo, en mi opinión, autodestructivas.

CUADROS GENERALES DE RESULTADOS COMPARATIVOS DE LOS CUATRO GRUPOS

CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS

TABLA 5

CATEGORÍA	IMESEX FEM.	IMESEX MASC.	ZARAGO FEM.	ZARAGO MASC.	IBERO FEM.	IBERO MASC.	HOMO FEM.	HOMO MASC.
RESPONSABILIDADES, DEBERES	X	X	X	X	X		X	
OBLIGACIÓN DE MOSTRAR...	X				X	X	X	X
REPRESIÓN DE SENTIMIENTOS	X	X	X	X		X	X	X
VENTAJAS SOCIALES	X	X	X	X	X	X		X
VENTAJAS LABORALES		X		X	X	X		X
COMPLEMENTO DE LA MUJER		X	X	X				
LIBERTAD		X			X		X	X
SER HUMANO IGUAL QUE MUJER								X
DISCRIMINACIÓN POR HOMOFOBIA							X	

RAZONES PARA EL SUFRIMIENTO

TABLA 6

CATEGORÍA	IMESEX FEM.	IMESEX MASC.	ZARAGO FEM.	ZARAGO MASC.	IBERO FEM.	IBERO MASC.	HOMO FEM.	HOMO MASC.
OBLIGACIÓN DE MOSTRAR	X	X			X	X	X	X
DESEMPLEO			X	X	X	X		
REPRESIÓN DE SENTIMIENTOS	X	X		X		X	X	X
SOLEDAD		X						X
DECEPCIONES AMOROSAS			X	X	X	X		

FORMAS DE EXPRESIÓN DEL SUFRIMIENTO

TABLA 7

CATEGORÍA	IMESEX FEM.	IMESEX MASC.	ZARAGO FEM.	ZARAGO MASC.	IBERO FEM.	IBERO MASC.	HOMO FEM.	HOMO MASC.
AISLAMIENTO	X	X	X	X	X	X	X	X
ENOJO	X	X	X	X	X	X	X	X
AGRESIÓN	X	X	X	X	X	X	X	X
CONSUMO DE ALCOHOL	X	X	X	X	X	X	X	X
NEGANDO						X		

Como puede observarse, es importante la riqueza que este análisis puede brindar para continuar la exploración a los comportamientos estereotípicos inherentes a la masculinidad y explorar posibles alternativas de acción para nuestro país.

## CAPÍTULO 7

### RÉPLICA DEL ESTUDIO EN ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Todos los seres humanos tenemos percepciones y opiniones sobre la realidad; de la misma manera, tanto las mujeres como los hombres las tienen respecto al ser hombre y a las diversas manifestaciones de la masculinidad.

¿ Podemos considerar que estas Las percepciones y opiniones sobre el ser hombre y las diversas manifestaciones de la masculinidad pueden tener diferencias si son expresadas por individuos del género femenino o masculino ?

¿ Las diferencias se relacionan con la edad de la persona ?

¿ Las percepciones y opiniones sobre la masculinidad de las mujeres y los hombres son indicativas de expectativas y pautas de comportamiento en los hombres ?

¿Esas expectativas y pautas de comportamiento constituyen estereotipos cuya transmisión es a través de la escuela ?

#### OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Detectar las percepciones y opiniones sobre la masculinidad desde una perspectiva del género en una población vinculada al ámbito escolar.

Identificar tendencias generales para orientar proyectos de educación, investigación e intervención educativa.

#### OBJETIVO ESPECÍFICO DEL ESTUDIO

Explorar las percepciones y opiniones que tienen mujeres y hombres mexicanos que estudian licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional sobre la masculinidad. y comparar los resultados con estudios previos.

Determinar los estereotipos de roles del género masculino y obtener elementos para una propuesta pedagógica.

## **METODOLOGÍA**

Se trató de un estudio exploratorio, cualitativo, transversal, comparativo. (Hernández Sampieri, Fernández, y Baptista. 1991).

### **Sujetos.**

La muestra para este estudio estuvo constituida por 100 sujetos, cincuenta de género femenino y cincuenta de género masculino, con una edad entre 18 y 25 años, estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y que aceptaran voluntariamente contestar el cuestionario. Se seleccionó este rango de edad por ser aquellos sujetos que se encuentran en edad con mayor potencialidad de formar pareja y reproductiva, además de que se trata de personas vinculadas al ámbito educativo que tienen probabilidades de ser reproductores de estereotipos de género en el seno de su familia y en la escuela.

### **Muestreo**

.Se trata de una muestra no probabilística intencional y los sujetos fueron abordados en las áreas abiertas de las instalaciones de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, se les explicaba la naturaleza del estudio, una vez habiendo verificado su edad, se solicitó su colaboración, garantizando el anonimato. Más de un 90% de las personas a las que se les solicitó su colaboración aceptaron de buen grado participar.

### **Cuestionario**

Con base en un cuestionario escrito abierto consistente en 6 preguntas se aplicó a los sujetos sólo se pidió a los respondentes de género masculino que en las preguntas 2, 3, 4 y 5, respondan en primera persona.

El cuestionario es el que sigue a continuación:

- 1.- Para mí.¿ Qué es un hombre ?
- 2.- ¿ Por qué cosas sufre un hombre ?
- 3.- ¿ Cómo sufre un hombre ?

4.- Expresa cinco ventajas de ser hombre.

5.- Expresa cinco desventajas de ser hombre.

El cuestionario ha sido probado en otro estudio (véase capítulo anterior) con un grupo de 400 sujetos, 50% de cada género de edades similares a las planteadas en la muestra seleccionada, estudiantes y profesionales.

#### **Procedimiento de Análisis (Krueger, 1998, pp.53-59)**

Recabados los cuestionarios se siguió el siguiente procedimiento para su análisis:

1. Se cargaron las respuestas textuales por medio de un procesador de textos (Word 7) a disco en computadora.
2. Se imprimieron diferenciando a los grupos haciendo la impresión de las respuestas de cada grupo en papel de diferente color. El total de páginas que se obtuvieron fueron del orden de 250.

Para cada pregunta del cuestionario:

3. Se hizo una primera lectura de las respuestas, por pregunta, señalando con marcador de color los conceptos que se expresaban
4. Una segunda lectura permitió el esbozo de un primer grupo de categorías, las que una vez establecidas sirvieron para ubicar las respuestas textuales.
5. Establecido este primer grupo de categorías se recortaron las respuestas agregándolas a las hojas (cartulinas) de cada categoría.
6. Las señaladas que no se ubicaran en ninguno de los grupos de categorías se dejaron a un lado.
7. Se hizo una nueva revisión de las respuestas y de las diferentes categorías y se ajustaron estas para lograr ubicar un mayor número de respuestas. Es decir se hicieron nuevas, o se modificaron categorías.
8. Terminado este procedimiento se redactaron los resultados y se procedió a su análisis.

Siendo este estudio de corte cualitativo (Taylor y Bogdan,1996), y sobre todo considerando que hoy en día todavía muchos académicos e investigadores tienden a descalificar cualquier estudio que no haga cuantificaciones, considero valioso presentar un acercamiento a esta metodología de investigación social y psicológica.

### **Investigación Cualitativa**

“el término cualitativo implica un énfasis en los procesos y los significados que no son rigurosamente examinados o medidos (si acaso se miden) en términos de cantidad, intensidad o frecuencia. Los investigadores cualitativos enfatizan la naturaleza de la realidad construida socialmente, la íntima relación entre el investigador y lo que se investiga y las restricciones situacionales que modelan la búsqueda... (los investigadores)...buscan las respuestas a situaciones que enfatizan cómo se crea la experiencia social y cómo se le dá significado.. En contraste los estudios cuantitativos enfatizan la medición y el análisis de la relación causal entre variables y no en los procesos”. ( Denzin, y Lincoln, 1998. p. 8).

La investigación cualitativa tiene un enfoque multimetódico en el que se incluye un acercamiento interpretativo y naturalista al sujeto de estudio. Esto significa que el investigador cualitativo estudia las cosas en sus ambientes naturales, intentando darle sentido o interpretar los fenómenos en base a los significados que la gente les da.

#### **El investigador cualitativo como un sujeto que realiza “bricolaje”<sup>25</sup>**

“Las múltiples metodologías de la investigación cualitativa pueden ser vistas como un bricolaje y al investigador como un *“bricoleur”*, es decir, el que usa las herramientas de su quehacer metodológico utilizando cualquier estrategia, método o materiales empíricos que tenga a la mano. La selección de las prácticas de investigación dependen de las preguntas que se hacen, y las preguntas dependen de su contexto”. (Nelson, Treichler, & Grossberg. 1992. p.7)

El propio Nelson en un intento por definir los estudios culturales dice:

---

<sup>25</sup> Del francés “bricolage” :Trabajo manual casero realizado por uno mismo, y no por un profesional, Pequeño Larousse Ilustrado, 1998.

" La investigación cualitativa es un campo interdisciplinario, transdisciplinario y en ocasiones contradisciplinario. Atraviesa las humanidades y a las ciencias sociales y físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas a la vez. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la realizan son sensibles al valor que tiene el acercamiento mutimétodico. Están comprometidos con una perspectiva naturalística y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo el campo es inherente a la política y es modelado por múltiples posturas políticas y sociales.

La investigación cualitativa se encuentra bajo dos tensiones simultáneas. Por un lado es atraída por una amplia sensibilidad interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Y por el otro lado es atraída por concepciones y análisis de la experiencia humana positivistas y más estrechamente definidos, postpositivistas, humanistas y naturalistas." (Nelson et al. 1992. p.10)

## **Investigación Cuantitativa VS. Cualitativa.**

### **Estilos de investigación: ¿ Haciendo lo mismo en forma diferente ?**

Tanto los investigadores cualitativos como los cuantitativos "piensan que saben algo sobre la sociedad que vale la pena decirse a otros y utilizan una variedad de formas y medios para comunicar sus ideas y hallazgos" (Becker, 1986. p.122).

La investigación cualitativa se diferencia de la cuantitativa en cinco aspectos significativos (Becker, 1993. pp.481-490):

#### **1. "Uso del positivismo**

En la versión positivista, respecto a la realidad y su percepción, se considera que hay una realidad allá afuera que debe ser estudiada, capturada y entendida; mientras que los post-positivistas consideran que la realidad nunca podrá aprehenderse, cuando mucho se puede aproximarse a ella.

Al mismo tiempo se enfatiza el descubrimiento y verificación de teorías. También se hace énfasis en criterios tradicionales de evaluación como la

validez interna y externa así como en el uso de procedimientos cualitativos que se presten para el análisis estructurado.

Históricamente la investigación cualitativa se definía dentro del paradigma positivista, así algunos investigadores cualitativos de mediados de siglo (como Becker, Geer, Hughes & Strauss) reportaron hallazgos de observación participante en términos cuasi-estadísticos.

Aun y cuando muchos investigadores cualitativos de la tradición post-positivista utilizan métodos, mediciones y documentos estadísticos, como formas para localizar grupos de sujetos en una población mayor, rara vez reportan sus resultados en forma de complejas mediciones y métodos estadísticos, como lo suelen hacer los investigadores cuantitativos.

## *2. Aceptación de sensibilidades postmodernas.*

El uso de métodos cuantitativos positivistas ha sido rechazado por una nueva generación de investigadores cualitativos que se encuentran vinculados con sensibilidades post-estructurales y postmodernas. Estos investigadores declaran que los métodos positivistas solo son una forma de contar la historia de la sociedad y del mundo social.

Muchos adherentes a las escuelas de la teoría crítica, constructivismo, postestructural y postmodernas, rechazan el positivismo y los criterios post-positivistas en la evaluación de su trabajo.

Estos investigadores buscan métodos alternativos para la evaluación de su trabajo, tales como verosimilitud, emocionalidad, responsabilidad personal, ética del cuidado a otros, praxis política, textos con muchas voces y diálogos con los sujetos. En respuesta a esto, los positivistas y post-positivistas dicen que lo que ellos hacen si es buena ciencia, libre de sesgos individuales y de subjetividad; como se mencionó anteriormente ven al post-postmodernismo como una agresión a la razón y a la verdad.

## *3. Capturando el punto de vista del individuo.*

Tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa están interesadas en capturar el punto de vista individual de los sujetos. Sin embargo los cualitativos piensan que pueden acercarse más a la perspectiva del actor a través de la detallada entrevista y observación. Argumentan que los investigadores cuantitativos pocas veces logran acercarse a la perspectiva del individuo puesto que tienen que apoyarse en materiales más remotos, inferenciales y empíricos. Los materiales empíricos obtenidos por métodos más "suaves" e interpretativos son vistos por muchos investigadores cuantitativos como menos confiables, impresionistas y poco objetivos.

#### 4. *Examinando las limitaciones de la vida diaria.*

Los investigadores cualitativos tienen mayores posibilidades de enfrentarse a las limitaciones de la vida diaria del mundo.

Los investigadores cuantitativos se abstraen de este mundo y pocas veces lo estudian directamente. Buscan una ciencia normoética o ética basada en las probabilidades que se derivan del estudio de gran número de casos seleccionados al azar. Estos resultados quedan fuera de las limitaciones de la vida diaria. Los investigadores cualitativos dirigen su atención a los aspectos específicos de casos particulares.

#### 5. *Asegurando descripciones ricas.*

Los investigadores cualitativos consideran que las ricas descripciones del mundo social son valiosas, mientras que los investigadores cuantitativos de acuerdo con sus compromisos normotéticos y éticos, le dan menos importancia a estos detalles”.

### **La investigación cualitativa como un proceso**

Tres actividades interconectadas y genéricas definen el proceso de investigación cualitativa. Van con diferentes nombres e incluyen: *teoría, método y análisis*, y *ontología, epistemología y metodología*. Detrás de estos aspectos se encuentra la biografía personal del investigador con su género, el que habla desde la perspectiva de una clase particular, raza, cultura y etnia.

El investigador con su género se acerca al mundo con una serie de ideas, un marco teórico (teoría, ontología) que especifica una serie de preguntas (epistemología) que son a continuación examinadas (metodología, análisis) en formas específicas.

Esta perspectiva lleva al investigador a adoptar puntos de vista particulares respecto “al otro” que es estudiado.

### **El “otro” como sujeto de investigación.**

Los investigadores cualitativos se han enfrentado a una espada de doble filo. Por un lado los investigadores cualitativos han considerado que observadores competentes pueden reportar con objetividad, claridad y precisión sobre sus observaciones del

mundo social incluyendo las experiencias de otros. Por otro lado los investigadores han creído en un sujeto real que está presente en el mundo y es capaz de informar sobre su propia experiencia.

Estas dos creencias han llevado a los investigadores cualitativos a la búsqueda de métodos que les permitan registrar con precisión sus propias observaciones y a la vez permitir ver los significados que los sujetos le dan a sus experiencias de vida.

Recientemente estos dos aspectos han sido cuestionados. Los postestructuralistas y postmodernistas han permitido comprender que no existe ventana clara alguna que permita ver la vida interna de un individuo. Cualquier mirada tiene el filtro del lenguaje, género, clase social, raza y etnia.

Como consecuencia de lo anterior la investigación cualitativa abre un abanico de métodos interconectados para interpretar y buscar mejores formas de hacer comprensible el mundo de las experiencias que se estudian.

De acuerdo con Denzin y Lincoln (1998), el proceso de investigación cualitativa tiene cinco fases (Tabla tomada de Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1998, p.25):

## EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

### TABLA 8

<b>Fase 1. El (la) Investigador (a)<sup>26</sup></b>	El (la) investigador (a) como un sujeto muticultural Historia y tradiciones de investigación Concepciones del propio Self y de los otros(as) Ética y política de la investigación
<b>Fase 2. Paradigmas interpretativos<sup>27</sup></b>	Paradigmas teóricos y Perspectivas positivismo, postpositivismo constructivismo feminismos modelos étnicos modelos marxistas modelos de estudios culturales
<b>Fase 3. Estrategias de encuesta y paradigmas de interpretación<sup>28</sup></b>	Estrategias de investigación diseño del estudio estudio de caso observación etnográfica participante fenomenología, etnometodología teoría de base método biográfico método histórico investigación acción y aplicada investigación clínica
<b>Fase 4. Métodos para la recolección y análisis de material empírico<sup>29</sup></b>	Métodos de recolección y análisis entrevista observación artefactos, documentos y registros métodos visuales métodos de experiencias personales métodos de análisis de datos análisis por computadora análisis de textos
<b>Fase 5. El arte de la interpretación<sup>30</sup></b>	El arte de la interpretación y de la presentación criterios para juzgar que es lo adecuado el arte y la política de la interpretación el escribir como interpretación análisis de políticas tradiciones de evaluación investigación aplicada

<sup>26</sup> El investigador: Como sujeto histórico sus tradiciones guían y matizan el trabajo de investigación. La época de las investigaciones objetivas y libres de valores ha terminado.

<sup>27</sup> Todos los investigadores cualitativos son filósofos en el sentido "universal en el que todos los Seres Humanos están guiados por principios altamente abstractos" (Bateson, 1972) Estos principios combinan creencias sobre la *ontología* (¿qué clase de ser es el Ser Humano? ¿Cuál es la naturaleza de la realidad?, la *epistemología* (¿cuál es la relación entre el que quiere y el sujeto?, y la *metodología* (¿Cómo conocemos al mundo y cómo obtenemos conocimiento de él?)

<sup>28</sup> Esta fase inicia con el diseño de la investigación que, concebido ampliamente, requiere un enfoque muy claro de lo que se quiere investigar, de la pregunta de investigación, los propósitos del estudio, *qué información va a responder de manera mas adecuada a la pregunta y que estrategias son las más efectiva*. Una estrategia comprende un grupo de supuestos y prácticas que los investigadores emplean en su tránsito del paradigma al mundo real.

<sup>29</sup> El investigador tiene diversos métodos para la recolección de materiales empíricos, desde la entrevista, la observación directa, al análisis de artefactos, documentos y registros culturales hasta el uso de materiales visuales y de experiencias personales.

<sup>30</sup> La investigación cualitativa es interminablemente creativa e interpretativa. El investigador primero crea un texto de campo consistente en notas de campo y documentos obtenidos en el campo. El escritor-como-intérprete se desplaza de este texto a un texto de investigación: notas e interpretaciones basadas en el primer texto. Este texto es entonces re-creado como un documento de trabajo interpretativo que contiene los primeros intentos del escritor para darle sentido a lo que ha aprendido. Finalmente el escritor produce el texto público dirigido al lector.

## **RESULTADOS**

Se transcribieron las respuestas de los sujetos, separándolas por género y por pregunta. Agrupadas éstas se realizó un análisis y selección de los diferentes criterios expresados, señalando aquellos de mayor ocurrencia en las respuestas de los sujetos y los de menor ocurrencia. Para algunas preguntas como las ventajas, desventajas y en ¿por qué cosas sufre un hombre? se agruparon las respuestas en razones sociales, biológicas y psicológicas. Posteriormente se compararon las similitudes y diferencias por género y en su caso por los demás criterios.

Por tratarse de un estudio exploratorio y cualitativo no existen variables ni hipótesis como sería el caso en un estudio cuantitativo.

Por tratarse de un estudio cualitativo no se da preeminencia a las cifras ni al análisis estadístico aunque sí se determinan los aspectos que tienen mayor y menor ocurrencia<sup>31</sup>.

### **CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE LA MASCULINIDAD.**

#### **GRUPO DE MUJERES**

Predominaron como características definitorias cuatro: en primer término las referentes a ser el más fuerte y el pilar y sostén de la familia; en segundo término se valoró como el hombre igual a la mujer; en tercer lugar la característica de ser el complemento de la mujer y en cuarto término se consideraron las diferencias biológicas.

Las otras que fueron mencionadas por pocas respondentes fueron considerarlos superficiales, un ser pensante, las ventajas sociales y sólo una mujer los calificó como sensibles.

---

<sup>31</sup> Denzin y Lincoln autores de un texto muy completo sobre investigación cualitativa señalan que este tipo de investigación trata de obtener significados personales y en este sentido existen algunos que son compartidos mayormente que otros. El señalar esto no implica entrar al terreno neopositivista de la investigación cuantitativa.

## GRUPO DE HOMBRES.

Predominaron en éste aspectos cuatro características definitorias: 1º. El ser el que afronta retos y sobre el que recae la responsabilidad, 2º. Muy ligado con el anterior, ser el que tiene la obligación de mantener y ser el pilar de la familia, 3º. Se refiere a la característica de la fuerza física y en 4º. La inteligencia como característica definitoria.

Otros aspectos que fueron mencionados fueron ser el complemento de la mujer, aspectos biológicos y estereotipos sociales, en dos casos se mencionó como definitorio el ser sensible y el ser superior a la mujer y en dos casos respectivamente una mención a mayor libertad y un sujeto dijo que aún no sabe que es ser un hombre.

El concentrado de las respuestas por género se ilustra en la tabla 9.

### DEFINITORIAS.

Tabla 9.

MUJERES	HOMBRES
Más fuerte y el pilar y sostén de la familia	Ser el que afronta retos y sobre el que recae la responsabilidad
Igual a la mujer	Obligación de mantener y ser el pilar de la familia
Complemento de la mujer	Fuerza física
Diferencias biológicas	Inteligencia

### VENTAJAS DE SER HOMBRE.

#### GRUPO DE MUJERES

Predominaron en este rubro cinco ámbitos: Con abrumadora ocurrencia, 1º. La libertad tanto social, como familiar y en general en todos los ámbitos Casi en el mismo número que el anterior; 2º. Se consideró como ventaja por las mujeres en primer término el que los hombres no se embarazaran, y después que no menstruaran; 3º. Se refiere al amplio aspecto de las ventajas sociales derivadas del estereotipo masculino; 4º. La fuerza, tanto física como moral, y 5º. Las ventajas laborales.

Las que fueron mencionadas con menor frecuencia fueron: el poder tener muchas mujeres, el no mostrar los sentimientos y no enamorarse, no tener que realizar tareas en el hogar y un par de respondientes señalaron como ventaja el machismo, tal vez refiriéndose más a las ventajas sociales que conlleva la masculinidad en una sociedad falocrática y machista.

### GRUPO DE HOMBRES

(Recuérdese que en las preguntas siguientes se les pide responder en primera persona)

Los tres aspectos que sobresalieron fueron la mayor libertad, las ventajas sociales y las laborales; en segundo término el no embarazarse o no menstruar y la fuerza física y en tercer término el poder tener más parejas sexuales, el tener mayor facilidad para orinar al hacerlo de pie el ser menos sensibles, ser inteligentes, y por último tener el poder en la familia.

La Tabla 10 resume los resultados por género.

### VENTAJAS.

Tabla 10.

MUJERES	HOMBRES
Libertad tanto social, como familiar	Mayor libertad, las ventajas sociales y las laborales
Que los hombres no se embarazaran, en primer término y después que no menstruaran	No embarazarse o no menstruar y la fuerza física
Ventajas sociales derivadas del estereotipo masculino	Poder tener más parejas sexuales, el tener mayor facilidad para orinar al hacerlo de pie el ser menos sensibles, ser inteligentes
Fuerza, tanto física como moral, y	Tener el poder en la familia
Ventajas laborales	

## **DESVENTAJAS DE SER HOMBRE.**

### **GRUPO DE MUJERES**

En cuanto a este aspecto las categorías de respuestas que predominaron fueron: la referente a tener que ser el pilar de la familia y las obligaciones que ello conlleva; en segundo término y con peso similar el no poder ser madre y el tener que ser fuerte y responsable en gran cantidad de situaciones; el tercer aspecto se refiere a no poder expresar sus sentimientos.

En menor nivel de ocurrencia se encuentran: el ser egoístas y egocéntricos, el machismo, la mayor proclividad al alcoholismo, drogas y vivios en general, ser inestables, tener que ocuparse de tareas pesadas, poca diversidad en el vestir y la desventaja de tener que rasurarse.

### **GRUPO DE HOMBRES**

En primerísimo lugar apareció la responsabilidad y el tener que ser el que mantiene a la familia, seguido de la imposibilidad de mostrar los sentimientos o no poder llorar, y en tercer término la necesidad de trabajar, expresada por muchos como un exceso de trabajo.

Otros aspectos que fueron mencionados son tener que pagar los consumos de las mujeres, el no poder embarazarse, el machismo y la lejanía afectiva de los hijos; para dos casos respondieron ser infieles por naturaleza y en tres casos respectivamente: tener que ser el que aborda a las mujeres, depender de ellas y tener que casarse para ser aceptado socialmente. La tabla 11 agrupa los resultados.

## DESVENTAJAS.

Tabla 11.

MUJERES	HOMBRES
Tener que ser el pilar de la familia y las obligaciones que ello conlleva	La responsabilidad y el tener que ser el que mantiene a la familia
No poder ser madre y el tener que ser fuerte y responsable	Imposibilidad de mostrar los sentimientos o no poder llorar
No poder expresar sus sentimientos	Necesidad de trabajar, expresada por muchos como un exceso de trabajo
Ser egoístas y egocéntricos, el machismo, la mayor proclividad al alcoholismo, drogas y vicios en general, ser inestables, tener que ocuparse de tareas pesadas, poca diversidad en el vestir y la desventaja de tener que rasurarse.	Tener que pagar los consumos de las mujeres, el no poder embarazarse, el machismo y la lejanía afectiva de los hijos

## RAZONES POR LAS QUE SUFRE UN HOMBRE.

### GRUPO DE MUJERES

En cuanto a estas motivaciones encontramos predominantemente las referentes a las relaciones amorosas, el enamoramiento, el desamor, las decepciones o los engaños, en segundo término los fracasos laborales, problemas con el desempeño y las consecuentes frustraciones; en tercer término se mencionó el machismo y el tener que ajustarse a las demandas sociales; el cuarto lugar lo ocupó como fuente de sufrimiento el tener que ocultar sentimientos o no poderlos expresar junto con las carencias económicas; en quinto lugar el tener que ser el sostén y pilar de la familia; en sexto término las drogas y la soledad y finalmente dos ocasiones en que fue mencionada la enfermedad propia y/o la muerte de un ser querido.

### GRUPO DE HOMBRES

Las tres razones predominantes expresadas como origen del sufrimiento fueron 1º. Las razones referentes al amor, el desamor, la infidelidad y en general aspectos

vinculados a las mujeres, 2°. Aspectos relacionados con el fallar como sostén familiar, en especial razones económicas, 3°. Los problemas de tipo laboral, que fácilmente se relacionan con la categoría anterior, 4°. La necesidad de ocultar los sentimientos y la soledad y en un caso un respondiente expresó que el no sufre.

La tabla 12 presenta las respuestas más comunes en uno y otro género.

### MOTIVOS DEL SUFRIMIENTO.

Tabla 12.

MUJERES	HOMBRES
Referentes a las relaciones amorosas, el enamoramiento, el desamor las decepciones o los engaños	Razones referentes al amor, el desamor, la infidelidad y en general aspectos vinculados a las mujeres
Fracasos laborales, problemas con el desempeño y las consecuentes frustraciones	Fallar como sostén familiar, en especial razones económicas
Machismo y el tener que ajustarse a las demandas sociales	Problemas de tipo laboral, que fácilmente se relacionan con la categoría anterior
Tener que ocultar sentimientos o no poderlos expresar junto con las carencias económicas	La necesidad de ocultar los sentimientos y la soledad
tener que ser el sostén y pilar de la familia	
las drogas y la soledad	

### FORMAS EN QUE UN HOMBRE MUESTRA SU SUFRIMIENTO.

#### GRUPO DE MUJERES

Predominaron cuatro formas de expresión del sufrimiento: a través de la agresión o el enojo, consumiendo alcohol o drogas, aislándose y ocultando y tratando de no mostrar el sufrimiento. Otras que fueron mencionadas con menor ocurrencia fueron; la depresión, el relacionarse con muchas mujeres y en dos casos el suicidio.

## GRUPO DE HOMBRES

Las tres formas predominantes como refieren que expresan su sufrimiento los sujetos del estudio son: 1°. A través de la agresión y el enojo, 2°. Aislándose, 3°. Ingeriendo alcohol y llorando.

Otras formas mencionadas fueron: ocultándolo; escribiendo, trabajando o cantando o haciendo ejercicio; o a por medio de la depresión.

La tabla 13 muestra las respuestas en uno y otro género.

### FORMAS DE EXPRESAR SUFRIMIENTO

Tabla 13.

MUJERES	HOMBRES
Agresión o el enojo	A través de la agresión y el enojo
Consumiendo alcohol o drogas	Aislándose
Aislándose y ocultando y tratando de no mostrar el sufrimiento	Ingeriendo alcohol y llorando.
Con menor ocurrencia fueron; la depresión, el relacionarse con muchas mujeres	

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

A pesar de los cambios sociales que se han dado en nuestro país y también a pesar de los discursos muy generalizados de la igualdad femenina, en ambos géneros de esta muestra aparecen como características definitorias primordiales del hombre el ser el pilar del sostén familiar, ser el que afronta los retos y el más fuerte. Llama la atención una característica que algunas mujeres plantean, que podría sonar más a un deseo que a una realidad que va en el sentido de considerarlo igual a la mujer. Un buen número de mujeres lo siguen considerando como su complemento, lo que pudiera interpretarse como la necesidad del hombre para su pleno desarrollo. Algunas

respuestas que refuerzan este planteamiento son: "Es un ser humano que va a completar parte de mi vida y va a llenar vacíos en mi corazón" (mujer de 25 años), " Es una persona esencial para la vida de la mujer" (mujer de 21 años), "Es alguien que ayuda a la mujer a poder salir adelante en su vida" (mujer de 20 años), " son necesarios en la vida de cualquier mujer, para sentirnos protegidas, amadas, etc." - pero esta respondente parece reflexionar y luego dice- "pero no son indispensables, bueno eso digo yo" (mujer, 22 años).

Los hombres además parecen estar ellos mismos convencidos del estereotipo cuando refieren como características definitorias predominantes la fuerza física y la inteligencia.

Analizando las ventajas de ser hombre, ambos géneros coinciden primordialmente en la mayor libertad y todas las ventajas sociales y laborales que en nuestra sociedad falocrática conlleva el ser hombre; es de notar que las ventajas laborales del hombre fueron señaladas en menor término por las mujeres que por ellos mismos. Llama la atención que en ellos resaltó la ventaja de poder tener un mayor número de parejas sexuales sin ser censurados socialmente y en ambos géneros se mencionaron ventajas biológicas como el no menstruar y no embarazarse. Las mujeres mencionaron con frecuencia la fuerza mayor tanto física como moral y algunos hombres mencionaron como ventaja el tener el poder en la familia. Fuera de los aspectos biológicos vemos con gran claridad que ambos géneros viven como ventajas del género masculino una abrumadora mayoría de factores sociales estrechamente vinculados al estereotipo del género masculino.

En cuanto a las desventajas en ambos géneros coincide en primer término la responsabilidad y el tener que ser el pilar y el que mantiene a la familia; en ambos géneros aparece, aunque con un número mayor de ocasiones la desventaja de no poder ser madre (embarazar) pero algunos de ellos mencionaron como desventaja la lejanía afectiva de los hijos; en ambos géneros se mencionó en buen número de casos la imposibilidad de la expresión de sentimientos y el no poder llorar. Para ellos es repetitiva y constante la expresión de la desventaja de ser el sostén y por ende el tener que trabajar, para muchos expresado como un exceso de trabajo para poder cumplir

con las necesidades del núcleo familiar; algunos incluso expresaron la desventaja de tener que pagar los consumos de la mujer cuando la invitan. Algunos respondentes de uno y otro género mencionaron el machismo y algunas mujeres mencionaron egoísmo, egocéntricos, tendencia mayor a las drogas y los vicios e inestabilidad.

En cuanto a las razones que hacen sufrir al hombre, en ambos géneros se planteó en primer lugar todo lo referente a las cuestiones vinculadas con el amor, las relaciones amorosas, el enamoramiento, el desamor, la infidelidad, las decepciones y los engaños. En segundo término también en ambos géneros los fracasos laborales, las frustraciones, razones económicas y en general todas aquellas vinculadas con el “fallar” en la función de sostén y proveedor. Las mujeres mencionaron en tercer término el machismo, el tener que ajustarse a las demandas sociales y el tener que ocultar los sentimientos y no poderlos expresar; ellos mencionaron también la necesidad de ocultar los sentimientos. Ellas también agregaron como razón del sufrimiento el tener que ser el sostén, el pilar de la familia y en ambos géneros se refirió la soledad. Son claras todas ellas, derivadas de los estereotipos que la sociedad le demanda a los hombres y que lo acosan y acompañan como razón de sufrimiento en su vida cotidiana.

La forma como se expresan los hombres cuando sufren fueron claramente expresadas por ambos géneros: a través de la agresión, el enojo, el aislamiento y ocultándolo, así como por medio de la ingestión de alcohol y drogas. Como puede verse, todas ellas son formas vicarias y sobre todo destructivas que los hombres utilizamos para mostrar, o más bien dicho ocultar, el sufrimiento.

## CONCLUSIONES

Los datos obtenidos en este grupo muestra como el estereotipo de la masculinidad: del ser hombre todavía sigue encontrándose presente en jóvenes de uno y otro género que están a punto de egresar de carreras profesionales vinculadas con la educación.

Los estereotipos de la masculinidad se filtran desde las características definitorias, en las ventajas, en las desventajas, en las razones para el sufrimiento y finalmente en las formas de expresar el mismo. Son estereotipos por que no provienen

mas que de demandas socialmente establecidas y por que son compartidos por ambos géneros.

### **COMPARACIÓN CON ESTUDIOS PREVIOS.**

Esta metodología de estudio ha sido aplicada previamente (véase capítulo de Masculinidad) a cuatro muestras de 100 sujetos., Para contrastar se presentan a continuación los resultados comparativos en tablas que facilitan la consulta de los resultados.

CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS, VENTAJAS Y DESVENTAJAS

Tabla 14.

CATEGORÍA	IMESEX FEM.	IMESEX MASC.	ZARAG FEM.	ZARAG1 MASC.	IBERO FEM.	IBERO MASC.	HOMO FEM.	HOMO MASC.	UPN FEM	UPN MASC
RESPONSABILIDADES, DEBERES	X	X	X	X	X		X		X	X
OBLIGACIÓN DE MOSTRAR...	X				X	X	X	X	X	
REPRESIÓN DE SENTIMIENTOS	X	X	X	X		X	X	X	X	X
VENTAJAS SOCIALES	X	X	X	X	X	X		X	X	X
VENTAJAS LABORALES		X		X	X	X		X	X	X
COMPLEMENTO DE LA MUJER		X	X	X						X
LIBERTAD		X			X		X	X	X	X
SER HUMANO IGUAL QUE MUJER								X		X
DISCRIMINACIÓN POR HOMOFOBIA							X			

RAZONES PARA EL SUFRIMIENTO

Tabla 15.

CATEGORÍA	IMESEX FEM.	IMESEX MASC.	ZARAG2 FEM.	ZARAG1 MASC.	IBERO FEM.	IBERO MASC.	HOMO FEM.	HOMO MASC.	UPN FEM	UPN MASC
OBLIGACIÓN DE MOSTRAR	X	X			X	X	X	X	X	X
DESEMPLEO			X	X	X	X				
REPRESIÓN DE SENTIMIENTOS	X	X		X		X	X	X	X	X
SOLEDA		X						X	X	X
DECEPCIONES AMOROSAS			X	X	X	X			X	X

FORMAS DE EXPRESIÓN DEL SUFRIMIENTO

Tabla 16.

CATEGORÍA	IMESEX FEM.	IMESEX MASC.	ZARAG. FEM.	ZARAG. MASC.	IBERO FEM.	IBERO MASC.	HOMO FEM.	HOMO MASC.	UPN FEM	UPN MASC
AISLAMIENTO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
ENOJO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
AGRESIÓN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CONSUMO DE ALCOHOL	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
NEGANDO						X			X	X

Como puede verse a partir del vaciado por rubros en las 3 tablas anteriores, se aprecian los estereotipos de la masculinidad, que se encontraron en los alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional, al igual que en los 400 sujetos del estudio anterior: las responsabilidades y los deberes impuestos socialmente, obligación social de mostrar un comportamiento y cumplir, la represión y negación de los sentimientos, las ventajas sociales y laborales así como la mayor libertad, aunque esta última no fue valorada importantemente por los hombres de Imesex y de la FES Zaragoza y las mujeres de la Ibero.

Los motivos para el sufrimiento si muestran una situación diferencial sobre todo en el grupo de mas edad y en el grupo de mujeres y hombres con preferencia genérica homosexual, que son los únicos que no le dan peso a los aspectos amorosos, decepciones, La represión y negación de los sentimientos, si bien no aparece en todos los grupos, cuando se refiere a la tabla que contiene las formas de mostrar el sufrimiento, es evidente que estas constituyen una represión y negación de los sentimientos. Curiosamente el desempleo sólo aparece en los alumnos de la Ibero y los de Zaragoza, la muestra de más edad, que son adultos que estudian un posgrado, son en general personas empleadas y es probable que los estudiantes de la Universidad Pedagógica también ya lo sean o tienen la confianza de poder obtener empleos con mayor facilidad. Queda sin respuesta el por qué los jóvenes homosexuales no valoran esta categoría, aunque pudiera también hipotetizarse que muchos de ellos han tenido que salir de sus casas por su preferencia y tal vez, de alguna manera precozmente se han tenido que hacer autosuficientes.

En general se encuentran muy generalizados los estereotipos de la masculinidad en todos los grupos estudiados.

Sin duda el elemento que se encuentra generalizado por géneros y en todos los grupos es el de las formas a través de las cuales los hombres mostramos nuestro sufrimiento: enojo, agresión, el aislamiento y el consumo de alcohol, todas ellas formas negadoras y con fuerte carga tanto autodestructiva

como destructiva hacia todos los que nos rodean, muy especialmente a los más cercanos.

Sin pretender generalizar estos resultados a una población como la mexicana. Por los antecedentes que acabamos de presentar (Alvarez-Gayou, J. 1996b y 1997b) que este grupo encuestado comparte estas percepciones y opiniones con muchos otros hombres y mujeres de este país, que estos estereotipos, junto con los que acompañan a la femineidad o el ser mujer, son en realidad limitantes para el desarrollo humano y que las personas vinculadas a la educación no tienen un espacio de reflexión y cambio en este sentido, de manera involuntaria seguirán perpetuando en la escuela estos estereotipos. Es pues indispensable pensar en alternativas que ofrezcan la posibilidad de un cambio.

## CAPÍTULO 8

### UNA REFLEXIÓN FINAL Y UNA PROPUESTA ACADÉMICA.

Ana Sofía de 3 años de edad está cumpliendo su primer año en preescolar y juega con su hermano Miguel Ángel de 6 años el que está a punto de ingresar a primaria. Durante el juego él pide jugar con las muñecas de ella y es inmediatamente reconvenido por la pequeña quien le dice que no le puede prestar sus muñecas para jugar puesto que él es hombre y que si juega con las muñecas "que le pongan faldita" Su tía, que es una persona muy cercana a mi, le pregunta a Ana Sofía que si ella no juega con los carritos y otros juguetes de hombre de su hermano, la pequeña asiente y la tía le dice que no por ello le van a poner pantalones ni le va a crecer el bigote. Ana Sofía se queda atónita y sin respuesta.

Esta pequeña tiene tan solo tres años de edad y ya en el seno de la familia se ha convertido en reforzadora de los estereotipos de la masculinidad, por lo que dice a su hermano Miguel Ángel, pero ¿ no será factible pensar que lo hará con otros niños ? Y además ¿ no estamos descontando las acciones de la mamá, la abuela, el papá y otros adultos cercanos ?, sin olvidar las presiones y acciones de otros compañeritos e incluso de las maestras y maestros en la escuela.

La misma Ana Sofía no esta libre de las presiones que el mismo entorno, y seguramente también su hermano Miguel Ángel, le van a demandar como niña.

Retomando a Levinson (1978. p.11), quien fuera citado anteriormente, que el significado de la masculinidad está en función de tres factores:

- a) La naturaleza de la relación entre hombres y mujeres;
- b) La naturaleza de la relación entre los hombres;
- c) La naturaleza de la relación de los hombres consigo mismos.

Si recordamos que el self masculino como un proceso, se deriva de que:

1. Los hombres se forman concepciones de como son vistos por otros (tanto mujeres como otros hombres);

2. Los hombres se forman concepciones de los juicios de otros sobre sus apariencias, y

3. En respuesta a lo anterior los hombres desarrollan sentimientos de orgullo, vergüenza, autoestima, autodevaluación y otros atributos del self.

El pequeño episodio cotidiano con el que inicié este capítulo nos muestra estos postulados de la conformación de la identidad masculina y del "self" masculino a través de los estereotipos.

Los estereotipos de género como dice Lara, (1994) " se refieren a las creencias, expectativas y atribuciones sobre cómo es y cómo se comporta cada sexo." Y concuerdo con ella en que los estereotipos además tienen la característica de ser simplificaciones y reflejan ideas prejuicios y clisés. Sin embargo, no por ser simplificaciones dejan de tener consecuencias, muchas veces trascendentales, sobre las vidas de mujeres y hombres de nuestra sociedad.

No todos los aspectos que se mencionan como estereotipos de género son necesariamente negativos, el problema estriba en que cuando le son atribuidos estereotípicamente a uno solo de los géneros, se convierten en "tabú" para el otro. Así resulta que cuando una mujer o un hombre adquieren, poseen o desarrollan una cualidad estereotípicamente atribuida al otro género, se convierten en transgresores, en diferentes, y por ende sujetos a los consecuentes mecanismos de represión social que los hacen poseedores de un estigma ( Goffman, 1963). El mismo autor presenta en su libro un ejemplo referente a los valores requeridos para un hombre joven Norteamericano: " Todo joven Norteamericano tiende a ver el mundo desde esta perspectiva...cualquier hombre que no se conforme a tales valores tenderá a verse a si mismo - por lo menos en ciertos momentos - como poco valioso, incompleto e inferior; por momentos lo olvida, y en otros se muestra avergonzado o agresivo referente a aspectos de sí mismo que sabe que son vistos como indeseables."

Se dan recompensas por una conducta genérica adecuada (masculina o femenina) en forma de estímulos, y también castigos y represalias para desalentar transgresiones a las normas. La escuela y los medios de comunicación (desde los

libros de cuentos hasta la televisión) complementan y refuerzan este largo y continuo proceso.

Así desde pequeños aprendemos lo que se espera de nosotros para ganar aceptación y aprobación de nuestro grupo de pertenencia.

Bástele a cualquier docente con experiencia en grupo, recordar las actitudes de los compañeros, de los docentes y de las autoridades ante niños o niñas que no se conforman en el ámbito escolar a los estereotipos requeridos de masculinidad y de femineidad.

Los ideales culturales acerca de la masculinidad y de la femineidad son reforzados en todos lados y continuamente; por eso los sentimos como universales y no como expresión de posibilidades humanas.

Difícilmente registramos cómo construimos nuestros conceptos sobre los géneros y suponemos que el sistema de valores y creencias que empleamos para ver el mundo es el único lógico y normal, y lo consideramos "natural" en vez de aprendido de acuerdo a ciertos patrones.

De años atrás y siguiendo la línea que iniciaran las "sufragistas" el feminismo y muchas mujeres y hombres antisexistas han buscado caminos para revertir el ejercicio del poder a través del género y también se han sumado a esta tarea grupos homosexuales y lésbicos.

Lagarde (1994, p.228) habla de una "democracia genérica" que se basa en la consecución de derechos iguales, incluyendo la economía, el trabajo, la política y otros ámbitos."

El camino no es la igualdad, como no puede ser nada igual cuando hablamos de Seres Humanos y mucho menos una igualdad "por cuotas" por porcentajes de mujeres candidatas o porcentajes de mujeres empleadas en determinado ámbito laboral. La visión que sostengo es la de reconocer nuestras diferencias personales por encima de los estereotipos de géneros. No se trata de la idea de la "androginia" que es en esencia hombres y mujeres asimilando los estereotipos del otro género. A final de cuentas por ese camino seguiremos estereotipando y negando la propia personalidad.

Se habla también de democratizar las relaciones entre mujeres y hombres en todos los ámbitos, tanto públicos como privados. Como bien lo sabemos todos, qué difícil resulta lograr esto cuando, tanto hombres como mujeres, por muy concientizados en la democracia que estemos, por causa de los estereotipos no sabemos comprender ni entender el lenguaje de uno y otro.

Hablando de estereotipos es muy valiosa la reflexión de Josep Vicent Marqués (1997) cuando dice:

“...por el uso inconscientemente tramposo, que se hace de los calificativos femenino y masculino, por lo que, educados desde la distorsión patriarcal, tendemos a utilizar términos distintos para describir o calificar lo que hacen las mujeres y los hombres y somos instrumentos de la misma tendencia defensiva del sistema por la que llamamos masculino a lo que hace un varón y femenino a lo que hace una mujer. Por ejemplo, de la mujer ha sido elogiada con especial frecuencia la prudencia, por parecer virtud inactiva pero ningún varón militarista osaría defender como mérito de un general la imprudencia. La sabiduría de las mujeres tiende a ser leída en femenino como prudencia, discreción, intuición, etc. Fijémonos, por cierto, en esta última peligrosa virtud. Cuando es la mujer la titular de un supuesto conocimiento no homologado se le denomina intuición, pero cuando no hay más remedio que reconocer el exitoso comportamiento irracional de un varón se habla de instinto. Y aún instinto asesino en la prensa deportiva. No hay precisión alguna, al menos en nuestra cultura, a la hora de manejarse con esta pintoresca sexuación de las cualidades.”(pp.148-149)

Así pues, no se trata de buscar y rebuscar, diría yo, “*nuevas identidades*” tanto femeninas como masculinas, el camino propuesto es el de, tanto mujeres como hombres, desembarazarnos de estereotipos y al ir quitando uno a uno, dejar surgir ese núcleo humano que nos caracteriza a cada cual con nuestras cualidades y limitaciones personales, con nuestros gustos y disgustos, con nuestras metas y proyectos y en suma con toda nuestra humanidad para podernos encontrar, caminar, discutir, reír, llorar, crear y en suma vivir con la libertad que, no sé bien cómo ni cuando, nos fue arrebatada.

Dice Pescador (1997, p.174) hablando de los cursos que su organización ha llevado a cabo en Europa:

“Aparece entonces la idea de “*El Tercer Género*”, que no es el título de una película de porno-terror, sino la confirmación de que cada

vez más gente necesita ser, sin deber ser, que es posible desdibujar los límites artificiales que separan a mujeres y a hombres. Se desvelan importantes claves para un nuevo entendimiento entre géneros, se crea un nuevo lugar de encuentro y un nuevo espacio para el placer sin que nadie sienta una pérdida o identidades obligadas.”

Queda sobre el tapete hasta este momento, la necesidad sentida y expresada por muchas mujeres y hombres del mundo, de buscar alternativas.

No es una lucha aislada de la mujer en búsqueda de la liberación y de la igualdad, también es la lucha de los hombres, los que muchas veces inadvertentes, se pueden sentir emancipados por que viviendo en una sociedad patriarcal “controlan el mundo y la sociedad”. Mujeres y hombres, como lo muestra el presente estudio en cuanto a estos últimos, vivimos encarcelados en una jaula cuyos barrotes son los estereotipos de los géneros y que en el caso del hombre nos resultan tremendamente limitantes para poder vivir la vida en forma auténtica, primero con nosotros mismos y después con todas y todos los que nos rodean.

La escuela es así un espacio precioso para invitar a las nuevas generaciones a buscar y encontrar nuevos caminos en cuanto a los géneros. Como hemos visto durante mucho tiempo se ha pensado que la coeducación era el camino. Sin embargo es claro que este sólo camino no basta. Como dice Jaen (1997):

“No cabe entender la educación como una mera instrucción o adquisición de habilidades técnicas o instrumentales; una educación realmente democrática debe intentar equilibrar las desigualdades sociales, barrer los prejuicios, estereotipos discriminatorios... que dificultan el desarrollo integral de las capacidades humanas, centrándose en el cuestionamiento crítico de los valores, desvelando aquellos que soterradamente pretendan sostener privilegios particulares y entorpecer la ampliación universal de los derechos humanos innegables. En el derecho a la educación partimos del desarrollo integral de la persona y apostamos para que ese derecho tenga una lectura, que vaya más allá de lo que tradicionalmente se ha considerado el acto educativo.” ( p.190).

Propone el mencionado autor el establecimiento de una educación no androcéntrica en la que todos los educandos tengan oportunidad de desarrollar todas sus potencialidades y propone Jaen que el concepto de educación que se

ajusta a la igualdad entre las personas, sin distinción de ningún tipo es la coeducación. Y refiere que esta coeducación debe ir más allá de la “educación mixta” que es lo que realmente ha significado, y sigue significando la coeducación.

Recordemos que la declaración mundial de la Conferencia de UNESCO Educación para todos dice en su artículo 3.3: *“La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres, y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.”*<sup>32</sup>

La UNESCO abunda en su declaración:

“El patriarcado se manifiesta de dos maneras: la división del trabajo por sexos y el control sobre la sexualidad de la mujer. Ambos factores condicionan la idea que del mundo tiene una mujer en tal medida que el matrimonio, el marido y la familia pasan a ser los elementos y fines primordiales de su existencia. También limitan el horizonte mental femenino y desplazan la educación fuera del centro de su atención.”(p.128).

La UNESCO propone medidas educativas que tienden especialmente a la “incorporación” de la mujer, pero a pesar de lo que hemos visto que se menciona líneas arriba, no se propone nada para desmembrar los estereotipos en cuanto a la masculinidad.

Abunda Jaen: “...de resultas de lo cual, en el mejor de los casos, mujeres y varones reciben una educación por igual dentro de los valores considerados tradicionalmente “masculinos”, quedando marginados y, por tanto, desvalorizados, los considerados como “femeninos”, que permanecen ajenos a los varones, impidiendo también su desarrollo integral como personas.”(p.193)

Es claro que la coeducación no basta cuando vemos el cuadro de la educación superior en México (Bustos, 1994) en la que en 1993 el porcentaje de hombres estudiando licenciatura era del 57% y de mujeres el 43%. Estos datos pueden ser halagadores, sin embargo nada nos dicen de la eficiencia terminal ni de la inserción final de estas profesionales en el campo laboral y mucho menos de la distribución por carreras, dado que sabemos bien que muchas mujeres, por los

---

<sup>32</sup> Letras negras del autor de esta tesis.

estereotipos de género, se dirigen más a las carreras de servicio como pueden ser el magisterio, enfermería, trabajo social, etc.

El que convivan en el aula alumnas y alumnos debe ser un espacio de gran riqueza en el que se logre ir “deconstruyendo” concepciones androcéntricas, heterosexistas, falocráticas y en suma, concepciones estereotípicas sobre los géneros.

Lo que sucede realmente en la escuela es que:

“durante el proceso de socialización se va construyendo –desde la ideología social y la interiorización de los valores dominantes- lo que se llamaría la identidad femenina o masculina, que implica unos valores y roles dicotomizados y estructurados en polos escindidos, que determinan una autopercepción de los diferentes ámbitos de la vida cotidiana – la visión de sí misma/o, las relaciones con los demás y una determinada relación con lo social- que en ocasiones genera graves conflictos personales y relacionales.” (Fina Sanz y cols., 1997, p.156)

Estoy de acuerdo con Vicent Marqués quien plantea que lo esencial es negar el carácter femenino o masculino, en un sentido esencialista o en un sentido ideológico determinista, de los atributos, rasgos, valores, vicios o virtudes.

Illich y Reimer (Palacios, 1978) señalan que si bien es muy importante el programa formal escolar explícito, es indudable que existe otro programa, un curriculum oculto en el que, como dice Illich, la influencia que este curriculum oculto ejerce está más allá del control del maestro y de los directivos, pero se graba indeleblemente en las mentes y los espíritus de los escolares. Reimer dice. “las escuelas esconden un curriculum mucho mas importante que el que dicen enseñar. El propósito de dicho curriculum oculto es propagar los mitos sociales, esas creencias que distinguen a una sociedad de otra, y ayudan a mantener unida una sociedad.”

La educación de los estereotipos de género forma indudablemente parte del curriculum oculto y sirve, sin que los docentes o directivos escolares mismos tengan advertencia de ello, para mantener una estructura patriarcal y de desigualdad social a nivel de los géneros.

Es necesario desarrollar una concepción pedagógica que yo llamaría “*anestereotípica de los géneros*” en la que inspirada en muchos de los conceptos

de Paulo Freire se buscara concientizar a los educandos, que permita esta educación que el educando llegue a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo y entablar consigo mismo y con los otros y otras relaciones de reciprocidad.

Para Freire la característica más propiamente humana es la de su conciencia, de si mismo y del mundo que le rodea y es a través de esta conciencia que puede tener advertencia de la realidad.

La sociedad falocrática creada es una sociedad cerrada, rígida y autoritaria. Esta sociedad, y para el caso su escuela, carecen de movilidad social. Buscan conservar el status y el, como ya hemos visto triste, privilegio de la dominancia masculina.

Esta corriente “anestereotípica de los géneros” busca generar, en primer término conciencia de las limitaciones que nos generan los estereotipos, tanto a mujeres como a hombres, para en segundo término buscar, de manera democrática y sin autoritarismos, entre docentes y educandos, los caminos del propio desarrollo humano de unos/unas y otras/otros.

Puede parecer tarea de dimensiones incalculables, pero no lo es. La experiencia docente con adultos nos ha enseñado que es perfectamente factible generar procesos de enseñanza-aprendizaje de relativa corta duración con adultos, que son entre otros, docentes y que a través de ellos adquieren esta conciencia de la que habla Freire y que generan en sus ámbitos escolares un cambio de actitudes.

La experiencia Europea de Pescador(1997) es ilustrativa:

“Los objetivos que planteamos en el curso son los de aprendizaje de una sexualidad libre y placentera que respeta las diferencias y que sustituye la dependencia por el compartir, las normas por el deseo común y la genitalidad por una globalidad que no excluye. Para todo ello es preciso resignificar nuestra idea de género, y la división tradicional que confiere a mujeres y hombres características irreconciliables, a partir de una polaridad caprichosa que no atiende al sentir de las personas. También revisamos la idea de vínculos deseados e impuestos y la necesidad de que el formar parte de una relación significa designar ecuánimemente las reglas de funcionamiento que adoptaran las personas que la desean.”(p.177)

Mi experiencia en el Taller llamado "Sexualidad y Género" que he impartido con un grupo de colaboradoras en el Instituto de Enseñanza Superior e Investigación Científica Imesex, del Instituto Mexicano de Sexología, A.C. me ha mostrado que es suficiente un taller vivencial<sup>33</sup> de no más de 30 horas, con una planeación adecuada al contexto que se vive, pueden empezar a generar esta conciencia.

Se puede decir que la escuela no es suficiente para contrarrestar el efecto de una sociedad, familia, medios, iglesia, etc., que perpetúan constantemente estos estereotipos. Sin embargo, un claro ejemplo de la plasticidad de las niñas y niños es la experiencia vivida en México respecto a la educación ambiental y ecológica. No importa cuales sean los valores familiares, ahora cada familia tiene un "pequeño" inspector ecológico en casa, que llama la atención y que educa a los adultos.

El esfuerzo se está dando importantemente en el seno de los países Europeos. Pescador y muchas otras y otros resumen su objetivo así: " El objetivo es elaborar nuevos currícula para que desde la masculinidad se generen cambios en pos de la igualdad en el más amplio sentido de la palabra, para aplicar en todos los países de la Unión Europea."

Creo firmemente, que los nuevos currícula no pueden ni deben ser rígidos ni preplaneados más allá de la búsqueda de generar esta advertencia, esta conciencia y de ahí el camino puede bien ser la de un trabajo educativo bajo la perspectiva constructivista como lo propone, en forma por demás interesante y creativa Barragán (1994).

En conclusión, (Alvarez-Gayou, J.1997c) si consideramos que las categorías de género son un constructo social que se expresa a través de características estereotípicas de la femineidad y masculinidad y que estos estereotipos son limitantes para el desarrollo humano, además de que es claro que no podemos hablar de una sola femineidad o masculinidad, es importante, para poder pensar en seres humanos más libres y con mayor capacidad de

---

<sup>33</sup> Taller en el que se enfatizan actividades y experiencias vivenciales grupales que invitan e inducen a los participantes a reflexiones profundas, las que suelen ser la base de un cambio de actitudes.

crecimiento y autorealización, en generar cambios al interior del curriculum de la educación básica el que se acompañe de una activa formación del profesorado incorporando una reflexión crítica sobre los valores y creencias y de esta manera poder transformar los procesos de discriminación y erradicar el sexismo (Barragán, 1996)

La plena realización de las potencialidades de mujeres y hombres sólo podrán darse cuando, liberándose de las ataduras del género, podamos ser antes que pertenecientes a un género, Seres humanos integrales. El camino está por delante.

No faltarán voces críticas que teman a la nueva sociedad que puede generarse, sin embargo estoy convencido que el único camino para el cambio, para la revolución es la educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Allen, L.S. y Gorsky, R.A. (1992) Sexual orientation and the size of the anterior commissure in the human brain. Proc. National Academy of Sciences. U.S. 89: 7199-7201.
- Álvarez-Gayou, J. J. L. (1979) Elementos de Sexología. McGraw Hill/Interamericana. México.
- Álvarez-Gayou, J. J. L. (1996) Sexualidad en la pareja. Manual Moderno. México.
- Álvarez-Gayou, J., J. L. (1996b). Reporte preliminar. Trabajo presentado en el II Congreso Nacional de Educación sexual y Sexología. Aguascalientes, abril.
- Álvarez-Gayou, J., J. L. (1997) Homosexualidad. Derumbe de mitos y falacias. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
- Álvarez-Gayou, J., J. L. (1997b) Percepciones y opiniones sobre la masculinidad. Estudio cualitativo en 400 sujetos de ambos géneros. Trabajo presentado en XIII Congreso Mundial de Sexología. Valencia, España. Junio
- Álvarez-Gayou, J., J. L. (1997c) Editorial. Archivos Hispanoamericanos de Sexología. Vol. 3. No. 2. México
- Barragán Medero, F. (1994) La educación sexual. Guía teorica y práctica. Paidós. Barcelona.
- Barragán, Medero, F. (1996) El sistema sexo género y los procesos de discriminación. Archivos Hispanoamericanos de Sexología. Vol. II, No 1.
- Bastian, Jean-Pierre (1989) Los disidentes. Sociedades protestantes y revolución en México, 1872-1911. Fondo de Cultura Económica. México
- Bazán Díaz Iñaki. (1993) La historia social de las mentalidades y la criminalidad. en Barro, Carlos. Ed. Historia a Debate. Tomo II. Retorno del sujeto. Actas del Congreso Historia a Debate. 7-11 de julio. Santiago de Compostela, España. pp. 85-101
- Becker, H.S. (1986) Doing things together. Northwestern University Press. Evanston, Ill.
- Becker, H.S. (1993) The epistemology of qualitative research. Studies in Symbolic Interaction. 10. 481-490
- Boullough, V.L. (1994) Science in the bedroom. A history of sex research. Basic Books. New York
- Bustos, O.L.R. (1994) La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación. en CONAPO, (1994) Antología de la Sexualidad Humana. Porrúa, México.

- Cantón Arjona, Valentina (1995) La Tolerancia: otra racionalidad. Archivos Hispanoamericanos de Sexología. Vol. 1. No. 1. México.
- Catecismo de la Iglesia Católica (1997) Quinta reimpresión. Obra Nacional de la Buena Prensa, A.C. México
- Cole, G.H. (1996) Bases conceptuales en sexología: Género y sexo; perspectiva constructivista. Archivos Hispanoamericanos de Sexología. Vol.II, No.1
- Connel, R.W. (1987) Gender and Power. Society, the person and sexual politics. Stanford University Press.
- Comenio, Juan Amós. (1995) Didáctica magna. con prólogo de Gabriel de la Mora. Colección Sepan Cuantos... Porrúa. México.
- Condorcet. (1922) Escritos Pedagógicos. Narcea. Madrid,
- Conferencia del Episcopado Mexicano (1992) Proyecto Educativo de la Iglesia en México. Secretariado de Educación y Cultura. México
- Conferencia Mundial sobre educación para todos (1990) Educación para todos, una visión amplia. Monografía II. UNESCO.
- Curiel, Martha, Ruiz de Velasco P. Margarita y Moreno K. Salvador. (1988) Rébsamen y la Revista México Intelectual. Colección Educadores Mexicanos. Universidad Pedagógica Nacional. México
- Deble, Isabelle (1980) La escolaridad de las mujeres. UNESCO. Francia.
- Denzin, Norman, K. & Lincoln, Yvonna (Eds) (1998) The Landscape of qualitative research. Theories and issues. Sage publications. U.S.A..
- Denzin, Norman, K. & Lincoln, Yvonna (Eds) (1998) Strategies of qualitative inquiry. Sage publications. U.S.A.
- Denzin, Norman, K. & Lincoln, Yvonna (Eds) (1998) Collecting and interpreting qualitative materials. Sage publications. U.S.A.
- El Arlequín. (18(8) Semanario de buen humor. Fondo Reservado. Hemeroteca Nacional.
- El Diario. (1895) Fondo Reservado. Hemeroteca Nacional.
- El Gendarme. (1879) Organo de la policía del Distrito Federal, semanal. Fondo Reservado. Hemeroteca Nacional
- Elizondo Huerta, A. (1995) El campo educativo y el saber científico. Notas en torno a la hermenéutica y a la investigación educativa. p. 204. en Hermenéutica, educación y ética discursiva (en torno a un debate con Karl-Otto Apel) Comps. Arriarán, S. y Sanabria, J. R. Universidad Iberoamericana. México.

- Encyclopaedia Britannica. William Benton Publisher.(1990) Vol. 6 pp.14 -16
- Fernández Mena, F. (1997) Violencia sexual, el silencio cómplice. Archivos Hispanoamericanos de Sexología. Vol.3. No.2.
- Ferrer Guardia, Francisco. (1967) La Escuela Moderna. Tusquets, Barcelona
- Figueró Peréa, J. G. (1996) Algunas reflexiones sobre la interpretación social de la participación masculina en los procesos de salud reproductiva. Manuscrito inédito. El Colegio de México.
- Franklin, II, C. W. (1984) The changing definition of masculinity. Plenum Press. New York-London.
- Freedman, A. M. & Kaplan, H.I. Eds. (1967) Comprehensive Textbook of Psychiatry. The Williams and Wilkins Company. Baltimore. U.S.A.
- Fridman Goldberg, Ana. (1968) La Coeducación. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Pedagogía.
- Gadamer, H. G. (1991) Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Ediciones Sígueme, Salamanca.
- Gallo Martínez, V. (1960) "La educación preescolar y primaria" en 50 años de Revolución, IV. La Cultura. Fondo de Cultura Económica. México
- Goffman, E. (1963) Stigma. Notes on the management of spoiled identity. Simon and Schuster. Nueva York.
- Greer, G. (1970) El eunuco femenino. Azteca. México
- Grijalbo. Diccionario enciclopédico. 1986. España.
- Heilbrun, C.G. (1973) Toward a recognition of androgyny. Alfred A. Knopf. Nueva York
- Hernández Sampieri, Fernandez, C. C., Baptista, L. P. (1991) Metodología de la investigación. McGraw-Hill. México.
- Hierro, G. (1985) La moralidad vigente y la condición femenina. En Hierro, G. (compil) La naturaleza femenina. UNAM. México.
- Highwater, J. (1990) Myth and sexuality. New American Library. New York
- Impallari, J. (1995) Grupos de hombres e identidad masculina. Cómo la cultura nos pone algunas trampas. Archivos Hispanoamericanos de Sexología, Vol. 1, N° 1, México. pp. 108-119.

- Jaén Maldonado, J.M. (1997) La concepción de la educación como coeducación y la educación sexual como eje de la coeducación. Archivos Hispanoamericanos de Sexología. Vol.3, No.2.
- Kimmel, M. S. (1986) Introduction: Toward Men-s Studies. American Behavioral Scientist. Vol.29/ N° 5. May-June. pp. 518-529.
- Krueger, R.A. (1998) Analyzing and Reporting Focus Group Results. Sage Publications
- Lafora, Gonzalo R. y Comas, Margarita. (1967) La educación sexual y la coeducación de los sexos. Losada. Buenos Aires.
- Lagarde, M. (1994) La regulación social del género: el género como filtro de poder. En CONAPO, (1994) Antología de la Sexualidad Humana. Porrúa, México.
- Laski, M. (1997) Sexualidad VIH SIDA y género. Archivos Hispanoamericanos de Sexología. Vol. 3. No. 2. México
- Lara,Cantú, M.A. (1993) Inventario de masculinidad y femineidad. El Manual Moderno. México
- Lara, Cantú, M.A. (1994) Masculinidad y femineidad. En CONAPO, (1994) Antología de la Sexualidad Humana. Porrúa, México.
- Las Novedades (1888) Periódico Independiente. Semanal. Fondo Reservado. Hemeroteca Nacional.
- LeVay, S. (1991) A difference in hypothalamic structure between heterosexual and homosexual men. Science, 253: 1034-1037.
- Levinson, D. J., Darrow, C., Klein, E. B., Levinson, M. H., y McKee, B. (1978) The seasons of man's life. Ballantine. New York.
- Lewis, M. & Weinraub, M. Origin of Early Sex- Role Development. J. Sex Roles, (1979).
- Lobrot, M. (Ed.) (1993) Le choc des emotions. Editions de La Louviere. Francia
- Maccoby, E.E. & Jaclin, C.N. (1974) The psychology of sex differences. Stanford University Press. California.
- Marqués, J.V. (1997) " Nueva identidad masculina o el olvido de toda identidad" Archivos Hispanoamericanos de Sexología. Vol.3. No.2 México
- Matrimonio, familia y sexualidad (1994) Doctrina actual de la iglesia. Ediciones Paulinas S.A. de C.V. México
- Millet, K. (1975) Politica sexual. Aguilar. México.
- Minello, N. (1995) Reflexiones sobre la masculinidad. Salud reproductiva y sociedad. Órgano informativo del programa salud reproductiva y sociedad de El Colegio de México. Año II. Enero-abril, Num. 5.

- Money, J. y Erhardt, A.A. (1975) Man and Woman, Boy and Girl. John Hopkins University Press. Baltimore.
- Money, J. (1995) Gendermaps. Social Constructionism, Feminism and Sexosophical History. Continuum. New York
- Monroy Huitrón, Guadalupe (1985) Política educativa de la revolución 1910-1940. Colección Cien de México. Secretaría de Educación Pública. México
- Neill, A.S. (1974) Sumerhill. Fondo de Cultura Económica. México
- Neill, A.S.. (1975) Maestros problemas. Editores Mexicanos Unidos. México
- Nelson, C., Treichler, P.A. & Grossberg, L. (1992) Cultural Studies en Nelson, C., Treichler, P.A. & Grossberg, L.(Eds.). Cultural Studies. Routledge. New York.
- Núñez Miranda, C.(1997) Los usos y costumbres en la afirmación de los valores de género en el sureste Mexicano. Archivos Hispanoamericanos de Sexología. Vol.3. No.2 México
- Palacios, Jesús. (1988) La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Cuadernos de Pedagogía. Laia. Barcelona.
- Pescador, A. E. (1997) La masculinidad y la vivencia del placer: Un lugar de placer para la sexualidad de las mujeres y de los hombres. Archivos Hispanoamericanos de Sexología. Vol.3. No.2. México
- Pestalozzi Juan Enrique. (1982) Canto del Cisne. Con estudio preliminar de José Manuel Villalpando. Colección Sepan cuantos. Porrúa. México.
- Piaget, J. (1975) Seis estudios de psicología. Seix Barral.España..
- Pio XI (1929) Divini Illius Magistri. La educación cristiana. Encíclica. Documentos Pontificios. Ediciones Sígueme. Salamanca
- Pleck, J. (1981) The myth of masculinity. The MIT Press. Cambridge.
- Reed John. (1985) México Insurgente. Editores Mexicanos Unidos. México
- Rogers, C. (1975) Libertad y creatividad en la educación. Paidós. Buenos Aires
- Rodríguez Sánchez Ángel. (1993) La historia de la violencia: Espacios y formas en los siglos XVI y XVII. en Barro, Carlos.Ed. Historia a Debate. Tomo II. Retorno del sujeto. Actas del Congreso Historia a Debate. 7-11 de julio. Santiago de Compostela, España. pp. 117-127
- Rousseau Juan Jacobo. (1982) Emilio o de la educación. con estudio preliminar de Daniel Moreno. Colección Sepan Cuantos. Porrúa, México.

- Sanz, F., C. Ruíz Jarabo, P. Blanco Prieto, R. Millán Susinos, J. Jiménez Pérez-Muelas, L. Martínez Ordoñez (1997) Proyecto de salud psicosexual y relaciones humanas en la comunidad de Madrid: los programas de "autoconocimiento para el cambio en las mujeres" Archivos Hispanoamericanos de Sexología. Vol.3. No.2. México
- Singer, J. (1977) Androgyny. Toward a new theory of sexuality. Anchor Books. New York.
- Szasz, I. (1995) El estudio de la sexualidad en México: una búsqueda necesaria para abordar problemas de salud reproductiva. Salud Reproductiva y Sociedad. Órgano informativo del programa salud reproductiva y sociedad de El Colegio de México. Año II, Núm. Enero-abril.
- Taylor, S.J., Bogdan, R. (1996) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. España.
- UNESCO "Conferencia Mundial sobre educación para todos" (1990) *Educación para todos, una visión amplia*. Monografía II..
- Vaquero Iglesias, Julio Antonio. (1993) Mentalidades e ideologías. en Barro, Carlos. Ed. Historia a Debate. Tomo II. Retorno del sujeto. Actas del Congreso Historia a Debate. 7-11 de julio. Santiago de Compostela, España. pp. 25-35
- Vander Zanden.(1984) J. Social Psychology. New York. Random House (Citado en Franklin, II, C. W. The changing definition of masculinity).

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. GRUPO IMESEX	78
Tabla 2 GRUPO FES ZARAGOZA	79
Tabla 3. GRUPO IBERO	80
Tabla 4. GRUPO DE PERSONAS HOMOSEXUALES	81
<b>CUADROS GENERALES DE RESULTADOS COMPARATIVOS DE LOS CUATRO GRUPOS:</b>	
Tabla 5. CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS	85
Tabla 6. RAZONES PARA EL SUFRIMIENTO	86
Tabla 7. FORMAS DE EXPRESIÓN DEL SUFRIMIENTO	87
Tabla 8. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	97
Tabla 9. DEFINITORIAS. GRUPO UPN	99
Tabla 10. VENTAJAS. GRUPO UPN	100
Tabla 11. DESVENTAJAS. GRUPO UPN	102
Tabla 12. MOTIVOS DEL SUFRIMIENTO. GRUPO UPN	103
Tabla 13. FORMAS DE EXPRESAR SUFRIMIENTO. GRUPO UPN	104
<b>CUADROS COMPARATIVOS GENERALES</b>	
Tabla 14. CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS, VENTAJAS Y DESVENTAJAS	108
Tabla 15. RAZONES PARA EL SUFRIMIENTO	109
Tabla 16. FORMAS DE EXPRESIÓN DEL SUFRIMIENTO	110