



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**LA PERSPECTIVA DE GÉNERO
EN LA EDUCACIÓN INICIAL**

Tesis para obtener el grado de licenciado en Psicología Educativa

Presenta:

CUITLAHUAC SÁNCHEZ REYES

Asesor:

Doc. ARMANDO RUIZ BADILLO

México D.F.

Agosto, 2006

A mi hija **Gabriela** y mi hijo **Eduardo**
quienes seguramente serán mis mejores lectores
y mis más severos críticos.

A mi esposa **Alicia**, mi compañera;
a su dual influencia que hace en mi
levitar y poner los pies sobre la tierra.

A **Isabel**, mi madre, amiga y confidente que con su ejemplo
revitaliza mi creencia y convicción por la humanidad.

A la esencia que persigo mi padre. A la inmanencia que obtengo la abuela **Emilia**.
A mis hermanos **Francisco, Carlos, Enrique y Netzahualcoyolt**, y mis hermanas
Dolores, Xochiltl y Luz, quienes en coincidencias y divergencias siguen formando parte
de mi. A **Miguel y Víctor** de quienes aprendo con cada charla, a todos mis familiares.

A todos y todas quienes hacen posible la **Educación Inicial**; a mis compañeros y
compañeras de la Modalidad No escolarizada, a todos y todas las que facilitaron y
participaron en este estudio, especialmente a la **Mtra. Zaida Martínez** a quien debo el
primer impulso de entrar en la UPN y mucho de mi vocación por la infancia.

A **Judith Álvarez** y **Maria de Lourdes Valenzuela**, que sin saberlo me motivaron a
entrar en los estudios de género, a **Luvía Zúñiga** con quien comparto la ocupación por
éste y muchos otros temas.

A mis maestros y maestras, a mis amigos y amigas de la **UPN**.

Al **Mtro. Jorge García** y **Mtra. Ana Laura Lara** por su profesionalismo.

A la **Mtra. Maria de los Ángeles Vera** quien con su crítica y observaciones mejoró en
mucho el presente trabajo.

A la **Mtra. Haydée Pedraza** por toda la inspiración y admiración que me provoca.

Al **Doctor Armando Ruiz Badillo** quien creyó y apoyo este proyecto de principio a fin.

ÍNDICE

Resumen Introducción

CAPÍTULO I La perspectiva de género

1.1 Surgimiento de la categoría de género	8
1,1,1 Delimitación conceptual de género	10
1.1.2 Estereotipos de género	13
1.1.3 La perspectiva de género como análisis teórico y conceptual	16

CAPÍTULO II El desarrollo infantil

2.1 Desarrollo en la primera infancia: diferentes enfoques del desarrollo	21
2.1.1 Principales aportaciones teóricas; Bandura, Piaget, Freud, Vygotsky	23
2.1.2 Desarrollo de la identidad de género; discusión teórica desde los diferentes enfoques	27
2.1.3 Desarrollo de la identidad desde los estudios psicológicos de la diferenciación de masculinidad y feminidad	38

CAPÍTULO III Educación inicial

3.1 La Educación Inicial; objetivos y antecedentes históricos	45
3.1.1 Operatividad de la Educación Inicial; modalidades y agentes educativos	48
3.2 Políticas Educativas y perspectiva de género	54
3.3 Una mirada crítica a las actividades educativas; el currículo oculto y la práctica docente	59

CAPÍTULO IV Método

4. 1 Planteamiento del problema	67
4,2 Objetivos	68
4.3 Tipo de estudio	68
4.4 Instrumentos para recabar datos	69
4.4.1 Observación	69
4.4.2 Entrevistas	69
4.4.3 Grupo focal	71
4.4.4 Validación de los instrumentos	73
4.5 Escenario	74
4.6 Participantes	74

4.7	Procedimiento	76
4.7.1	Acceso	76
4.7.2	Desarrollo	77
4.7.3	Organización para la recolección de datos	77
4.8	Calendario	78
4.9	Recursos materiales	79

CAPÍTULO V Resultados

5.1	Sistematización de los datos obtenidos	80
5.2	Resultados de la categoría 1 Ideas y Creencias: “Lo que piensan”	83
5.3	Resultados de la categoría 2 Intenciones y predisposiciones: “Lo que dicen hacer”	93
5.4	Resultados de la categoría 3 Acciones: “Lo observado”	102
5.5	Resultados de la categoría 4 Propuestas: “Lo que sugieren hacer”	118

CAPÍTULO VI Análisis de los datos obtenidos; una aproximación desde la perspectiva de género

6.1	Análisis de la categoría 1 De las ideas y creencias	124
6.2	Análisis de la categoría 2 Intenciones y predisposiciones	131
6.3	Análisis de la categoría 3 Lo observado	140
6.4	Análisis de la categoría 4 Las propuestas	150

Conclusiones	156
---------------------	-------	-----

Referencias	169
--------------------	-------	-----

Anexos	177
---------------	-------	-----

Resumen

Nacemos en una sociedad que prescribe conductas y comportamientos considerados idóneos para cada sexo. Así, desde el ámbito sociocultural como la familia y la escuela enseñan estereotipos, que en muchas ocasiones, impiden el desarrollo pleno de las capacidades de hombres y mujeres. La educación Inicial brinda servicios educativos a la primera infancia, y contribuye en la conformación de la deseabilidad social de ser hombre o ser mujer, por otro lado, la perspectiva de género, plantea detectar los factores que provocan la desigualdad. En el presente trabajo se conjunta la perspectiva de género y educación inicial como un esfuerzo para contribuir al trabajo educativo a favor de la equidad.

El objetivo de éste estudio fue conocer las acciones de las agentes educativas con respecto a la trasmisión, explícita e implícita, de las ideas y creencias, atribuidas a ser hombres o mujeres, e identificar acciones que favorezcan u obstaculizan la equidad, por medio de un estudio exploratorio, transversal y cualitativo, utilizando técnicas de observación de la practica educativa, entrevistas y grupos focales, en la que participaron 33 personas, correspondientes a tres centros educativos ubicados al sur de D.F. se obtuvo como resultado la identificación de prácticas educativas que favorecen la equidad de género, y de aquellas que la dificultan, comprendidas en un mapa de categorías, subcategorías e indicadores. De los datos encontrados y su análisis, se desprendieron algunas necesidades y alternativas que pueden ser tomadas en cuenta para diseñar y fomentar acciones que mejoren el quehacer educativo a favor de la equidad.

Introducción

Actualmente la atención a la primera infancia esta siendo reconocida como una prioridad ya que en ella se encuentra el potencial de mejorar la calidad educativa. La institución educativa encargada para atender a la primera infancia es Educación Inicial, donde se divulga como eslogan que “Los primeros años hacen la vida”, esta aseveración puede ser cuestionada, mas es evidente la trascendencia que tienen los aprendizajes obtenidos en estos primeros años.

Por otro lado, el concepto de género nos remite a la construcción simbólica que incluye ideas, creencias y atribuciones de lo que debe ser un hombre o una mujer, construidas a partir de la diferencia sexual, lo cual propia la creación de estereotipos que impiden o limitan el desarrollo pleno de las capacidades de hombres y mujeres. En el desarrollo de la identidad de género, la educación juega un papel muy importante y podemos interpretar heurísticamente, que gran parte de la responsabilidad de la interiorización de esta deseabilidad social se da en las interacciones que se tienen en los primeros años de vida.

La perspectiva de género es un marco de análisis teórico y conceptual que permite detectar los factores de desigualdad que afectan a hombres y mujeres en los diferentes ámbitos del desarrollo, y así planear acciones que propicien la equidad.

La “igualdad” entre hombres y mujeres esta consagrada en el Art. 4to. de nuestra Constitución. En cuanto a la educación, el Art. 3º. Fracción II, inciso c) menciona explícitamente sustentar el interés en los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de raza, de grupos, de sexo o de individuos. Congruente con esto, desde el discurso de políticas educativas se contempla brindar una educación “con equidad y calidad”, sin embargo, en muchas ocasiones las prácticas sociales y educativas distan mucho de propiciar el desarrollo de las capacidades y potencialidades de hombres y mujeres en un ambiente equitativo, tolerante, justo y democrático.

Es por ello que dentro de las tareas educativas, uno de los objetivos debe estar encaminado a crear una cultura más sana y justa para todos y todas.

En el presente trabajo la perspectiva de género y la educación Inicial se conjuntan para acercarnos a conocer cuáles son las acciones de los agentes educativos con respecto a la trasmisión, explícita e implícita, de las creencias, atribuidas a hombres y mujeres en estos primeros años, e identificar las acciones que favorezcan u obstaculizan la equidad.

Para enmarcar esta investigación, en las siguientes páginas se aborda la discusión conceptual de género, los aspectos que intervienen para su comprensión y como influyen en la deseabilidad social de ser hombres o ser mujeres. Posteriormente, se puntualizan algunos aspectos del desarrollo de los niños y niñas, haciendo una particular referencia al desarrollo de la identidad y la influencia sociocultural desde distintas posturas teóricas e investigaciones sobre la masculinidad y feminidad, haciendo un cruce analítico desde la perspectiva de género. Una vez precisada la concepción del género y hecha la discusión teórica del desarrollo de la identidad, se hace una breve mención de la conformación de la educación inicial con el objetivo de valorar su importancia y conocer como se realiza la atención y educación a la primera infancia, ubicando de esta manera el nivel educativo en el que se realizó dicha investigación. Posteriormente, se hacen algunas anotaciones sobre las políticas educativas en relación con la equidad de género y un análisis crítico de algunas actividades educativas que orientaron y sirvieron de indicadores de esta investigación.

En el presente estudio, al explorar las ideas, creencias y actitudes de las y los agentes educativos de educación inicial, se pudo identificar prácticas educativas que favorecen la equidad de género, y a su vez, aquellas que la dificultan. De los datos encontrados y su respectivos análisis, se desprendieron algunas necesidades y alternativas que pueden ser tomadas en cuenta para diseñar y fomentar acciones que mejoren el quehacer educativo a favor de la equidad.

CAPÍTULO I La perspectiva de género

"Nosotros queremos un mundo
donde el camino y el pensamiento
tengan buena orientación.
Donde haya buen camino para todos y todas".
Subcomandante Marcos

1.1 Surgimiento de la categoría de género

Lamas (1995), apunta que en castellano surgen algunas dificultades en el uso de la categoría de género, ya que éste alude a la clase, especie o tipo a la que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico, a los artículos o mercancías, y sólo las personas que ya están en antecedentes del debate teórico al respecto, lo comprenden como relación entre los sexos, o como simbolización o construcción cultural de lo referente a los sexos. El concepto de género se propone explorar ¿cuál es la verdadera diferencia entre los cuerpos sexuados y los seres socialmente construidos? La utilización de la categoría de género, “obliga a remitirse a la fuerza social, y abre las posibilidades de la transformación de costumbres e ideas”. (Lamas, 1996, p.11).

Según Lamas (1996) la categoría de género, a diferencia de la categoría de *Clase Social* o *etnia* (instrumentos analíticos utilizados desde hace mucho tiempo) es una herramienta de reciente creación. Sus antecedentes se encuentran en las reflexiones filosóficas de Simone de Beauvoir, quien en su libro “El segundo sexo” escrito en 1962, plantea que las características humanas consideradas como “femeninas” son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse “naturalmente” de su sexo. Estas reflexiones abrieron un campo nuevo para la interpretación del problema de la igualdad entre los sexos. De esta manera fue como la categoría de género se convirtió en uno de los cimientos conceptuales con los que las feministas construyeron sus iniciales argumentos políticos, más actualmente, las teorizaciones en torno al género han rebasado el marco feminista inicial.

Por otro lado, Álvarez-Gayou (2000) menciona que en la búsqueda por encontrar claros dimorfismos sexuales a nivel comportamental, se desarrolló la necesidad de estudiar el concepto de rol sexual, cuyo modelo especificaba las formas en las que los individuos, se socializaban como hombres o mujeres, sin embargo, éste paradigma de rol sexual fue criticado al considerarse ahistórico, reduccionista y apolítico. Álvarez Gayou (2000) menciona que John Money, en 1955, retoma el concepto de género, lo saca de la exclusiva connotación gramatical y empieza aplicarlo a las formas en que las personas se comportan en sus roles como niños y niñas, mujeres y hombres. También dice, que Money adopta este término, con el fin de distinguir la feminidad y la masculinidad, del sexo biológico, y a éste (a John Money) le atribuye el haber abierto un novedoso campo de investigación. Álvarez-Gayou, citando al propio Money: dice: “necesitaba una terminología que me permitiera escribir sobre la vida sexual y pro-creativa 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...” (Álvarez-Gayou, 2000, p. 8).

Por su parte, Flores (2001) menciona que los estudios de género entienden el sexo como un sistema socialmente prescrito, sobre lo cual intentan categorizar los fenómenos sociales que orientan las diferentes estructuras cognitivas del sujeto, ya que son las regulaciones sociales las que establecen las diferencias de cada sexo y orientan desigualdades en la conducta de los sujetos.

El uso de la categoría de género, propició una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias sexuales en las relaciones sociales. El surgimiento de ésta categoría ha convocado a varias disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología, la educación, entre otras, por lo que resulta básico, desde el punto de vista estrictamente científico, comenzar por una clarificación de los términos (Fernández, 1998). En el siguiente apartado se presentarán algunas de las concepciones que sobre la palabra Género entienden diversas organizaciones y autores renombrados, con el fin de clarificarlos.

Nosotros creemos que la palabra deja huella;
las huellas marcan rumbos;
los rumbos implican definiciones y compromisos.
Subcomandante Marcos.

1.1.1 Delimitación conceptual de género

Dentro de los diferentes enfoques para entender el género, según Lamas (2002), se comparte la perspectiva de que el género es una construcción simbólica, establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual, así el género, es el resultado de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres mediado por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas, religiosas, educativas, etc.

El Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES] (2002), define género como “el conjunto de ideas, creencias y atribuciones asignados a hombres y a mujeres según el momento histórico y cultural específico que determinan las relaciones entre ambos”. El término género no es sinónimo de mujer, sino que hace referencia a lo socialmente construido.

Por su parte, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED] (2004) comparte la definición de género como representaciones y atribuciones sociales, y el Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE] (2004) define al género de manera similar, sumando a ello que, “estas atribuciones sociales construidas se traducen en desigualdades y marginación para la mayoría de las mujeres”.

Estas posturas coinciden en que son las regulaciones sociales las que establecen la diferencia entre los sexos (Flores, 2001). Además, según Lamas (2002), la dicotomía hombre / mujer, más que una realidad biológica, es una realidad simbólica y cultural (p.338).

En la revisión que hace Bluter, (1982) del artículo: “Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault” apunta que este principio de tomar los datos biológicos de la diferencia sexual, alude a la diferenciación entre sexo y género, y

la discriminación misma de “sexo” tiene lugar en un entramado político y lingüístico que tiene un sentido de oposición binaria (dicotómica: hombres y mujeres). Según Butler, Wittig cuestiona la categoría de “sexo” como oposición binaria ya que cuando nombramos la “diferencia sexual” restringimos nuestro entendimiento de las partes sexuales a aquellos rasgos anatómicos funcionales para la actividad reproductiva, y se pregunta “¿por qué no nombramos como rasgos sexuales a nuestras bocas, manos y culos?” (p.314), sin embargo, preguntamos por determinados rasgos anatómicos sexualmente diferenciados porque “suponemos que esos rasgos de algún modo determinarán el destino social de ése bebé” (p.314). Así, Wittig, entiende el género como una proscripción que obliga corresponder, rasgo por rasgo, a la idea de naturaleza que se nos ha establecido, señalando que el experimentarnos como hombre o mujeres son categorías políticas y no naturales.

Al analizar la lógica de la oposición binaria Bourdieu (1992) menciona que la lógica del género ha estado inscrita en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales, este orden social, está tan profundamente arraigado que es tomado como “natural”. Para explicar el hecho de que, en la mayoría de las sociedades, las mujeres estén consignadas a posiciones sociales inferiores, Bourdieu afirma que la dominación masculina esta fundada sobre la lógica de la economía, ya que son los varones quienes trabajan para mantenerlas, además, según Flores (2001), el rol femenino fue determinado por la función reproductiva, ocasionando la exclusión de las mujeres de diferentes actividades más valoradas socialmente, de tal forma que la división del trabajo en función al sexo, se convirtió en inequidad entre sexos.

Fernández (1998) trata de delimitar los posibles componentes o campos que constituyen la generología y el concepto de género, surgido de los distintos niveles de análisis: genético, endocrinológico, anatómico-fisiológico o neurológico, los cuales producen una compleja realidad, y “ésta realidad es polimórfica y no dimórfica.” (p.20). Es decir, al dimorfismo sexual se le contrapone la realidad de seres ambiguos, andróginos o indiferenciados. También Fernández contrapone las

opiniones "... de quienes consideran que el sexo es lo biológico y el género lo social" ya que "el sexo... no puede ser entendido correctamente salvo con una perspectiva biopsicosocial" (p.21). Algo parecido cabe decirse con respecto a la compleja realidad del género: "no encuentran espacio una sexología sin sexo o una generología desexualizada... habría que insistir en una obligada complementariedad" (p. 23).

Es así como teniendo un denominador común; el poliformismo sexual, Fernández señala que:

"la sexología se va a ocupar del estudio del comportamiento sexual, entendidos el comportamiento y lo sexual en sus concepciones más amplias, mientras que la generología lo hará en la compleja realidad del género (identidades, funciones o papeles, estereotipos y asimetrías de género, más el sexo como variable sujeto y como variable estímulo" (Fernández, 1998, p.23).

El concepto de género se encaminará a entender las conductas humanas (identidad, roles o funciones, estereotipos) con una perspectiva biopsicosocial de la acción simbólica colectiva, donde se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, en los que la fuerza simbólica prevalece a los datos de la realidad biológica.

Este conjunto de ideas y creencias que dan constitución a lo que debe ser un hombre o una mujer, lo masculino o lo femenino, se van interiorizando generando estereotipos (Álvarez-Gayou, 2000), en las que las normas del género no siempre están claramente explicitadas, y a menudo se transmiten de manera implícita a través del lenguaje y otros símbolos (Conway, et al., 1986)

En la construcción de los estereotipos de género cada cultura designa a ciertas prácticas como apropiadas, inapropiadas, morales o inmorales, sanas o enfermas. A estos aspectos se dedicará el apartado siguiente.

Por cada mujer fuerte cansada de aparentar debilidad,
hay un hombre débil cansado de parecer fuerte
Por cada mujer que desconoce los mecanismos del automóvil,
hay un hombre que no ha aprendido los secretos del arte de cocinar.
- Por cada mujer cansada de ser calificada como "hembra emocional"
hay un hombre a quien se le ha negado el derecho a llorar y a ser "delicado".
(sin autor).

1.1.2 Estereotipos de género.

Un estereotipo es la expresión, en el plano de lo social, de la atribución de características similares a miembros diferentes de un mismo grupo sin tener en cuenta sus diferencias interindividuales (Unger, 1994).

Barberá (1998) escribe que los estereotipos son representaciones de las diferencias reales y construcciones adecuadas aunque parciales, operan como "esquemas de conocimiento" posibilitando un procesamiento fácil y eficiente, sin embargo, como en cualquier otro esquema, sobresale en él su carácter selectivo, con el que se pierden las características individuales y presentan enormes posibilidades de deformar la realidad y conducir a errores. Así, los individuos son juzgados y evaluados, y los estereotipos se convierten en un elemento peligroso y discriminatorio.

El INMUJERES (2002), respecto a la consideración de los estereotipos de género, señala que estos reflejan las creencias populares sobre las actividades, atribuidos en función del género. Lo cual corresponde al Rol de Género que son "tareas socialmente asignadas". Por ejemplo: las mujeres cuidan a las hijas e hijos, hacen comida, los hombres realizan los trabajos mecánicos y cargan las cosas pesadas.

En el diccionario de CONAFE (2004) se dice que los estereotipos son: imágenes mentales muy simplificadas, que están acompañados de prejuicios, es decir, de una predisposición favorable o desfavorable hacia cualquier miembro de la categoría en cuestión.

Por su parte, el CONAPRED (2004) señala que los estereotipos asignan la responsabilidad del espacio privado a las mujeres y la del público a los hombres y “estos papeles se basan en prejuicios y reproducen relaciones de discriminación y exclusión, especialmente para las mujeres” (p.18).

Álvarez-Gayou (2000) menciona que “los estereotipos son limitantes en cuanto niegan las posibilidades de diversidad, se interiorizan e impiden el desarrollo de las potencialidades humanas” (p.10). Lo masculino, desde los estereotipos, “implica fuerza, energía, ser el proveedor, el que ostenta el poder, y la feminidad es el servicio, la sumisión y la dependencia” (p.11). Toda la violencia física, económica y sexual indignante se derivan de los estereotipos de los géneros en detrimento de la condición femenina.

Conway, et al. (1996) partiendo de las hipótesis de que los papeles de género no están determinados biológicamente, pregunta ¿podemos determinar los factores sociales que los crean? Carrizo, Murga y Schlosser (1982), mencionan que la familia es quien cumple la función socializadora, lo cual significa incorporar a los individuos a la sociedad para que sean aceptados con las ideas de lo que debe ser un varón o una mujer. La asignación de roles trae consigo un trato distinto para el niño o niña, las acciones que realizan van desde la forma de vestirlos, de acariciarlos, alimentarlos, de hablar con ellos, etc. Más tarde, se da en la imitación de lo que observan en casa. El rol que desempeñan el padre y la madre es fundamental para que el niño o la niña adquiera su personalidad y desempeñe también este rol. Al crecer se refuerzan no sólo por la familia, sino por la escuela, los amigos, los medios de comunicación. Así, “el varón es educado para ser un buen proveedor y con derechos sobre los demás, y ella, por su parte, para obedecer y depender de él” (Carrizo et al., 1982, p.75). Las niñas deben jugar en forma sedentaria (a la comidita, a la casita) y los niños con movimientos bruscos (el fútbol, coches, pistolas). Al niño no se le permite expresar sus sentimientos, pero si a la niña. Estos estereotipos provocan que en ambos sean atrofiados o mutiladas potencialidades de su desarrollo integral.

Prieto (1998), en su libro *Sexualidad Infantil*, apunta que los roles genéricos en ocasiones, se rigidizan o estereotipan e incluso se sobrevaloran unos sobre otros. A las niñas se les ha enseñado a ser “sumisas, pasivas, sus tareas se refieren al cuidado del otro y a la crianza de los niños” (p.70). El estereotipo para los niños implica “agresividad, independencia, productividad, fuerza, dominio, etc.” Prieto, señala que “un gran reto es crear y llevar a la práctica una educación libre de sexismo” (p.72), en la cual, padres y maestros pueden colaborar para cambiar estructuras y estereotipos sexistas.

El género puede ser expresado en el ámbito individual con una enorme diversidad, es decir, que existen diversas formas de ser varón o mujer. Lo masculino y lo femenino no son categorías absolutas, en todo caso, se podría hablar de tipos de masculinidad y feminidad (Álvarez-Gayou, 2000), en los que pueden existir formas más justas y equitativas. Morgade (2001) señala: “No hay una sola masculinidad ni una sola feminidad; más bien hay una masculinidad dominante y una dominada, así coexisten masculinidades que no se corresponden totalmente con el modelo del *macho*... y existen otras feminidades, silenciadas...” (p. 29), y añade el hecho de que el cambio es posible y se ha producido por la lucha de las mujeres y algunos varones, y también por los cambios en las formas de producción y el mercado de trabajo que han forzado la construcción de nuevos roles.

Es así como en el presente trabajo, tomaremos el concepto de género como la construcción simbólica que incluye ideas, creencias y atribuciones de lo que debe ser un hombre o una mujer, construidas a partir de la diferencia sexual, en el marco de una deseabilidad social, por lo que para entender la compleja realidad del género, se requiere explorar la construcción de las identidades, funciones, papeles o estereotipos, desde una explicación biopsicosocial. Para dimensionar las implicaciones de realizar análisis con una perspectiva de género, en el siguiente apartado se explorará que se entiende por perspectiva de género como análisis teórico y conceptual.

Por cada mujer que da un paso hacia su propia liberación,
hay un hombre que redescubre el camino hacia la libertad.
(sin autor)

1.1.3 La perspectiva de género como análisis teórico y conceptual

INMUJERES (2002) sostiene que la perspectiva de género es un marco de análisis teórico y conceptual que permite: detectar los factores de desigualdad que afectan a hombres y mujeres en los diferentes ámbitos del desarrollo, y planear acciones para modificar las estructuras que mantienen las desigualdades. La perspectiva de género busca generar condiciones de igualdad, es decir, que por medio del análisis de género se pretende: identificar las necesidades, intereses y problemas específicos de hombres y mujeres, así como sus obstáculos, para con dicho análisis, impulsar acciones que generen las mismas oportunidades.

Es así como se considera que la Equidad de Género es el principio conforme al cual hombres y mujeres acceden con justicia e igualdad al uso, control y beneficio de los bienes y servicios, oportunidades y recompensas de la sociedad.

Es preciso aclarar que biológica, psicológica, social y culturalmente, los seres humanos diferimos unos de otros. La diferencia que existe entre cada uno de los seres es evidente, cada uno es único, individual, irrepetible e incomparable, lo que puede interpretarse como nulidad a la posibilidad de igualdad en su sentido estricto. Por esto, desde la perspectiva de género, cuando se hace referencia a la Igualdad es en el sentido de *igualdad de oportunidades*.

El término de *equidad* presupone tratar a dos personas con justicia y en este sentido es aún más preciso, ya que proporciona la noción de justicia y de imparcialidad, la cual está también contemplada en el término de *igualdad*, sin embargo, ésta hace referencia a la semejanza en forma o cantidad, mientras que la *equidad* lo hace contemplando la diferencia. Esta sutileza semántica no debe ser pasada por alto.

Es cuestionable el hecho de la valoración de algunas identidades y desvaloración de otras como el de ignorarlas. La valoración de unas sobre otras generan la jerarquización, el privilegio, la discriminación, la exclusión, la sujeción y el abuso. La perspectiva de género no busca la igualdad (Hierro, 1992), y no por eso descalifica el principio de igualdad y del universalismo *de los derechos*. Con el concepto de igualdad se puede caer en la “amnesia de la de la diferencia sexual”, en el que las diferencias no se valorizan ni se desvalorizan, no se tutelan ni se reprimen, no se protegen ni se violan, simplemente se les ignora. Homologar las diferencias en nombre de una abstracta igualdad puede generar desplazarlas, o peor aún, reprimirlas y violarlas (Ferrajoli y Carbonell, 2005).

Los objetivos de equidad, en vez de ser indiferente o simplemente tolerante con las diferencias, postula garantizar a todas su libre afirmación y desarrollo. No privilegia ni discrimina las diferencias, sino que las asume a todas como dotadas de igual valor, prescribiendo igual respeto y tratamiento. No desconoce las diferencias sino que, por el contrario, las reconoce y valoriza como otros tantos rasgos de identidad. Así la equidad de género promueve la *igual dignidad*¹ de las diferencias.

Concretamente, la perspectiva de género es una herramienta de análisis que permite identificar las diferencias entre mujeres y hombres para establecer acciones que promuevan situaciones de *equidad* (CONAFE, 2004).

Generalmente, se considera que son las mujeres, quienes están más interesadas en el tema, pero los hombres, al ser prototipados en sus funciones, también han perdido muchas posibilidades de su desarrollo personal, de pareja y con relación al ejercicio de su paternidad. Como se ha visto, en el área de la salud, los hombres padecen de problemas muy ligados con su rol de género (de ser fuertes, soportarlo todo o inhibir la expresión de sus emociones). Al presionar

¹ Para mayor discusión del concepto de igualdad ver: Ferrajoli Luigi y Miguel Carbonelli (2005) *Igualdad u diferencia de género*. México. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Colección Miradas 2

socialmente que muestren su “hombría”, se ven más expuestos a estrés psicológico, a la violencia, consumo de tabaco, alcohol y drogas, descuido de su salud sexual y desatención en general, expuestos al peligro por arriesgar su integridad física, asociada a un alto índice de mortandad (Álvarez-Gayou, 2000, p.74).

Bonino (1998) apunta que frente al cambio de las mujeres, los varones individual y socialmente se han visto afectados, pero nunca hasta hoy lo han sido de un modo tan general, ningún varón puede permanecer neutral, ya que al modificarse tan radicalmente el lugar asignado a la mujer en la cultura, esto no puede sino provocar complementariamente un cuestionamiento del propio lugar del varón en el mundo. Uno de los modos con los que se suele describir esta situación masculina, es mencionando que los varones se encuentran en una *crisis de identidad*.

Remitirse a la perspectiva de género permite analizar el sistema de creencias acerca de las características, atributos y comportamientos que se piensan son propios, esperados y deseados tanto en varones como en mujeres (Barberá, 1998) por lo que la búsqueda de *equidad* no es exclusiva de las luchas de las mujeres. La perspectiva de género al buscar la equidad cuestiona los modelos tradicionales de relación entre mujeres y varones (Bonino, 1998).

Hierro (1994) recapitula que los sistemas de género suponen prácticas, símbolos, representaciones, normas morales y jerarquías de valores, indica que los estudios de género se ocupan de este ámbito de conocimiento, y en ese sentido, el concepto de género es la herramienta heurística central para desentrañar la diferencia entre sexo y género, y menciona que la incorporación de la perspectiva de género significa: forjar y fortalecer el deseo político de conseguir equidad de género en el ámbito local, nacional, regional y global.

A este respecto, la creación de la Comisión de Equidad y Género promovida principalmente por legisladoras de los diferentes grupos parlamentarios que

constituyeron la LVII Legislatura, es testimonio fehaciente de la viabilidad y factibilidad de los cambios legislativos en favor de la *equidad* de género.²

Uno de los antecedentes de éstas intenciones, se encuentra en la realización de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, realizada el 18 de diciembre de 1979. La Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Convención que, en sus 30 artículos, intenta promulgar, en forma jurídicamente obligatoria, principios y medidas universales encaminadas a conseguir que la mujer goce de iguales derechos en todos los países y lugares.

En el ámbito educativo, punto crucial del interés de este trabajo, Hierro (1992), señala que la educación democrática pugna por la igualdad real, conservando la diferencia de género. Puntualiza que las mujeres no quieren ser hombres, sino mujeres; no ser educadas como hombres, gobernar como hombres, no crear como hombres, no amar como hombres; desean ejercer su vida desde un cuerpo de mujer... se pretende trabajar, amar y compartir con los hombres la creación, en México, se desea otra forma de ser humano y libre.

Según Palomar (2004) existe la necesidad de participar en la construcción de una cultura más democrática, equitativa y tolerante por la vía del trabajo académico, generando un análisis del "sistema de género"; esto es, el conjunto de los roles sociales sexuados y el sistema de pensamiento o de representación que define culturalmente lo masculino y lo femenino y que dan forma a identidades sexuales. El punto nodal del análisis está en la reconstrucción del sólido discurso social que opera sobre un supuesto de "naturalidad" de que un hecho biológico sea traducido como inequidad social entre los individuos de diferente sexo, y que genera condiciones de participación social desiguales.

² El 30 de septiembre de 1997 se dio la creación de la Comisión de Equidad y Género de la Cámara de Diputados. Se puede revisar los documentos de la comisión en la dirección electrónica: <http://www.cddhcu.gob.mx/camdip/ccdip/comluii/#creacion>

Ante esto la escuela tiene un papel fundamental en la reproducción cultural, pero a la vez puede ser un espacio de transformación, en la medida en que los(as) profesores(as) hagamos posible la igualdad de oportunidades entre niños y niñas.

La desigualdad en las acciones educativas hace, por ejemplo, que las niñas, interiorizan prejuicios e inhiben su desarrollo físico motor y las habilidades afines. Por lo que es necesario considerar a la educación como un derecho de la niñez, sea hombre o mujer (CONAFE; 2004). La equidad de género en educación es un componente para crear espacios escolares democráticos. Por lo que las y los docentes han de ofrecer un servicio igual al estudiantado, sin discriminación ni trato diferenciado, alentando el desarrollo de capacidades en todas las áreas de la ciencia, la tecnología y en el deporte, evitando estereotipos respecto a actividades “propias” para cada sexo.

Es por ello que Prieto (1998) menciona que dentro de la familia y la escuela se debe contemplar el tema del género como construcción social llena de significados, desde la perspectiva del individuo, las colectividades y las naciones. Debe estar disperso en la currícula y aparecer con tanta recurrencia como sea posible, no sólo como contenido, sino como forma de mirar y hacer preguntas a los otros contenidos. “No intervenir es perpetuar los modelos existentes” (p.73).

El reto para la educación, consiste en aportar elementos que combatan estereotipos que condicionan el desarrollo equitativo de hombres y mujeres, por lo que en los próximos capítulos se abordaran aspectos relacionados con el cruce temático de la educación y el género, mas para contextualizar el sentido en el que se abordara esta cuestión, es preciso considerar algunos aspectos sobre el desarrollo de la interiorización de estereotipos de género y delimitar el nivel educativo en el que giraran dichas reflexiones. Así pues, se abordará en el siguiente capítulo el desarrollo de los niños de 0 a 6 años, las distintas posturas teóricas y enfoques que explican el desarrollo, y en particular, algunas reflexiones sobre el desarrollo de la identidad con respecto a las diferencias de género.

CAPÍTULO II El desarrollo infantil

Sé que sólo hay una libertad; la del pensamiento.
Antoine De Saint-Exupery

2.1 Desarrollo en la primera infancia. Diferentes enfoques del desarrollo.

Palacios (1990) apunta que durante siglos, niños y niñas estaban lejos de tener la consideración social y los derechos que ahora gozan y las relaciones padres-hijos tenían muy poco que ver con lo ahora consideramos deseable y necesario. Hoy vemos evidente muchas capacidades y habilidades gracias a que en el pasado se generalizaron movimientos a favor de la infancia como el no incluirlos en las actividades productivas de trabajo, maltrato, reconociendo sus derechos y propiciando su escolaridad. La concepción sobre la infancia fue cambiando retomando algunas orientaciones conceptuales de Locke y Rousseau cuyos puntos de vista tienen eco en la actualidad.

Locke (1632-1704) es el iniciador de las posiciones filosóficas conocidas como empirismo, la cual concibe que los niños y niñas nacen sin contenidos psicológicos, ni ideas innatas, el niño al nacer es una pagina en blanco, el psiquismo del niño se ira formando con las experiencias, la estimulación y la educación que reciba. En cambio Rousseau (1712-1778), sostenía que nacen con una bondad natural y un plan de desarrollo que, gracias a la maduración irá dando lugar a diferentes estadios de desarrollo, más cada cual tiene sus propias características psicológicas.

Palacios (1990) menciona que la psicología evolutiva en el siglo XX que se hace a uno y otro lado del océano toman caminos diferentes como lo eran las ideas de los dos grandes filósofos: en Estados Unidos la psicología evolutiva se da apegada a los hechos y a la observación de la conducta. En un principio el conductismo (Watson 1878-1957) postulaba que lo importante no es lo que hay dentro del organismo sino aquello que desde afuera le llega y lo moldea. Skinner (1904-1990) puso el énfasis en las consecuencias agradables y desagradables que siguen a la producción de una determinada conducta, pero no es sino hasta la

década de los 50's, con Sears y Bandura cuando las actitudes y prácticas de los padres constituyen el elemento esencial en la configuración de la personalidad Infantil. Bandura (1963) es quien incluye la idea de que en el aprendizaje intervienen factores tales como la imitación de conductas y la interpretación de situaciones.

Los puntos de vista en Europa eran otros, caracterizados por modelos organísmicos, es decir, se consideraba al niño con un plan de desarrollo innato inscrito en su organismo. Este plan de desarrollo seguía una secuencia evolutiva considerada universal. Los representantes más eximios de estos planteamientos son Sigmund Freud (1856-1939) y Jean Piaget (1896-1980). Sus planteamientos serán detallados mas adelante.

A partir de 1970 se desarrollan otras perspectivas importantes como el surgimiento de la psicología del ciclo vital, la etológica, cognitiva o la ecológica.

La última de las grandes tendencias del pensamiento evolutivo contemporáneo es la del análisis sociogenético e histórico cultural de los procesos del desarrollo (Vygotsky 1896-1934) sus planteamientos radican en determinar como se produce la apropiación por parte del individuo de los instrumentos de mediación simbólica construidos por la cultura a la que pertenece.

Siguiendo lo expuesto por Fernández (1998) quien menciona que de las principales aportaciones de la psicología, son tres los enfoques en los que se puede identificar relaciones con la discusión del desarrollo de la identidad de género: el psicoanálisis, el conductismo y el enfoque cognitivo, en los próximos apartados se detallarán algunos fundamentos de estos enfoques. Se añadirá a estas tres posturas teóricas las aportaciones del enfoque sociocultural, para, posteriormente, analizar sus implicaciones en la construcción del desarrollo de la identidad de género, seguido de esto se analizaran las aportaciones de las investigaciones que se han hecho al respecto.

La verdad es como un árbol de amplias ramas,
que da más y más frutos a medida que se le cultiva.
Gandhi.

2.1.1 Principales aportaciones teóricas; Freud, Bandura, Piaget, Vygotsky

a) Sigmund Freud

De los conceptos y formulaciones enunciados por Freud ninguno hace alusión directa a la construcción de género, sin embargo conviene mencionar las formulaciones relacionadas a la representación del cuerpo, la construcción del objeto libidinal y algunas notas sobre el desarrollo piscosexual, ya que éstas, desde los postulados freudianos, explican el desarrollo de la identidad.

La representación del cuerpo es central para entender el pensamiento porque el cuerpo es lo primero que la psique tiene que “pensar”, al tiempo que es el espacio privilegiado y ordenador de los estímulos basado en la vivencia del placer. Freud sostiene que la actividad psíquica se inaugura a partir de la estimulación que incide en el cuerpo. El niño/a asume su cuerpo, todo él, como propio, en la medida que le representa un espacio privilegiado para el placer (Chamizo, 2000).

En términos psicoanalíticos tiene que establecerse distancia entre la madre y el hijo/a para que de esta manera, la madre, sea vivida como otra, diferenciada de él o ella, constituyéndose la noción del yo, el otro/a, por medio de la vivencia de la búsqueda del placer. La interrelación con la madre propicia su identidad y puede al mismo tiempo obstaculizarlo al considerarlo como suyo. Es condición para esta construcción la necesidad de ausencia del objeto y su reencuentro. La estructura del pensamiento, entonces, esta conformada desde un cuerpo y un lugar psíquico definidos como diferentes y deseables por la madre.

Freud ve el desarrollo psicológico como una secesión de estadios sujeto a las peticiones del ello y mediaciones del yo, hasta el logro de la sexualidad genital adulta sometida al control del súper-yo.

De las aportadas en la teoría de los estadios psicosexuales se puede resaltar los siguientes postulados que tienen relación con la identidad de género

De la Etapa anal, uno de sus postulados radica en que la personalidad del niño o niña dependen de la forma en que los padres y encargados abordan el entrenamiento del control de esfínteres. De la Etapa fálica: (que ocurre entre los tres y los seis años de edad) el placer y el conflicto se generan en los genitales. El interés del niño en los genitales es su capacidad para darse placer en una actividad autoerótica y su significación como un medio para distinguir entre los sexos. En ésta etapa surge el Complejo de Edipo, que simboliza el deseo inconsciente de cada niño de poseer a la madre y suprimir al padre. Esto hace que el niño perciba a su padre como un rival. Los sentimientos de culpa crean hostilidad hacia el padre, pero también son afectuosos. Al ver que su padre posee a su madre, entonces el niño se identifica con él en términos de géneros sexuales, y así adopta los códigos morales y mandatos del padre. En las niñas ocurre algo parecido, llamado Complejo de Electra, donde el objeto de amor en ellas también es la madre, pero al descubrir los genitales del sexo opuesto, abandonan a la madre y buscan en su lugar al padre, sienten vergüenza, decepción y celos hacia el hombre, envidian al pene, y hay resentimiento hacia la madre, pues considera a ella como la culpable por la castración de la que creen haber sido víctimas. La niña se identifica con su madre, incorpora sus valores y de modo óptimo hace la transición de su pene inadecuado, el clítoris, como su zona erógena principal, a la vagina.

b) Bandura

Según Bandura (1963), la observación y la imitación son fundamentales para el aprendizaje. Los modelos sociales de ser hombre o ser mujer que los niños observan acortan los procesos de adquisición, ya que el aprendizaje por observación de otros se dan incluso cuando no se reproducen respuestas de los modelos y no reciben refuerzos.

Así explicaba que “el moldeamiento de la conducta se da a partir de la imitación de los modelos simbólicos” (Bandura, 1963, p. 29).

Otro aspecto de los postulados de Bandura fue que las familias propiciaban la adquisición de conductas en los niños y niñas con refuerzos positivos y negativos, y estas conductas se reforzaban con costumbres del hogar. El refuerzo social se da de manera compleja debido a las múltiples exigencias de comportamiento social, para ello intervienen procesos como la generalización de las pautas aprendidas, la discriminación, inhibición y jerarquización. La instrucción social implica también la supresión o inhibición de respuestas, como recompensar la conducta, privación de privilegios o el de presentar un estímulo aversivo. Uno de los aspectos importantes es que el refuerzo social de conductas se da por que éstas están condicionadas emocionalmente. Siendo así que la imitación sea más eficaz cuando el modelo es una persona de mucho prestigio o de una cercanía afectiva (Bandura, 1963, p.35).

c) Jean Piaget

Piaget en sí, no hizo referencia explícita con relación a la construcción del género. Para Piaget la personalidad es utilizada en términos de una relación de reciprocidad, es decir, que el yo se forma en función del otro y los otros (Álvarez-Gayou, 2000).

Las bases de la organización cognitiva por estadios (postuladas por Piaget) sirvieron como referente para que Kohlberg mencionara, en relación con la identidad sexual, que los niños de uno u otro sexo deben comprender que forman parte de una de las dos categorías que son necesariamente excluyentes y, sólo después de haber asimilado esto, es cuando van a tratar de identificarse con sus respectivos modelos adultos.

d) Lev S. Vygotsky

Vygotsky no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente. Par él, el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Vygotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona.

Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción –plano interpsicológico– se llega a la internalización –plano intrapsicológico–. Como se puede ver en palabras del propio Vygotsky:

Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual: primero en las personas -interpsicológica- y después en el interior del propio niño – intrapsicológica-. (Vygotsky,1988, p.94)..

En el concepto vygotksyano hay dos modalidades de interacción entre el organismo y su medio ambiente: la exposición directa a fuentes de estímulo y el aprendizaje mediado. En el aprendizaje mediado distingue dos clases de instrumentos mediadores; la herramienta y los signos. Una herramienta modifica al entorno materialmente, mientras que el signo es un constituyente de la cultura y actúa como mediador de nuestras acciones. Así, el lenguaje como herramienta, nos permiten actuar sobre la realidad (Álvarez y Del Río, 1990a).

Con estas consideraciones teóricas vertidas hasta ahora, se hará más comprensible el análisis de la construcción de la identidad de niños y niñas y su incidencia en la construcción de la identidad de género, estos aspectos se abordaran en el siguiente apartado.

A menudo los hijos se nos parecen
Y así nos dan la primera satisfacción.
Esos que se menean con nuestros gestos
Echando mano a cuanto hay a su alrededor-
J. M. Serrat.

2.1.2 Desarrollo de la identidad de género; discusión teórica desde los diferentes enfoques

Para hacer más comprensible las discusiones sobre el desarrollo de la identidad y en particular sobre las implicaciones del género, podemos iniciar con las distinciones que realizan Ausubel y Sullivan (1970), según las cuales en el desarrollo de la identidad es necesario distinguir las siguientes denominaciones: “*sí mismo, auto-concepto, yo y personalidad*” (p.12)..

El *sí mismo* es una constelación de percepciones y recuerdos individuales que constan de la imagen visual de la propia apariencia física, auditiva o kinestésicas. El *auto-concepto* es una abstracción de las características esenciales y distintivas de sí mismo, y el *yo* es el sistema organizado de las propias actitudes, motivos y valores interrelacionados. El *yo*, como elaboración conceptual contiene una abstracción de identificación personal y cierta continuidad en el tiempo con cierta sustantividad psicológica, con lo que es correcto considerar que él *yo* es una entidad, siempre que no se le atribuya existencia real.

Personalidad es un término aún más inclusivo que el *yo*. Comprende todas las predisposiciones conductuales características de un individuo en un momento dado de su vida. Abarca los centrales de su repertorio conductual. “El mundo psicológico se puede ordenar, en función de objetos, personas, valores y actitudes que varían en cuanto a distancia de proximidad afectiva al sí mismo” (Ausubel y Sullivan, 1970. p.12).

Ahora bien, según Fernández (1998) para los freudianos, son dos las instancias fundamentales explicativas de la personalidad: el *inconsciente* y el *ello*. Se toma como pilar de las explicaciones los aspectos biológicos, la pulsión, la incorporación

de la identidad en periodos críticos (de los 2 a los 7 años) en los cuales supone la incorporación de las figuras paternas, de lo que resulta que primero es la identificación y después la identidad. Así, el yo se forma como un precipitado caracterológico del *ello*. Se presume que sirve tanto para sojuzgar los impulsos socialmente inaceptables del *ello*, como para secundar a éste en la satisfacción de sus inclinaciones libidinales a través de los medios aceptables. La teoría psicoanalítica considera que el yo es un derivado experimental de impulsos innatos.

Es evidente que esta teoría posee un fundamento predeterminista. Los impulsos del yo no surgen en forma automática en el curso de la experiencia interpersonal cambiante sino que sólo pueden derivarse de la fuente original de energía libidinal, la experiencia que se considera pertinente a este desarrollo es la que se relaciona con la frustración y la satisfacción de impulsos erógenos.

En las discusiones teóricas con relación a lo “determinisco” del desarrollo de la personalidad,. Palacios (1990) inscribe sus reflexiones en torno a la discusión entre lo abierto y cerrado en el código genético y dice que hay que considerar el grado de apertura del código genético, ya que “cuanto más complejo sea un organismo menos podemos predecir a priori su comportamiento” (p.370), y puesto que los humanos somos la única especie conocida capaz de generar una cultura y de transmitirla a las generaciones posteriores, junto a la herencia genética cabe entonces hablar de una herencia cultural.

Gillham y Plunkett (1982) mencionan que “lo que un bebé es, se halla determinado en parte, no sólo por el periodo anterior de su nacimiento, sino también por la historia previa de su raza y por la sociedad representada por sus padres” (p.13). Si los hijos aparecen como “determinados desde una temprana edad e incluso antes de haber sido concebidos, esto únicamente es cierto si no mejoran las condiciones de sus padres” (p.14).

Por ello, Freire (1997) reflexiona diciendo:

Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo, y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres *condicionados* pero no *determinados* (p.21).

Es discutible el grado en que se hallan genéticamente determinadas nuestra inteligencia y nuestra personalidad básicas y “resulta en extremo dudoso que algún aspecto del comportamiento humano sea determinado” (Gillham y Plunkett, 1982, p.15).

Sumado a las críticas que se hacen a los postulados freudianos, Ausubel y Sullivan (1970) mencionan que “Freud tuvo el mérito de descubrir y fomentar el estudio de la personalidad infantil en razón de que los problemas de la patología ulterior tiene su base sexual en la experiencia del periodo preescolar” (p.165), por lo que sí se resolvía con éxito los complejos *edípicos* y de *elecktra*, se lograba la identificación sexual. La hipótesis freudiana de que todos los niños creen que los hombres y las mujeres están dotados de un miembro viril no ha sido ratificada... por consiguiente “el ´complejo de castración´ esta siendo cuestionado” (Ausubel y Sullivan, 1970, p.159). En ambos casos la teoría freudiana pasó por alto los condicionantes culturales.

Por otro lado, el conductismo recurre al contexto social como principal explicación de las conductas de los niños y niñas, buscando esclarecer las leyes del aprendizaje acumulado en la adquisición de conductas tipificadas por medio de la imitación (Fernández, 1998). La identificación sexual basadas en el aprendizaje social rechazan de plano las interpretaciones “instintuales”, argumentando que no es una función de los instintos sino de las contingencias de recompensa y castigo, “al niño se premia por modelar su conducta no sólo por el padre sino por toda la cultura” (Ausubel y Sullivan, 1970, p.166),

En el desarrollo del yo, la influencia cultural propicia las diferencias de dicho desarrollo tomando como base, el sexo. Por ejemplo, en nuestra cultura las niñas tienden más que los varones a percibirse como seres aceptados y valoradas por sus padres teniendo mayor inclinación a ser relativamente dóciles, a conformarse con las expectativas adultas y a portarse bien. Los deseos y la susceptibilidad emocional de los varones exceden a las de las niñas en las esferas de la autoexaltación del rendimiento personal y de las posesiones, tienen menores relaciones sociales y son más apreciadas por su apariencia física. “Las actitudes de los parentales de aceptación, rechazo, valoración, dominación excesiva o deficiente... inciden en forma considerable” (Ausubel y Sullivan, 1970, p.20),

Con relación a los aspectos que influyen en el desarrollo de la personalidad partiendo de la base de las características sexuales, la pertenencia sexual depende de criterios anatómicos distintivos, sin embargo las diferencias sexuales orgánicas no revisten para el niño una importancia psicológica intrínseca. Sino fuera por la importancia especial que socialmente se les asigna desde el momento del nacimiento, “el niño y la niña permanecerían relativamente indiferentes ante estas disimilitudes” (Ausubel y Sullivan, 1970 p.157), es decir, las diferencias sexuales, son importantes para el niño porque son importantes para los adultos.

Para el adulto las diferencias sexuales son determinantes significativos de la conducta erótica y social, para los niños la diferencia sexual no tiene una importancia decisiva porque en ellos no se cumplen las condiciones de maduración sexual en el sentido de su función reproductiva o propiamente biológica, ni como función erótica tal como la conciben los adultos. Niños o niñas tienen otra forma de atribución significativa, por ejemplo, pueden prestar atención a las diferencias de color de piel siempre y cuando el adulto les asigne importancia, al niño le interesa el juego y la interacción, no importa si con quien juega es de otro color diferente al suyo. Dadas estas circunstancias, “su conducta sexual sólo tiene una significación periférica en el sistema total de organización de su personalidad” (Ausubel y Sullivan, 1970, p.157).

Respecto a la significación erótica de los niños y niñas, cabe destacar que ésta consiste en una sensualidad a la que incurre tanto por el placer que ocasiona como para aliviar la tensión derivadas de la frustración y de la ansiedad. Incluye elementos de actividad exploratoria y manipulativa, de curiosidad respecto a la anatomía y de cercanía afectiva, sin embargo, las diferencias sexuales no son intrínsecamente importantes, la real significación para el desarrollo de la personalidad infantil, deriva del hecho de que, “las diferencias sexuales constituyen una de las bases principales para la estructuración diferencial de los roles y las conductas sociales” (Ausubel y Sullivan, 1970, p.159), las cuales son valoradas desde la perspectiva de los adultos.

La adquisición de conciencia sexual y del comportamiento apropiado al género se ve facilitada por una exposición profunda y reiterada a experiencias, tratos y expectativas, normas de conducta, modales, expresión de emociones, las cuales son diferenciadas para niños y para niñas, en algunos casos evidentes y en otras más sutiles, pero en ambas existen, presiones ejercidas sobre el niño para que aprenda un rol sexual. “La identificación masculina y femenina se da por contingencias de recompensa o castigo, se premia por modelar su conducta... la identificación sexual depende de los sistemas compensatorios diferenciales aplicados a unos y a otras” (Ausubel y Sullivan, 1970, p.164).

Por su parte Kohlberg³ ha criticado las teorías del aprendizaje sexual basadas en el socioaprendizaje, ya que no pueden explicar el hecho de que persistan formas adultas de patología sexual pese a que las expectativas culturales las castigan (Ausubel y Sullivan, 1970, p.166).

³ Kohlberg en sus estudios de la identidad sexual de los niños, cuyos trabajos fueron inspirados en los trabajos piagetianos, dirige sus investigaciones planteando “dilemas morales” que lo llevaron a postular lo que llamo Desarrollo Moral, subdividiendo éste en dos estadios: el nivel de la moralidad pre-convencional y nivel de moralidad pos-convencional. En el primero, el control de la conducta es exterior al sujeto y en el segundo se caracteriza por desprenderse del orden social concebido. (Lehalle, 1990. p.32).

Kohlberg, basado en la teoría de Jean Piaget reivindica un enfoque “cognitivo-evolutivo”, separa los aspectos biológicos, psicológicos y sociales de la identificación sexual y le da un peso principal a lo psicológico en el sentido del progresivo desarrollo cognitivo de los niños. Según Ausubel y Sullivan (1970) Kohlberg postula que “el elemento decisivo de la identificación sexual es el desarrollo de un concepto claro de masculinidad y feminidad, que aparece entre los dos y los cinco años” (p.161), mas la concepción que tiene el niño de sí mismo como varón o como mujer servirá de base para las evaluaciones de su rol sexual. Kohlberg lo expone de la siguiente manera:

El silogismo del socioaprendizaje es: “Quiero obtener recompensas; se me premia por realizar cosas propias de varones: por lo tanto quiero ser varón”. Por el contrario, una teoría cognitiva asume la siguiente secuencia; “Soy varón, por lo tanto quiero hacer cosas propias de varones: por lo tanto la oportunidad de realizarlas (y de obtener aprobación por cumplirlas) resulta compensatoria (Kohlberg citado por Ausubel y Sullivan, p.167).

Por tanto, según esta línea de pensamiento, los estereotipos básicos del rol sexual son consecuencia de las concepciones infantiles. Según Kohlberg⁴ la noción infantil de la identidad sexual es “bastante vaga a los tres años y los niños tienden a clasificar el género según criterios físicos generales y hasta los cinco años adquieren una concepción estabilizada” (citado por Ausubel y Sullivan 1970. p.163),

El cognoscitivismo apela a la madurez de sus estructuras cognitivas, estableciendo periodos críticos, en la que los niños comprenden que pertenecen a una de las dos categorías para la conformación de la identidad de género, así “la identidad se da en razón de que el niño llega a la conclusión de que pertenece a uno de los dos sexos” (Fernández, 1998, p.124).

⁴ Kohlberg preguntó a un grupo de niños menores de cinco años si una niña, de quien mostró su fotografía, podría ser varón si lo deseara (por ejemplo, cambiando su corte de cabello, vestimenta, etc.), y todos respondieron que era posible cambiar de sexo. L. Kohlberg: “A cognitive-developmental analysis of children’s sex-role concepts and attitudes” En E. E. Maccoby (comp.): The Development of sex differences. Stanford. Stanford University Press, 1966.

Palacios (1990), considerando lo expuesto por Piaget sobre el desarrollo evolutivo y sus etapas, menciona que el desarrollo y los procesos de maduración no están canalizados de manera biológica con un calendario evolutivo, ya que “el desarrollo humano se constituye en el cruce de la naturaleza y las influencias externas” (p. 371).

Es evidente que los aspectos biológicos determinan mucho comportamientos, no obstante, la interacción con los aspectos psicológicos constituyen en el individuo el concepto que tiene sobre *sí mismo* como hombre o como mujer, como ocurre con otros tipos de formación conceptual, el desarrollo del concepto sexual de *sí mismo* esta vinculado a la experiencia cognitiva y la deseabilidad social, así, se ven amortiguadas las condiciones sociológicas, biológicas y culturales.

Según Kostivk (1979) Vygotsky, ha tratado de demostrar la importancia del lenguaje como instrumento del pensamiento: los procesos verbales son adquiridos y dominados por el niño como actos sociales que se convierten en instrumentos de su pensamiento y de toda la organización y regulación de su comportamiento.

En el lenguaje se encuentra gran parte del folklore cultural (malas palabras, cuentos obscenos, etc.) y de los valores morales referidos al sexo (como feo o hermoso, bueno o malo, mal necesario o privilegio) y elaboran numerosas percepciones erróneas y verdades a medias, que no son aclaradas durante muchos años.

El bebé, después de sus contactos iniciales con sus padres, hermanos etc., entra en una estructura de relaciones cada vez más estandarizada y estable. La culminación de estas interacciones reiteradas se concreta en aptitudes y roles creado por el mismo y por los demás. Estas interacciones son interiorizadas, así “la niña imagina ser su madre y la muñeca su hija, en consecuencia la pequeña está obligada a observar y a seguir los roles de la conducta materna” (Vygotsky, 1988, p.144).

El contacto social es cada vez mayor en la medida que se le va desplazando del medio familiar, o introduciendo poco a poco en grupos recreativos, en establecimientos escolares, sin olvidar la influencia de los medios de comunicación masiva como publicaciones (revistas, cuentos, etc.). la radio y la televisión, por lo que “el círculo familiar no es el único sector que ejerce cierta parte de esta influencia en el proceso de aculturación o socialización “ (Ausubel y Sullivan, 1970, p. 122).

Las posturas de Vygotsky nos permiten entender estos procesos con la explicación de la interiorización de las interacciones con una clara dialéctica del aprendizaje, dado éste, primero entre las personas proseguido de una interiorización de ellas y evidenciadas al ser expuestas nuevamente en la interacción con los demás.

Con la exposición reiterada del sistema de valores y roles, se interiorizan y refuerzan. El proceso de trasmisión cultural, influenciada por las prácticas de crianza, se completa con sanciones internas y externas, y van formando su auto percepción como hombre o como mujer. Y puesto que estos valores culturales son transmitidos e interiorizados, los portadores ayudan a que la cultura se perpetúen de una generación a la siguiente.

Así, los valores sobre la masculinidad o feminidad, sobre lo que es ser hombre o mujer, están conformados de manera que se es incapaz de percibir y tolerar ambigüedades, y tienden a percibirse de manera autoritaria y jerárquica.

Con lo hasta ahora expuesto se pueden distinguir tres modalidades de identidad: biológica, psicológica y sociológica. La identidad sexual biológica comprende las características de la estructura hereditaria (características sexuales primarias y secundarias, y funciones endocrinas). La identidad sexual psicológica incluye las maneras típicas de percibir las propias interacciones con otros individuos ya sean del mismo sexo o no. La identidad sexual sociológica se refiere a las cuestiones

como la vestimenta, los intereses, las actitudes, las pautas sociales de belleza y vigor, que tomadas en conjunto, constituyen lo que cada sociedad y cultura constituye como masculinidad y feminidad. (Ausubel y Sullivan, 1970, p.163)

No obstante, en estos planteamientos “parece existir el convencimiento de que identidad no hay mas que una sola, sin percatarse, que a lo largo de la vida se producen algunas redefiniciones y reajustes normativos de las identidades” (Fernández, 1998, p.124) y no contemplan explicaciones fuera del dimorfismo sexual.

En la noción de la identidad de género, Flores (2001), apunta que están implicados “malabares ideológicos” (p.27) que llevan al mismo punto, ya que, al nacer sexuado el niño/a es identificado y rotulado por su entorno como niño o como niña, y esto tendrá un carácter de referencia de aprendizaje y desarrollo del niño/a, dándole un conocimiento que orientará la construcción de sí mismo a partir de la oposición sexual de: “soy niño, por tanto no soy niña” (p.28), y viceversa. Con todo ello, en la construcción de la identidad de género se da la inalterabilidad de la inevitabilidad del sexo. En esta doble realidad psicosocial y biológica hay una relación reversiblemente causal, las cuales reproducen imposibilidades ideológicas que se han instituido en las prohibiciones culturalmente prescritas.

Por tanto, cuanto más cercano este el sujeto del modelo normativo, mayor será su identificación. Sin embargo, “esta adecuación a la norma no puede ser ecuacionada en términos de bienestar, tal como lo demuestran los resultados de múltiples estudios, que evidencian malestares de género en sujetos perfectamente adecuados a la prescripción social asignada a cada sexo” (Flores, 2001, p.33).

Además, la presión de la desabilidad social para que el niño o la niña aprenda el rol sexual estimulan la segregación y la rivalidad. Ausubel y Sullivan (1970) apuntan algunas de las razones que llevan a la exclusión y el antagonismo mutuo:

1)hay grandes diferencias en sus intereses recreativos que hacen necesaria la constitución de grupos unisexuales; 2) puesto que las niñas son más dóciles, obedientes y sumisas frente a las directivas de los adultos, tanto en el hogar como en la escuela, se hacen acreedoras a un trato preferencial, lo que ocasiona una fuente interminable de rivalidad, discordia, resentimiento, agresión y contra agresión: 3) los varones son adoctrinados de acuerdo con las nociones machistas predominantes, con lo cual incitan a las niñas a tomar represarías de igual manera, y 4) las competencias entre grupos en la escuela a menudo se organizan como concursos entre los sexos (p.164).

Por otro lado, en la investigación realizada por Álvarez-Gayou (2000) en donde participaron 100 personas con una edad de entre 18 y 25 años, de la Universidad Pedagógica Nacional de la Unidad Ajusco, cuyo objetivo fue explorar las opiniones con relación a los comportamientos estereotípicos inherentes a la masculinidad y compararlos con estudios previos, encontró entre las opiniones de las desventajas de ser hombre: la responsabilidad de mantener una familia, imposibilidad de mostrar los sentimientos, necesidad de trabajar y tener que pagar los consumos de las mujeres. También menciona que las razones por las que sufre un hombre son: el desamor, la infidelidad, fallar como sostén de la familia, problemas de tipo laboral y necesidad de ocultar los sentimientos. Con relación a las formas de expresar el sufrimiento, encontró que las y los entrevistados contestaron que: a través de la agresión y el enojo, el aislamiento y la ingestión de alcohol y drogas. Concluye que el estereotipo de la masculinidad sigue presente en jóvenes de uno y de otro género (pp.99-107). Estos estereotipos, junto con los que acompañan a la feminidad o el ser mujer, son limitantes para el desarrollo humano. Además Álvarez-Gayou, señala que “las personas vinculadas a la educación no tienen un espacio de reflexión y de manera involuntaria seguirán perpetuando en la escuela estos estereotipos” (p. 112).

Con respecto al supuesto bienestar de los seres que se adaptan a los modelos de masculinidad, la sexóloga Anabel Ochoa apunta que en la generación mexicana del presente, el varón esta en conflicto y agobiado, sin saber ni quién es, a falta de cuerpo teórico para pensarse. El feminismo le plantea una serie de

cuestiones sobre su propio rol, es criticado como monstruo, las tribus modernas lo apedrean; decadente, obsoleto, injusto y prepotente. El discurso lapida a un solo culpable de todos los males: el macho racional, el varón humano. Su rol sexual le exige no cultivar la belleza sino el dinero, busca dispersar la conciencia y se emborracha, pero el alcohol trae consigo la violencia, saca su frustración y arremete golpeando contra la esposa y los hijos, quedándose solo y desagraciado. En la escuela que crecieron, se les insultaba con palabras como *niña* o *mariquita* al que no sea bruto, impidiendo expresar cualquier muestra de humanidad; ternura, cariño, tristeza o dolor. Todo con tal de “no ser mujer” a cualquier precio, degradando los modelos femeninos. Los prototipos masculinos que se le ofrece a un niño en televisión (tomando en cuenta que ve mas la televisión que a su padre) son tres: el deportista ultra competitivo, el hombre criminal y violento, y el alcohólico o drogadicto. Por otro lado, los nuevos hombres que aparecen, sin prepotencia, solidarios, con otra conciencia de género más igualitaria, resulta que todavía reciben insultos como “mandilón” y al feminista lo tachan de “puto”. Los hombres han pagado un precio muy alto al intentar vivir este modelo de masculinidad (Ochoa, 2000, pp.10-14).

Las investigaciones con relación a la personalidad e identidad de género dan muestra de que los criterios únicos del diformismo sexual que daban como resultado la identidad, igualmente dicotómica de masculinos o femeninas, son criterios de deseabilidad social. Ahora, los criterios del poliformismo sexual y una nueva desabilidad social (debido a los cambios socioeconómicas de la actualidad), dan como resultado comprender la realidad compleja del desarrollo de la identidad bajo los constructos de andrógino, femenino, masculino y ambiguos (Fernández, 1998).

En el próximo apartado se dará una reseña de dichas investigaciones y el giro que han tenido en la comprensión del desarrollo de la identidad y las aportaciones sobre los nuevos constructos con los que se analizan.

2.1.3 Desarrollo de la identidad desde los estudios psicológicos de la diferenciación de masculinidad y feminidad

Los estudios sobre el desarrollo del niño, sobre la identidad, así como las investigaciones y aportaciones sobre el género, están enmarcados en un proceso histórico cultural como cualquier otra ciencia. Matud (2002) hace un recuento cronológico de los estudios de género en psicología en el que se pueden identificar ciertos periodos históricos.

Matud menciona que de 1894 a 1936 el interés se centró en tratar de determinar empíricamente si los hombres eran intelectualmente superiores a las mujeres. En el periodo de 1936 a 1954 se enfocaron en los aspectos de “masculinidad-feminidad” como rasgo general de la personalidad. De 1954 a 1966 las investigaciones giraron en cómo los niños y las niñas se convertían en hombres y mujeres. Para el periodo de 1966 a 1974 destacan los estudios de Maccoby, y algunas de las teorías más importantes de la identidad sexual y el aprendizaje de la conducta sexual, así como la del desarrollo cognitivo y el aprendizaje social. De 1974 a 1982 Ben aporta el término de <Androginia> conceptualizado como una fusión de la masculinidad y la feminidad que posibilita una más saludable adaptación social, lo que permitió considerar la masculinidad y la feminidad no como opuestos. En 1982 y hasta la actualidad, se considera que el género es un sistema de categorías sociales, los conceptos de masculino o femenino son construcciones de un esquema cultural más que ser un rasgo de la personalidad. Durante los 90’s se exploró el sentido del género en el ámbito interpersonal, considerando desde los aspectos biológicos genéticos, hasta las teorías constructivistas que plantean que el género no es una característica estable de la persona (Matud, 2002. pp. 19-22).

Por otro lado, Fernández (1998) menciona que desde los estudios clásicos de la psicología diferencial se quería poner de manifiesto las diferencias de un sexo frente al otro, lo típico y específico de las mujeres frente a lo característico de los varones. En 1936 se presentan los primeros instrumentos de medida de masculinidad / feminidad. Algunas de las características de dichos instrumentos, según el mismo Fernández, pretendían conseguir la discriminación entre varones y mujeres, su contenido era muy heterogéneo, el ámbito básico de estudio era el de la personalidad, se deseaba develar la derivación natural psicológica del dimorfismo sexual y “no se partía de una teoría previa, e incorporaban a estos instrumentos todo aquello capaz de diferenciar a las mujeres de los varones, sin importar demasiado su posible ámbito de origen” (Fernández, 1998. p.107).

Detrás de estas escalas había un conjunto de creencias que podría resumirse de la siguiente manera: la masculinidad es lo que diferencia a los varones de las mujeres y la feminidad lo que diferencia a éstas de aquellos, por lo que los varones se *deberían* identificar con lo que diferenciaba a su grupo, del grupo de las mujeres, y éstas *deberían* asumir todo aquello que las diferenciara de los varones. De esta manera el constructo masculinidad / feminidad era un continuo unidimensional y bipolar.

Fernández (1998), menciona que a partir de las críticas de Constantinople (1973) a las escalas de personalidad, en las que señaló que los coeficientes de correlación entre las escalas que decían medir lo mismo no parecían confirmar este supuesto, y los análisis factoriales no apoyaban el supuesto de la unidimensionalidad, sino el de la multidimensionalidad, surgieron nuevas alternativas con las aportaciones de Parsons y Bales (1955) y las de Bakan (1966), Koesther (1967) al incorporar los constructos <instrumentales> y <expresivas>. Lo que Parsons y Bales llamaron <instrumental> se refiere a la consecución de metas y objetivos externos al propio sistema familiar y <expresivo> a la preocupación de las cuestiones internas. La independencia de estos dominios permitió el surgimiento de, al menos, cuatro tipos de

identificaciones; los sujetos que asimilan los dos dominios, los que rechazan ambos y los que se inclinan más por uno y los que se inclinan por el otro.

En México, Díaz-Guerrero (1973) utilizó dos variables similares a las funciones de los rasgos instrumentales y expresivos de Persons (1955), Díaz-Guerrero encontró que los varones mostraban, de manera general, un estilo de confrontación más activo, mientras que las mujeres poseían un estilo de confrontación más pasivo

Díaz-Loving, Díaz-Guerrero, Helmreich y Spencen (1981) en una investigación transcultural y comparativa con una muestra de sujetos mexicanos de la medida de rasgos masculinos (instrumental) y femeninos (expresivos) confirman que se dan intensivamente en ambos sexos. El estudio tuvo una muestra de 594 sujetos mexicanos con variabilidad por edad, sexo y nivel socioeconómico y 2 310 sujetos norteamericanos. Este estudio muestra que la concepción de los rasgos instrumentales y expresivos es válida para la cultura mexicana, los cuales no encajan con el modelo bipolar, lo cual indica que “un individuo de cualquier sexo puede tener características masculinas instrumentales y femeninas expresivas (andrógino), ni unas ni otras (indiferenciado), o sólo las masculinas o las femeninas” (p. 25). En este estudio Díaz-Loving et al. (1981) también mencionan que si bien en las escalas de masculinidad y feminidad que cualquier individuo puede obtener niveles altos o bajos de cualquier combinación de las características, también muestran que algunas características son más estereotipadas e ideales en los hombres (instrumentales), mientras que otras son más estereotipadas e ideales en las mujeres (expresividad).

De lo anterior, es importante resaltar el giro que dan las investigaciones clásicas de la psicología diferencial, al evidenciar que los criterios únicos del diformismo sexual eran en realidad deseabilidad social, lo que posibilita comprender la realidad compleja del desarrollo de la identidad bajo los constructos de andrógino, femenino, masculino y ambiguos.

La contemplación de éstos nuevos criterios para juzgar el desarrollo de la personalidad apoyaron la identidad andrógina, en la cual se encuentran elementos como; la flexibilidad de roles frente a una sociedad cambiante, la autoestima, la creatividad, razonamiento moral, salud mental, etc. Haciendo referencia a la escala de Ben, respecto a la masculinidad, cabe destacar, que los elementos que la componen son: autoconfiado, independiente, asertivo, analítico, con madera de líder, con facilidad para la toma de decisiones y autosuficiente. Algunos elementos de la escala de feminidad con un considerable grado de positividad, son: alegre, afectuoso, leal, simpático, sensible a las necesidades de los otros, comprensivo, compasivo y tierno. No es pues de extrañar que aquel sujeto que sea capaz de aunar en sí ambos tipos de características se sienta contento y feliz y sea muy bien visto y valorado por la sociedad.

En otro estudio titulado: *Rasgos instrumentales (masculinos) y expresivos (femeninos), normativos (típicos e ideales) en México* (Díaz-Loving, Rivera, Sánchez, 2001) realizado con una metodología cualitativa (por medio de discusión en grupos focales) y cuantitativa (por medio de una escala tipo Likert con análisis estadísticos), en la que los resultados fueron discutidos bajo la perspectiva de género, se encontró que las diferencias entre hombres y mujeres corresponden a causas multideterminadas y multidimensionales, es decir, a factores biológicos, sociales, culturales y de rasgos de personalidad. Este estudio reporta una enorme riqueza y diversidad en el lenguaje para las representaciones simbólicas, con las que constataron el mantenimiento de la tradición, que inculca preferentemente a los hombres características instrumentales y a las mujeres características expresivas. Además, se percibió un empoderamiento de la mujer pero continúan siendo típicas para los hombres los atributos de ser más capaces, competitivos y arriesgados. Con ello se observa el efecto que ha tenido la inserción de la mujer en el campo laboral y la lucha de redefinir el papel de las mujeres en la sociedad, sin embargo se sigue teniendo una perspectiva comunal femenina, sumada con la capacidad de producir y generar insumos, pero los hombres mantienen la hegemonía de las características instrumentales.

Díaz-Loving, Rivera, Sánchez (2001) en la investigación mencionada se preguntan si con estos datos se puede hablar de “liberación femenina”, o si sólo se produjo una doble responsabilidad. Apuntan que ahora le toca al hombre incursionar en el campo de la expresividad, ya que los datos obtenidos evidencian su tendencia a mostrarse más “latosos y manipuladores” y que la indeseabilidad social tiene remanentes de un “machismo intolerante y controlador... arrogante, aprovechado y agresivo, socialmente destructivo, desprovisto de creatividad y violento” (p.139). Concluyen que la sociedad mexicana está lidiando con las herencias culturales que especifican atributos que considera naturales para cada sexo y la interacción de dichas premisas con un contexto económico, político y social que requiere nuevos esquemas para sus miembros.

Ochoa (2000) dice que las encuestas internacionales muestran que las mujeres ya no se sienten atraídas por el macho bruto, poderoso, dominador, grande, fuerte físicamente. Prefieren un hombre con rasgos aparentemente femeninos, es decir; tierno, comprensivo, solidario, preocupado del mundo interior (p.13).

Recurrir a los hallazgos de las investigaciones en materia de masculinidad y feminidad, permite acoger la postura de que son los factores socioculturales los que influyen, de una manera más evidente, en el desarrollo de la identidad, por lo que ésta deseabilidad social, desde la perspectiva de género, se podría encaminar a que sea más justa y democrática para todos y todas. Asumiendo las diferencias biológicas o de personalidad, y postulando la apertura de oportunidades de desarrollo para todos y todas. La madurez de la perspectiva de género, busca la equidad entre hombres y mujeres, parte de la reflexión de salir de la ilusión de que lo importante y constitutivo de la personalidad es diferenciarse, o a la inversa, igualarse, antes bien, busca el respeto a las diferencias. Se critica la asunción de lo natural de la personalidad y su no-contemplación de los factores socioculturales que influyen en ella, en cuanto a deseabilidad social, que va interiorizando el individuo.

Apelar a la perspectiva de género permite vislumbrar cómo se perpetúan los estereotipos sexistas, los mecanismos de poder, dominación y discriminación, que limita el desarrollo de capacidades, la perspectiva de género evidencia que lo que se entiende como ser hombre o ser mujer, parte de las diferencias morfológicas sexuales que generan creencias de lo que se debe hacer y lo que no, y ante ello, se emprende la búsqueda de la equidad.

Ya que es la deseabilidad social uno de los aspectos más importantes para el desarrollo de la identidad, podemos impulsar la incorporación de valores que tiendan a que los infantes puedan autopercebirse como hombres o como mujeres con una amplia posibilidad de desarrollar sus capacidades y habilidades, sin limitación de estereotipos, o actitudes sexistas, de discriminación o abuso, impulsando tanto los aspectos instrumentales como expresivos, y puesto que las prácticas de crianza y educativas forman gran parte de ésta influencia, es preciso analizar dichas prácticas y formular, a partir de ellas, algunas propuestas que lleven a este fin.

Los factores culturales como la religión, las costumbres, los acontecimientos históricos, la organización social, política, económica y educativa, son los principales factores de la conformación del género, y es en ellos que podemos incidir para generar una cultura mas sana y equitativa para hombres y mujeres. Como escribió Gillham y Plunkett (1982): “en resumen: los más importantes determinantes del comportamiento son las circunstancias en que se encuentra el niño, y es en ellos donde reside la mayor posibilidad de cambio” (p. 17).

Para propiciar estos cambios, es a la educación a la que se ha dado la responsabilidad de propiciar mejores condiciones para el desarrollo pleno de los individuos. La escuela, además de sus funciones como difusora de conocimientos y aptitudes intelectuales, comparte muchas de las responsabilidades de socialización y aculturación. “En virtud del contacto personal prolongado e

intenso, la escuela se presta bastante bien para estos procesos” (Ausubel y Sullivan, p.148).

Como observa Miasishchév: “no puede haber desarrollo de la identidad y la personalidad sin que estén presentes las exigencias de la sociedad en los centros educativos” porque “toda educación determina, de un modo u otro, el desarrollo de la personalidad del niño” (citado por Kostivk, 1979 p.309).

La encomienda que se ha dado a la escuela puede estar dando resultados que limitan el desarrollo, como menciona Kostivk (1979) “existen casos en los que el resultado de la educación es exactamente opuesto al deseado, resulta necesario encontrar en que condiciones la educación satisface realmente los objetivos y contribuir, por esta vía a la prevención de los fenómenos negativos” (p. 310).

Por lo anterior, en el caso de la generación de una cultura que propicie la equidad entre hombres y mujeres y así procurar su desarrollo integral, es preciso que en el ámbito educativo se impulsen las condiciones que satisfagan este objetivo, así como detectar aquellas prácticas educativas que se contraponen a estos principios y transformarlos.

Para llegar a estos objetivos, en el próximo capítulo, se abordaran los antecedentes históricos de la atención educativa a los niños y niñas menores de seis años, denominada Educación Inicial, particularmente la brindada en el Distrito Federal: sus principios, objetivos y modalidades en que se lleva acaba. Se revisaran algunas de las políticas educativas con relación a la equidad de género, para posteriormente, incluir una postura crítica de mirar las actividades educativas, con la contemplación del currículo oculto y la práctica docente desde una perspectiva de género. Con estas contemplaciones podremos puntualizar algunos indicadores que posibilitaron acercarnos a conocer la práctica de los agentes educativos de este nivel y hacer su análisis desde la perspectiva de género.

CAPÍTULO III Educación Inicial

“Los primeros años hacen la vida”
(Eslogan de Educación Inicial)

3.1 La Educación Inicial: objetivos y antecedentes históricos

La Educación Inicial constituye un requisito indispensable para garantizar el óptimo desarrollo de la niñez. Su importancia trascendió el simple cuidado diario para formularse como una medida realmente educativa.

La Educación Inicial fue configurando en el transcurso de varias décadas e iniciaron con un sentido de beneficio social hasta conformarse como una acción intencionada de carácter formativo.

La atención a la infancia durante la conquista, la colonia, la independencia y los gobiernos posrevolucionarios era de carácter asistencial. Se les atendía en hospicios o guarderías, y no fue sino hasta los años 70's que, con la preocupación de contar con personal capacitado que no sólo sirvieran para “guardar” a los niños y atenderlos con un carácter educativo, se creó una instancia rectora que se ocupara de su organización y funcionamiento.

En 1976 con el Lic. Porfirio Muñoz Ledo, entonces Secretario de Educación Pública, se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, con facultades para coordinar y normar las guarderías de la SEP y de otras dependencias. En 1977 se cambia la denominación de “Guarderías” por la de Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y se le da un nuevo enfoque, el de proporcionar una educación Integral que incluye programas; de salud, nutricional, asistencial, de estimulación física, cognitiva y afectivo-social.

En 1978 cambia de denominación la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia y se le nombra Dirección General de Educación Materno

Infantil. En 1979 se recupera la Escuela para Auxiliares Educativos, y pasa a ser Escuela de Asistentes Educativos incluyendo nuevos planes para satisfacer las necesidades de los CENDI.

El alto costo de los CENDI y la creciente demanda para atender a los niños menores de 4 años, hizo indispensable la búsqueda de alternativas que permitieran expandir el servicio educativo a la infancia, por ello en 1980 se crean dos nuevas modalidades: la Semi-escolarizada y la No Escolarizada.. Se decide cambiar nuevamente la denominación de Dirección General de Educación Materno Infantil por la de Dirección General de Educación Inicial.

En 1982 el Programa No Escolarizado se implementa, como pilotaje en un grupo indígena Mazahua en el Estado de México, y para 1983 empieza a operar en algunas zonas urbano-marginales en las delegaciones políticas del Distrito Federal. En 1985, debido a la reestructuración de la Administración Pública Federal, desaparece la Dirección de Educación Inicial para quedar integrada como una Dirección de área de la Dirección General de Educación Preescolar, más para 1990 desaparece como Dirección de área de la Dirección General de Educación Preescolar y se conforma como Unidad de Educación Inicial, la cual pasa a depender directamente de la Subsecretaría de Educación Elemental.

Para 1998, la Educación Inicial posee identidad, instrumentos y validación por parte de la sociedad, y reitera sus propósitos básicos de: 1) Estimular las capacidades de los niños y niñas. 2) Enriquecer las prácticas de cuidado y atención del niño menor en la familia y 3) Propiciar el reconocimiento, respeto, cuidado y atención del menor en la familia, comunidad y sociedad en general (Educación Inicial, 1998).

Actualmente la Dirección de Educación Inicial es una instancia que depende de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal, de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, y a su vez, de la Secretaría de Educación Pública, que presta atención educativa y asistencial a

niños y niñas entre los 45 días de nacidos hasta los 5 años 11 meses de edad, a través de tres modalidades: escolarizada, semi-escolarizada y no escolarizada. Donde se considera, que los niños y las niñas tienen derecho a recibir atención educativa, garantizando con ello su desarrollo integral, sin importar sus características físicas, intelectuales, creencias religiosas, condición social, cultural y situación económica. (Dirección de Educación Inicial, 2005)

Para cumplir con dicho cometido la Dirección General de Educación Inicial en el Distrito Federal se plantea como misión:

“ofrecer servicios educativos y asistenciales con base a programas que responden al desarrollo de habilidades y competencias en los niños y las niñas de 45 días a 5 años 11 meses en el Distrito Federal (Dirección de Educación inicial, 2002-b)

Un elemento que le ha dado solidez a esta acción educativa ha sido el establecimiento sistemático de objetivos y actividades dentro de un programa pedagógico, éste tiene como columna vertebral el desarrollo del niño con el que se pretende mejorar las capacidades de aprendizaje del niño, sus hábitos de higiene, salud y alimentación; el desarrollo de sus habilidades para la convivencia social y la participación, así como la formación de valores y actitudes de respeto y responsabilidad en los distintos ámbitos de su vida. (Dirección de Educación Inicial, 2002a)

El programa esta dirigido a los niños en edad temprana, su operatividad la realizan agentes educativos, los cuales pueden ser personal de Educación Inicial, miembros de la familia del niño o de su comunidad.

Para el año 2000 la Dirección de Educación Inicial se suma al compromiso, planteado en el Foro Mundial de Educación Dakar 2000, de “extender y mejorar los cuidados y educación de la primera infancia, especialmente para los niños y las niñas más vulnerables y en condiciones de desventaja”, entre otros., de tal manera que tiene el reto de crear una nueva cultura educativa a favor de la infancia.

“Hagamos de nuestra casa un espacio educativo
y a la comunidad en la casa de los niños”
(Eslogan de Educación Inicial)

3.1.1 Operatividad de la Educación inicial: modalidades y agentes educativos

La Dirección de Educación Inicial (2002) ha organizado tres formas básicas de atención para contribuir a la formación equilibrada y al desarrollo armónico de niños y niñas: la Modalidad Escolarizada, la Modalidad No Escolarizada y la Modalidad Semi-Escolarizada. Cada una posee características particulares, esta diversificación ha sido resultado del proceso de ampliación de la cobertura y responde a las necesidades sociales y educativas específicas de los menores.

MODALIDAD ESCOLARIZADA

Descripción: el servicio escolarizado se proporciona a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), públicos y privados. Los CENDI constituyen una prestación laboral para las madres trabajadoras del sector gubernamental cuyos hijos de entre los 45 días de nacidos y 5 años 11 meses pueden asistir a este servicio.

Operación: durante su estancia en el CENDI, los niños y niñas reciben servicios asistenciales y desarrollan actividades formativas, organizadas a partir de una rutina de trabajo que favorece la formación de hábitos, tales como; higiene, cuidado de la salud y alimentación. Asimismo, se realizan actividades pedagógicas, recreativas y artísticas. Los tiempos en los que opera se ajustan a las necesidades y disposiciones de las dependencias a las que pertenecen los centros, en la mayoría se cubren al año 200 días de servicio al año a través de tres turnos: matutino, vespertino y discontinuo.

Los CENDI funcionan en dos tipos de inmuebles: uno ex profeso que esta construido con base en una guía técnica y cuya capacidad de atención es de 250 niños y niñas en promedio, distribuidos en tres salas: Lactantes; Maternales y

Preescolares. El otro tipo de inmueble, es el adaptado, en el cual, el número de niños o niñas varía, considerando la superficie libre, de las salas en que se proporciona el servicio.

Las salas para Lactantes son atendidas por una puericultista y asistentes educativos (con un criterio de una asistente por cada 7 lactantes. Las salas de Maternales y Preescolares son atendidas por una educadora y asistentes educativos (con el criterio de un asistente por cada 15 niños).

El servicio cuenta con un cuerpo de supervisión mediante el cual se proporciona asesoría en aspectos técnico-pedagógicos. Las acciones educativas se desarrollan con base en cinco aspectos medulares:

- 1) El Diagnóstico de Necesidades, a partir del cual se determinan los aspectos que deberán atenderse, estos son analizados en reuniones de Consejo Técnico, y con ello se elabora el Plan Anual y Planes de Acción Mensual.
- 2) Planeación de actividades. Cada responsable de sala determina las actividades tomando en cuenta las características de desarrollo. Existen dos tipos de actividades; las Indagatorias, que son las que parten de las iniciativas de los niños y niñas para satisfacer su curiosidad por conocer, manejar y utilizar objetos o situaciones, y las Propositivas que son dirigidas por el educando, quien guía el trabajo hacia fines educativos específicos.
- 3) Organización. en el aula se organiza el espacio y materiales a través de escenarios de aprendizaje, donde se trabaja en forma individual, en subgrupos o colectivamente.
- 4) Seguimiento, se analizan los resultados de las actividades para conocer los logros y reorientar el trabajo.
- 5) Evaluación, realizada en tres momentos; inicial, intermedio y final. Se consideran los avances y las problemáticas y estrategias que permitan superarlas (Educación Inicial, 1998).

La estructura curricular esta compuesta por tres áreas: Desarrollo Personal (que contemplan temas como; psicomotricidad, razonamiento, lenguaje y socialización), Desarrollo Social (familia, comunidad y escuela) y Desarrollo Ambiental (conocimiento, problemas ecológicos, conservación y salud). De estas áreas y temas se desprenden los contenidos con los que se planifican las acciones educativas.

La organización por áreas de desarrollo, temas, contenidos y ejes están encaminadas par diseñar actividades propositivas e indagatorias en un proceso interactivo con el que se busca desarrollar las capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes, normas y valores que se desea alcance las niñas y los niños en sus primeros años de vida (Dirección de Educación Inicial. 2002, p. 22).

MODALIDAD NO ESCOLARIZADA

El servicio No Escolarizado se proporciona a través de Módulos de Atención y servicio, donde se atiende a los niños menores por medio de la asesoría y capacitación a padres y madres de familia y miembros de la comunidad. Este servicio representa una medida importante para compensar la inequidad e igualar las condiciones de acceso de los niños y niñas al sistema educativo formal.

Esta modalidad impulsa la creación de marcos educativos que benefician a los pequeños, a partir de orientar las actividades cotidianas, en el hogar y fuera de él, con una intención educativa, a través de relaciones de calidad entre personas adultas e infantes (Dirección de Educación Inicial, 2002a).

Operación: se opera principalmente en zonas urbanas y urbano marginadas del Distrito Federal, mediante el ofrecimiento de pláticas de orientación y atención a padres y madres de familia a partir de sus necesidades y características.

La instrumentación de esta Modalidad no requiere de un local específico, sino de espacios proporcionados por la comunidad (casas habitación, Iglesias, casas de la cultura, centros de desarrollo y escuelas, entre otras), en las cuales se ofrecen pláticas de orientación, éstas se dan en horarios flexibles y de acuerdo con el tiempo que disponen los propios padres y madres para participar en dichas reuniones (Educación Inicial, 1998. p. 20).

La atención directa la reciben los padres y madres de familia de un agente educativo denominado Responsable de Modulo, el cual es apoyado por Educadoras Comunitarias. Buscan promover la educación, la atención equitativa, la participación comprometida de los adultos que convivan directamente con niños y niñas, y la sensibilización de la comunidad hacia la cultura a favor de la infancia. Asimismo, promueve acciones de trabajo comunitario en beneficio de los niños y niñas conjuntamente con los padres y madres de familia (por medio de Comités pro-niñez) tales como: creación de espacios recreativos, culturales, disminución de riesgos que pongan en peligro la seguridad de los menores, apoya en campañas de salud. etc.

Anualmente realizan un diagnóstico por zona a través de observaciones y entrevistas a padres y madres con el fin de detectar los servicios con los que cuenta. A partir de éste, desarrollan un plan de trabajo, donde se diseñan estrategias para difundir el programa, captar a padres y madres de familia e integrar grupos de orientación.

Su criterio de operación es que cada Módulo cuente con 12 grupos como mínimo en una comunidad o zona, con un promedio de 15 a 20 participantes, en cada grupo trabajan un periodo de 10 sesiones, una sesión por semana con duración de una a dos horas. En cada sesión abordan un tema de interés elegido por los propios padres y madres de familia. Durante las sesiones hacen uso de diversas estrategias didácticas y técnicas grupales para el tratamiento de los temas, como son; técnicas vivenciales, trabajo en equipos, análisis de documentos

y videos, debates, etc. Para detectar las necesidades de orientación aplican un cuestionario con 40 temas de interés, del cual los padres y madres de familia que acuden a las sesiones seleccionan 10 temas para trabajar en el trimestre. Los temas de interés (que componen la curricula) son:

Cuadro: Temas de orientación a padres y madres de familia de la Modalidad No Escolarizada.

1 Capacidades del recién nacido	19 El momento de nacer
2 Psicomotricidad	20 Ser madre
3 Como piensan nuestros hijos	21 El espacio del niño
4 Como piensan nuestros hijos II	22 Cuando llega un hermano
5 El lenguaje de los niños	23 La familia y el trabajo comunitario
6 El lenguaje de los niños II	24 Cooperación y valores
7 Las primeras relaciones sociales	25 Costumbres y tradiciones
8 Jugando con los niños	26 Creando creadores
9 Hijos amados, hijos seguros	27 ¿Qué comer durante el embarazo?
10 Dejando el pañal	28 Amamante a su bebé
11 Sexualidad infantil	29 Alimentación nutritiva
12 Comportamientos relacionados con las emociones	30 Conducta alimentaría
13 Comportamientos relacionados con las necesidades básicas	31 Propiedades de los alimentos
14 Comportamientos relacionados con los hábitos	32 El sano crecimiento del niño
15 Comportamientos relacionados con el aprendizaje	33 Enfermedades frecuentes en los Niños (Nivel preventivo)
16 Relación de pareja	34 Accidentes frecuentes en los niños (Nivel preventivo)
17 ¿Cuántos hijos quieres tener?	35 La higiene del niño
18 El comienzo de la vida	36 Cuidado de la naturaleza
	37 Conocimiento de la naturaleza
	38 Seguridad y emergencia

MODALIDAD SEMI-ESCOLARIZADA

Esta Modalidad ofrece servicios educativos mayoritariamente a niños y niñas de cuatro años con el propósito de ayudar a las madres que carecen de prestaciones laborales. Proporciona su servicio a través de los Centros de Educación Inicial (CEI), en ellos se atiende a los niños de 2 a 4 años sean o no hijos o hijas de madres trabajadoras.

Objetivo: brindar atención y educación integral a niños y niñas de 2 a 4 años que viven en zonas que no cuentan con los servicios educativos para este estrato de edad.

Operación: los Centros de Educación Inicial (CEI) se encuentran ubicados principalmente en las zonas urbano marginadas del Distrito Federal y atienden de 15 a 20 niños o niñas por grupo en horarios de 3, 5 y 8 horas diarias, de acuerdo con las necesidades de la comunidad.

Los locales en donde se trabaja son casas particulares o espacios prestados por la comunidad, como escuelas, iglesias, casas de la cultura, entre otros. El Centro se atiende por personal voluntario con perfil de secundaria o asistente educativo, el cual recibe capacitación y asesoría por parte de la Dirección de Educación Inicial.

El trabajo educativo de los CEI lo basan en las cinco acciones que establece el Programa de Educación Inicial: 1) Diagnóstico, 2) Elaboración de Plan Anual, 3) Planeación de Actividades Diarias, 4) Seguimiento, y 5) Evaluación.

En resumen, la Educación Inicial es un derecho de las niñas y los niños; una oportunidad de las madres y los padres de familia para mejorar y/o enriquecer sus prácticas de crianza, y un compromiso del personal docente y de apoyo para cumplir con los propósitos planteados (Dirección de Educación Inicial, 2005).

Ahora bien, una vez presentadas las características de operación, de los objetivos y peculiaridades del Programas de Educación Inicial, delimitando de esta manera el nivel educativo que interesa a este trabajo, se abordarán en el siguiente apartado algunas de las políticas educativas referentes a la problemática del género: las bases, objetivos e importancia de trabajar educativamente para la equidad.

No hay más que dos clases de hombres,
los que destruyen y los que construyen.
José Vasconcelos.

3.2 Políticas Educativas y perspectiva de género.

En materia de política educativa, la Ley General de Educación, que regula la educación que imparte el Estado (Art. 1º.) establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional (Art. 2º.).

Propiamente, el Capítulo III, el cual se titula: De la equidad de la Educación, dice:

Artículo 32.- Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación en cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas o sociales de desventaja.

En México las políticas públicas en materia de educación y género están inscritas en distintos documentos como el Programa Nacional Educativo, además de las inferencias de los acuerdos internacionales en materia educativa.

El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 reconoce a la educación como la primera y la mas alta encomienda para el desarrollo del país. Lograrlo implica la suma de esfuerzos entre autoridades y profesionales para "... coordinar programas, proyectos y acciones que permitan brindar servicios de calidad y con equidad." ⁵

⁵ Plan Nacional de Desarrollo disponible en: <http://pnd.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=32>

En foros internacionales sobre equidad y calidad educativa⁶ se asume: Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. Algunos antecedentes inmediatos se dieron del 5 al 9 de marzo de 1990 en la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* en Jomtien, Tailandia. En éste evento se destacó el interés de “brindar una educación que permita al individuo el desarrollo de sus capacidades y habilidades de manera integral, y que ésta incida en la transformación de la sociedad” (Dirección de Educación Inicial, 2002b, p. 8).

Por otra parte, en el Foro Mundial de Educación (Dakar, Senegal, 2000) se reafirmo la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de los Niños, en el sentido que todos los seres humanos tienen derecho a recibir educación que responda a sus necesidades básicas de aprendizaje; Al identificar las necesidades básicas de aprendizaje surgieron los cuatro pilares de la educación los cuales son: Aprender a Aprender, Aprender a Ser, Aprender a Hacer, y Aprender a vivir con las y los demás. (Dirección de Educación Inicial, 2002b, p. 8).

De estas necesidades es necesario resaltar que “el aprendizaje no tiene como único fin almacenar conocimientos, debe estar conectado con la mejora de la calidad de vida” (Dirección de Educación Inicial, 2002b, p.17). Educar con calidad y equidad requiere reducir “las desigualdades sociales y ofrecer a toda la población oportunidades de desarrollo y convivencia basados en el respeto y reconocimiento de una herencia pluriétnica, multicultural y con un profundo sentido de respeto y tolerancia” (Dirección de Educación Especial, 2003).

México, al respaldar estas declaraciones internacionales se compromete a establecer nuevas metas y estrategias para universalizar una educación básica pertinente y de calidad para todos y todas.

⁶ Conferencia Mundial de Educación para Todos: Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje. Declaración de Jamtien, Tailandia 1990-Dakar 2000.

Para mostrar un ejemplo de las políticas educativas adquiridas con dichos compromisos y su relación con la equidad de género se presentan las siguientes declaraciones tomados de los boletines informativos de la Secretaría de Educación Pública [sep] (2001-4).

- El Secretario de Educación Pública, Reyes Tamez Guerra, se reunió con un grupo de diputadas de la Comisión de Equidad y Género de la Cámara de Diputados de la LVIII Legislatura, con el fin de proponer trabajos conjuntos con la SEP para difundir la importancia de la equidad y género en la educación.
- Con el fin de favorecer las condiciones de desarrollo y autonomía de las mujeres en el país, así como fortalecer las acciones que garanticen la equidad educativa, en especial la igualdad de género, inició hoy (15 de Noviembre del 2001) el encuentro de la Red de Acciones Educativas a Favor de las Mujeres, perteneciente a la SEP. La Coordinadora de la Red, Rosalinda Morales Garza, señaló que la adopción del enfoque de género en las políticas educativas es uno de los temas prioritarios que señala el Programa Nacional de Educación 2001-2006.
- Al inaugurar el Encuentro “Equidad de Género para una Educación de Calidad”, organizado por la Secretaría de Educación Pública en el marco de la conmemoración del Día Internacional de la Mujer, el titular de la SEP, Reyes Tamez Guerra, dijo que es necesario consolidar día tras día la equidad de género como un bien social, mediante el fortalecimiento de las políticas educativas y de desarrollo humano establecidas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. “En la construcción del México que todos deseamos, más democrático y plural, más respetuoso en la diferencia de su carácter multicultural, más humano y generoso, la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres se vuelve un requisito indispensable”, indicó.

- La equidad de género es uno de los ejes fundamentales de la política educativa, pero además es un tema cuya discusión sigue vigente, aseguró la Subsecretaria de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Sylvia Ortega Salazar. Al inaugurar el encuentro *Mujeres que Hacen Escuela, la Educación de las Niñas y las Mujeres en las Aulas: Experiencias, Retos y Paradojas*, organizado por el Colegio San Ignacio de Loyola, la funcionaria explicó que la reflexión sobre género en la educación estuvo de moda hace unos años, pero de ninguna manera es un asunto finiquitado ni resuelto.
- La Secretaría de Educación Pública promueve la incorporación y ejecución de programas de estudio con enfoques de equidad de género en la enseñanza básica, a fin de garantizar una mayor igualdad de niñas y niños en los planteles escolares con una educación de calidad. La Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Sylvia Ortega Salazar, en representación del Secretario Reyes Tamez Guerra, aseguró que la SEP cuenta con experiencia acumulada y existe una visión integral para garantizar acciones efectivas en la promoción de la igualdad de niños y niñas en la educación.
- Al inaugurar el Encuentro “Equidad de Género para una Educación de Calidad”, el titular de la SEP, Reyes Tamez Guerra, dijo: “Existen otros factores de tipo cultural e ideológico que producen las desigualdades en este ámbito; por ello es que la educación se vuelve factor estratégico más allá de contenidos sustantivos de conocimiento y competencias en lo que se refiere a cuestiones de actitudes y valores”. Agregó que la educación, se vuelve factor esencial del cambio en los docentes, porque además de los contenidos en los planes y programas, los maestros y maestras enseñan con su propia vida y sus valores, en el nivel que los pedagogos llaman currículum oculto, el cual implica que si nosotros mismos no asumimos y vivimos la equidad de género, difícilmente lo podremos transmitir como un valor a las nuevas generaciones.

- Al asistir al informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), “Estado Mundial de la Infancia 2004”, que este año (2003) estuvo dedicado a la educación de las niñas, Sylvia Ortega indicó que incluso los menores que no asisten a la escuela lo hacen en la misma proporción de género: 50 por ciento de hombres y 50 por ciento de mujeres. “En México hemos dado pasos sólidos para asegurar el acceso y permanencia de niños y niñas a la educación básica. Nuestro país ha avanzado mucho en lograr la equidad de género, aunque existen aún riesgos no desterrados en este sentido”, aclaró la Subsecretaria Ortega.

Sin embargo, aún cuando es imprescindible lo establecido en el Art. 32, de la Ley General de Educación sobre la igualdad de oportunidades para recibir educación todos y todas, el planteamiento de la equidad que se hace en términos de “acceso y permanencia” no agota la problemática de género, como se mencionó en muchos párrafos de los capítulos anteriores.

La problemática del género es más compleja y tiene que ver más con las limitaciones de las capacidades y habilidades a las que lleva la práctica de los establecimientos prototípicos de género, que con el sólo hecho del “acceso y permanencia”. Esto es sólo una de las maneras de garantizar el mismo derecho de oportunidades.

Lo dicho desde el “discurso” en materia de igualdad y equidad, en muchas ocasiones, en la práctica educativa, muy lamentablemente, no tiene el resultado que se espera. Es por ello que en próximo apartado se hará un recuento de algunas de las prácticas educativas que pueden obstaculizar lo estipulado desde las políticas educativas, con el objetivo de acercarnos a conocerlas, reconocerlas, y detectarlas, en el marco de la Educación Inicial.

La educación que no reconoce
un papel altamente formador en la rabia justa,
en la rabia que protesta contra las injusticias,
contra la deslealtad, contra el desamor,
contra la explotación y la violencia, ésta equivocada.
Paulo Freire

3.2 Una mirada crítica a las actividades educativas; el currículo oculto y la práctica docente

Según Álvarez y Del Río (1990b) la escuela no está aislada de lo que acontece en la sociedad, de hecho, desde sus inicios fue “diseñada” con fines y objetivos enmarcados en lo que acontecía en su entorno, por lo que está influenciada por los valores, ideas y necesidades de la sociedad de la que emanan.

En la escuela, escenario *expofeso* para propiciar conocimientos, habilidades y capacidades a alumnos y alumnas, se dan mutuas influencias de los mundos que allí convergen, en ella transitan motivaciones e intereses heterogéneos, en el que los actores interactúan poniendo en juego sus habilidades y capacidades: es el escenario propicio para que los principales beneficiarios del sistema escolar (los niños y niñas) configuren y se apropien de la cultura.

Es por ello que se debe tomar en cuenta que alumnos(as) y maestros(as) responden a sus necesidades como miembros de una sociedad. La currícula puede ser vista como el instrumento de construcción y reconstrucción social, debido a que, los contenidos y las acciones, responden a reconstrucción objetivas y subjetivas del contexto social y cultural. La educación en sus diversas formas vertebral y define lo que podríamos llamar *el proyecto cultural*. Los factores sociales y culturales ocupan un papel de suma importancia en el desarrollo y educación de los niños y niñas, y estos están fuertemente relacionados con la capacidad específicamente humana para utilizar símbolos, en consecuencia, con la educación, se procura que el individuo adquiera ese conjunto de experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada.

Gimeno (1988), en sus reflexiones sobre el currículo y la práctica docente, nos hace ver como el sistema educativo acostumbra pensarse partiendo de una determinada imagen de cómo son los niños y niñas, cómo se desarrollan, etc., de tal forma que, todos aquellos alumnos o alumnas que manifiesten una conducta no acorde con las del modelo van a ser marginados o segregados. El concepto de currículo oculto explica esa segregación no explícita en los contenidos curriculares, esa faceta no manifiesta. El currículo (educativo e intencional, diseñado, producido y evaluado), se ve acompañado en la práctica con el currículo oculto u escondido, constituido por un conjunto de aprendizajes no formales, más o menos espontáneos, que se producen en el contacto diario del ambiente escolar y comunitario, influenciados, además, por los medios de comunicación. Ellos están en permanente interacción, muchas veces apoyando y complementado lo diseñado, pero otras veces interfiriendo y hasta obstaculizando determinados logros, como en los aspectos afectivos, actitudinales y de valores.

La curricula oculta orienta decisiones en la programación, la actuación en clase o la evaluación y guían el sentido de su práctica docente.(Hernández y Sancho, 1993) En la practica docente se dan formulaciones, creencias o intuiciones que actúan en forma inconsciente, y son adquiridas como unidades complejas que incluyen multitud de proposiciones. Morgade (2001) menciona que “los educadores estamos formulando permanentemente juicios de valor y tomando decisiones a partir de ellas, muchas veces apoyándonos en ideales de niño o de niña” (p.55).

Por su parte Kostivk menciona que durante todo el curso de la educación “...se da siempre en el educando la adquisición de determinados elementos de la experiencia social (opiniones, juicios de valor, normas, reglas de comportamiento moral, etc.” (p.308) Y es aquí, que desde una perspectiva de género, se puede postular. organizar y transmitir otro tipo de experiencia social y cultural favorable a la equidad en la interrelación entre hombres y mujeres, ya que las prácticas educativas tienen igualmente la función de asegurar la cohesión y la continuidad del grupo social, como la transformación de la misma. (Álvarez y Del Río,1990b)

Morgade, (2001) apunta que los chicos, las chicas y sus familias, aportan su bagaje de experiencias a la vida de la escuela y la escuela “hace algo” con ellas, los diferentes modelos de crianza se combinan con tradiciones escolares, más ¿Por qué se mantienen con tanta fuerza los estereotipos en la educación infantil? Por temor, apunta Morgade: “temor de madres y padres a la homosexualidad” (p. 15).

La escuela no juega un papel "neutro", ya que la institución está conformada por un profesorado que encarna en su vida personal las desigualdades de género y las reproduce de manera inconsciente.

Palencia (2004) nos hace recordar que la contribución más importante de los estudios de género, ha sido evidenciar que el género se construye a partir del proceso de socialización y que éste ha sido desigual para mujeres y hombres. En este sentido, la escuela juega un papel fundamental en este proceso y el tratamiento que da a las diferencias de sexo, con lo que contribuye a la construcción de género.

Resulta pues necesario analizar la cotidianidad escolar, mapear algunas de sus manifestaciones, para ver qué imágenes y mensajes presentan, lo que implica analizar su lenguaje, su discurso, los contenidos (Morgade, 2001).

En este sentido es importante resaltar que las palabras, o los significados de las palabras, pueden considerarse los vehículos del desarrollo mental, ya que, como escribió Vygotsky: “el significado de las palabras... representa la forma más elemental de la unión entre el pensamiento y la palabra” (p.198). Al analizar los procesos de enseñanza aprendizaje, y con lo expuesto anteriormente, podemos partir del hecho de que todo conocimiento se mediatiza a través de un discurso (Ize de Marengo, 1999) y como apunta Coll (1992), “el discurso se convierte de esta manera en uno de los ejes fundamentales del análisis de los mecanismos de influencia educativa” (p.). Así, se puede constatar que el lenguaje hablado es el

medio a través del cual se produce gran parte de la enseñanza y que el discurso docente incluye su forma de pensar.

El lenguaje no sólo es un reflejo del mundo, contribuye a construir la visión del mundo que tenemos. Algunas de estas concepciones del mundo pueden estar impregnadas por el sexismo al reflejar menosprecio por alguno de los sexos, como por ejemplo, expresiones tales como “no juegues así, te vas a volver machorra” para las niñas, o “no llores porque pareces maricón o marica”. Algunas otras formas son la desvaloración, la exclusión o la omisión, utilizando la palabra “hombre” para designar a ambos sexos, dejando de lado, o invisibles, a las mujeres y a las niñas. Utilizar el género masculino a todas las personas manifiesta una sola y parcial visión del mundo y de la realidad. Desde la perspectiva de género nombrar a los hombres y las mujeres no es una repetición, es considerar las diferencias. El uso del lenguaje incluyente, es decir nombrar y hacer visible el género femenino y el masculino, no significa un simple cambio de forma o de unas cuantas palabras más, sino una transformación profunda, un cambio simbólico, mediante el cual se logra incorporar la diversidad en el sentido amplio en nuestras ideas, pensamientos y formas de expresarnos (Valenzuela, Jaramillo, Zúñiga, 2003).

Una muestra de la falta de incorporación del género en el lenguaje que tiene una implicación en la forma de mirar el mundo lo apunta Arenas (2000), puntualizando que las escuelas, mandan a las casas una serie de indicaciones y recomendaciones, que lógicamente van dirigidos a los ‘padres’ , sin embargo, estos mensajes, en algunos casos, ni siquiera sean vistos y mucho menos leídos por los supuestos ‘dueños’.

Por otro lado, vale la pena conocer como es valorada la conducta de niños y niñas por las profesoras y profesores, si se valoran, rechazan o desaprueba el comportamiento que no se ajusta a las normas sociales y que rompe las pautas de los estereotipos sexuales que se espera de ellas o de ellos. Por ejemplo, con los niños se asume que son más inquietos, mas activos. Según los profesores y

profesoras, las niñas son más difíciles de controlar y motivar que los niños. Consideran que las niñas son más lentas que los niños y siempre están pensando en otras cosas, por lo que suelen ser mucho más distraídas (Arenas, 2000).

Otra de las actividades educativas que tiene implicaciones en las desigualdades de género, es la motivación a competir. Ausubel y Sullivan (1970), mencionan que la mayoría de las veces la motivación por competir se hace con relación a “los niños contra las niñas” (p,146), es decir, la diferenciación, marcada entre ambos sexos constantemente, se ven traducidos en competencia. En la interacción entre hombres y mujeres se requiere formular actitudes cooperativas antes que competitivas.

Otro aspecto a contemplar, que es de suma importancia en la conformación de la adquisición de los roles de género son los juegos, ya que es común percatarse que estos se consideran “apropiados” para cada uno de los sexos, por parte de educadores y maestros (Palencia, 2004). El niño al jugar, está conduciéndose de acuerdo con la identificación con un determinado sexo, y dependiendo del mismo puede elegir jugar a ser bombero o doctor, así como también puede escoger jugar a la casita. “La internalización y estructuración de su identidad de género se ha dado, y se seguirá dando en el niño, gracias, en gran medida al juego” (Licona, 1996, p.68)

Si las y los profesores refuerzan los juegos de cuidado y protección, como los del trabajo del hogar puede hacer que las niñas “aceptan los mensajes que se les dan desde la familia, la escuela y los medios de comunicación de que el papel de las mujeres está en ser buenas madres y amas de casa, con lo que pueden ver su propio éxito académico como una amenaza a su feminidad...”⁷ Dejaran la escuela;

⁷ Como por ejemplo, a una chica de la Universidad de Granada, que al acabar los estudios, siendo premio extraordinario y habiendo obtenido una beca para irse a los EE.UU. a realizar un máster, prefirió quedarse y preparar oposiciones como enseñante en un instituto, porque de lo contrario; según ella, peligraba su relación de pareja. Este es uno de tantos ejemplos que se dan de renuncia de las mujeres a alcanzar el éxito profesional en favor de la tradicional asimetría de papeles aceptados por la sociedad.

preferirán casarse y tener hijos. Suponen que las niñas inteligentes que triunfan en el sistema educativo, no encuentran esposo ni amigos, y fracasan como mujeres (Arenas, 2000).

La aceptación de los juegos prototípicos se ve relacionada con las expectativas vocacionales que, consciente o subconscientemente, se propician desde las edades tempranas y repercuten en su desempeño escolar. Como apunta Parga (2004) la continuidad de sus estudios se ve cuartada, sobre todo, cuando los padres consideran que han adquirido los elementos básicos de instrucción para asumir las tareas domésticas o comenzar a trabajar, y las que continúan su estudiando eligen carreras relacionadas con las áreas asistenciales (Parga, 2004)

Algunas reflexiones con respecto al género y a la atención educativa brindada en estos niveles esta en el hecho de que esta atención se ha destinado de manera preferente a las mujeres, ya que representan la continuidad de la imagen materna, y los hombres que trabajan en este nivel educativo son caracterizados como “anormales”.

La representación social de la maternidad juega un papel fundamental en la conformación de la identidad de las educadoras, ya que este nivel educativo se inicia cuando la infancia adquiere importancia mediante la pedagogía de Froebel, la cual hacía énfasis en la necesidad de que fuera atendido por las mujeres, ya que en ellas existía de manera “innata” la maternidad. Sin embargo, la presencia de los varones en este nivel educativo, no se debe tanto a que no sean capaces de hacerlo, sino a la desconfianza por parte de los padres de familia hacia los varones, clasificándolos fácilmente con tendencias homosexuales. Existe pues una representación social que legitima esta profesión como de servicio, esta profesión se convierte en la continuidad de las tareas de maternidad, ya que el papel de las mujeres esta centrado en el cuidado de los pequeños/as. Las mujeres representan la garantía de su cuidado y protección ya que son “lindas, buenas y asexuadas” (Valenzuela et al, 2002),

Así pues, el discurso que se genera de “servicio” se recrea en este ámbito laboral femenino, ya que socialmente “la entrega y cuidado a los demás” es la continuidad de lo materno en la esfera pública.

Bonder (1994) respecto al avance de la investigación en materia de género, menciona que los estudios se han enfocado a varios aspectos entre los que se encuentran: a) la indagación de los roles y estereotipos de género en los ámbitos educativos, b) al análisis de los libros de texto, c) a las actitudes valores y comportamientos, d) al lenguaje y el análisis del discurso. Por su parte, Parga (2004) en su investigación sobre las prácticas docentes y la reproducción de estereotipos de género, guió su estudio contemplando el currículo oculto en el que observó, las actitudes, el lenguaje, las pautas de comportamiento e indago sobre el porque se es maestra.

Por todo lo expuesto anteriormente, una acercamiento al quehacer de las actividades educativas para detectar sus implicaciones de género, en el contexto de la presente investigación, podría tener los siguientes indicadores:

- Detectar las **actitudes, expectativas y valores** de los agentes educativos con relación a lo que debe ser un hombre y lo que debe ser un a mujer.
- Observar como propicia la **interrelación** entre hombres y mujeres, en la formación, en el aula, en la disposición de las mesas; en la división y asignación de actividades.
- Analizar los **materiales didácticos** que utilizan (imágenes, libros, juguetes) y los estereotipos de género que contienen.
- Verificar si en la **planeación curricular** de los contenidos se integra la visión de género.
- Observar que hace con las **actitudes y valores** sobre la masculinidad y feminidad **que los propios niños y niñas manifiestan.**
- Identificar cómo utiliza los motivadores de **competencia** entre los hombres y las mujeres.

- Analizar la utilización del **lenguaje** en su **discurso educativo** (inclusión de los géneros y sexismo).
- Observar los **juegos** que se proponen a niños y a niñas y la actitud ante la imitación de roles.
- Motivación al **desempeño escolar y valoración vocacional**.
- **Examinar** la cuestión de **porque eligieron ser maestras** y el cómo se vive la feminidad desde su labor educativa.

De la misma manera, es conveniente indagar sobre cuales de los siguientes constructos Instrumental y expresivo (Díaz-Loving, Rivera, Sánchez. 2001) con relación a la masculinidad y feminidad pueden identificarse en su práctica.

- **Instrumental** que se refiere a la consecución de metas y objetivos externos, a la iniciativa, al control, a la actividad externa, a la autoprotección, a la autoexploración, tendencias relacionadas con la ambición e iniciativa, entre otras.
- **Expresivo** referentes a la preocupación de las cuestiones internas, a la participación, el contacto, la apertura, la unión, la cooperación, a la dependencia e integración,

El planteamiento de indagar sobre las acciones educativas con el objetivo de identificar las prácticas educativas que favorecen u obstaculizan la equidad de género, realizadas por los distintos agentes educativos que intervienen en la Educación Inicial, demandó un diseño de investigación exploratorio, transversal y cualitativo, que permitiera identificar dichas acciones para ser analizadas bajo una perspectiva de género, para así contar con mayores elementos que contribuyan a brindar alternativas de educación para la equidad.

En el siguiente apartado se especifica el diseño metodológico con que se realizó dicha investigación.

Capítulo IV Método

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

De acuerdo al marco teórico expuesto en páginas anteriores, el desarrollo de la identidad de género está enmarcado en una deseabilidad social de ser hombre o ser mujer generando estereotipos. Esta construcción simbólica incluye ideas, creencias y atribuciones que no son totalmente explicadas sólo con la evidente diferencia sexual en su aspecto biológico, por lo que para entender la compleja realidad del género se requiere explorar la construcción de las identidades, funciones, papeles o estereotipos, que niños y niñas aprenden. En esta construcción del género la escuela como institución social, juega un papel importante en la transmisión de dichas ideas, creencias y actitudes, y en muchas ocasiones estas diferencias de género imposibilitan el desarrollo de habilidades y capacidades para ambos, propiciando y perpetuando la inequidad.

Dicha problemática, puede plantearse, a modo de preguntas de investigación, de la siguiente manera;

- 1) ¿Cuáles son las ideas, creencias y actitudes de las agentes educativas que transmiten explícita o implícitamente a niños y niñas en relación con los aspectos del género?
- 2) De las ideas creencias y actitudes de las agentes educativas: ¿Cuáles favorecen y cuales impiden la equidad de género?

4.2 OBJETIVOS

- 1) Explorar las ideas, creencias y actitudes de las agentes educativas que intervienen en la Educación Inicial

- 2) Identificar las prácticas educativas que favorecen y las que dificultan la equidad de género.

Una de las expectativas de dichos objetivos fue contribuir a brindar alternativas de educación para posibilitar la construcción de diseños de intervención educativa que favorezcan la equidad.

4.3 Tipo de Estudio

La presente investigación corresponde a un diseño exploratorio, transversal y cualitativo (Hernández, Fernández, y Baptista. 1991).

- a) Exploratorio, se buscó “mapear” algunas manifestaciones de los agentes educativos en relación con las implicaciones de género ya que en el nivel de educación inicial las investigaciones de género son escasas o desconocidas.

- b) Trasversal, pues no tuvo por objeto estudiar el desarrollo de las implicaciones de género en el transcurso del tiempo, sólo se hizo un corte transversal en el mismo, y

- c) Cualitativo, por la propia delimitación de los objetivos de estudio, para lo cual se auxilió de la metodología etnográfica y fenomenológica (Mayan, 2001)

4.4 INSTRUMENTOS PARA RECABAR DATOS

Las estrategias de recolección de datos que se utilizaron fueron: a) Observación de la práctica docente b) Entrevistas, y c) Grupo focal. En cada una de ellas se realizó un registro escrito y de video, previa autorización de las participantes.

4.4.1 Observación: (ver Anexo 1) Para la recolección de datos de esta investigación se utilizó un registro escrito y de video grabaciones (previamente autorizado por las participantes) de las acciones de la práctica cotidiana de las agentes educativas en el aula en relación con las diferencias de género en el marco de una “observación no participante” como lo describen Buendía, Colás y Fuensanta (1998). Dicha observación se guió en identificar los siguientes aspectos:

- 1) Designación y uso de los espacios para niños y para niñas
- 2) Utilización del material didáctico
- 3) Motivación al desempeño escolar
- 4) Demostraciones de afecto
- 5) Control de conducta
- 6) Motivación a la competitividad y colaboración entre niños y niñas
- 7) Promoción de habilidades y capacidades
- 8) Orientación vocacional

El registro de dichos eventos fue de manera anecdótica, sumándose a estas las posibles implicaciones en el desarrollo de los constructos de Feminidad / Masculinidad mencionados en el marco teórico (ver Anexo 2)

4.4.2 Entrevista; (ver Anexo 3) se realizaron entrevistas semi-estructuradas a profundidad a las agentes educativas, las cuales fueron grabadas (previa autorización de la entrevistada) con los objetivos de:

- a) Detectar ideas y creencias atribuidas a ser hombres y a ser mujeres
- b) Conocer si se incluyen en los contenidos alguna temática de género, cómo es utilizada y con qué frecuencia.
- c) Conocer cuál es su posición con respecto a la educación sexual que se da o podría darse a los niños y niñas.
- d) Conocer como ha sido su intervención educativa ante las manifestaciones de los estereotipos de género de los niños y las niñas
- e) Examinar cómo relaciona su feminidad con su labor como docente.
- f) Analizar la utilización del lenguaje.
- g) Recoger propuestas de educación para la equidad
- h) Comparar lo que dice hacer y lo que hace.

Las preguntas guía que se realizaron a las agentes educativas fueron:

1. Datos generales
2. ¿Qué significa para usted ser mujer?
3. ¿Qué la motivo a estar en este nivel educativo?
4. ¿Por qué eligió ser educadora (o la figura operativa que desempeña en la actualidad)?
5. ¿Qué significa para usted ser educadora o asistente educativo?
6. ¿Conoce usted educadores hombres?
7. ¿Por qué cree que la mayoría, en este nivel, sean educadoras o asistentes educativos mujeres?
8. ¿Cómo cree que perciban las demás compañeras a un educador hombre?
9. ¿Cuál cree que sea la reacción de los padres y madres de familia ante un educador hombre?
10. Desde su propia experiencia ¿Qué diferencias encuentra en la vivencia de su ser mujer en el centro educativo y fuera de él?
11. ¿Qué capacidades identifica en los niños y en las niñas?

12. ¿Qué diferencias físicas, psicológicas o culturales identifica en los niños y en las niñas? Por ejemplo en el desarrollo motor, del lenguaje, capacidad de concentración, retención, hábitos, comportamientos...
13. Si existen diferencias ¿A qué cree que se deban?
14. ¿Cómo es su intervención educativa ante estas diferencias?
15. ¿Cómo se enseña a los niños y niñas la diferencia sexual?
16. ¿Se propicia el desarrollo de la identidad como hombres o como mujeres a los niños y a las niñas, en este centro educativo?
17. Si es que si se propicia; ¿Cómo se trabaja a este respecto? Si no se propicia: ¿Por qué?
18. En el Programa de Educación Inicial ¿Se contempla alguna acción con relación al desarrollo de la equidad de género?
19. Si es que sí: ¿Qué menciona al respecto? Si es que no ¿Por qué cree que no se haga? Si lo desconoce; ¿Qué opina?
20. ¿Usted incluye en su planeación alguna acción en específico para propiciar la equidad de género? No ¿por qué? Sí, mencione algunas.
21. ¿Cómo se siente (o se sentiría) al abordar temas relacionados a la equidad de género?
22. ¿En su ámbito laboral existe material didáctico que facilite el abordaje de estos aprendizajes?
23. ¿Ha recibido capacitación para el manejo del tema de la equidad de género con niños y niñas del nivel educativo al que atiende?
24. ¿Considera que es importante el tema de la equidad de género? ¿Por qué?
25. Comentarios finales.

4.4.3 Grupos Focales La técnica de grupos focales, junto con la entrevista, son dos de las herramientas principales en la investigación cualitativa utilizadas para obtener respuestas de lo que la gente piensa y siente (Debus, 1995). En particular, en los grupos focales se solicita a un pequeño grupo compartan sus experiencias, ideas y puntos de vista sobre un tema determinado, guiados por un

moderador quien realiza una serie de cuestionamientos los cuales son puestos a debate. Esta técnica permite entrar en contacto directo con las ideas y actitudes de los participantes, aportando mayor comprensión del tema estudiado, ya que se aprovecha la interacción entre las personas para generar y confrontar ideas, al mismo tiempo que el observador del debate grupal puede captar el comportamiento, actitudes, lenguaje y percepciones de la dinámica grupal.

Aclarando lo anterior la utilización de los grupos focales tuvieron como principal objetivo:

- a) Detectar ideas, creencias y actitudes entorno a las diferencias de género.
- b) Propiciar la discusión del papel que juega la educación y la familia en la transmisión de la deseabilidad social de ser hombre o ser mujer
- c) Recoger propuestas en torno a una educación para la equidad.
(ver Anexo 4)

Se formaron 4 grupos focales con una duración aproximada de 60 minutos. Las sesiones de los grupos focales fueron video grabadas con autorización de las y los participantes, dichos grupos estuvieron integrados por:

1. Agentes Educativos
2. Madres de Familia
3. Padres de Familia
4. Padres y Madres de familia

Los temas guía de estos grupos fueron:

1. ¿Qué es ser hombre, qué es ser mujer?
2. ¿Qué habilidades y capacidades tienen unos y otros?
3. ¿Cómo se desarrolla la masculinidad y la feminidad, cómo se aprende?
4. ¿Qué papel juega la escuela y la familia ante este tipo de aprendizajes?

5. ¿Qué hace la escuela y la familia ante las desigualdades entre hombres y mujeres?
6. ¿Qué acciones proponen para favorecer la equidad?

4.4.4 Validación de los instrumentos de recolección de datos

Para verificar que los instrumentos mencionados en el apartado anterior, cumplieren con los objetivos de esta investigación, se siguieron los siguientes pasos:

- a) Se elaboraron categorías de observación de la práctica docente retomando los conceptos e indicadores que se presentaron en el marco teórico.
- b) Se elaboró una guía de facilitación para la operación de los grupos focales basado en el documento “El manual para Excelencia en la Investigación Mediante Grupos Focales” (Debus, 1995) (ver Anexo 5)
- c) Se diseñó una guía de entrevistas individuales y de los grupos focales con un listado de preguntas que podrían ser utilizadas. Esta primera versión del instrumento (ver anexo 6) fue proporcionada a 5 expertos en materia de educación y género para su revisión y corrección, solicitándoles su opinión y juicio en los puntos redactados de la siguiente manera:
 - Si las preguntas eran claras y no se prestan a confusión.
 - Si las preguntas estaban bien redactadas.
 - Si las preguntas eran pertinentes para los fines de ésta investigación.
 - Si había alguna otra pregunta que considerase importante incluir

El grupo de consulta estuvo integrado por dos profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, pertenecientes al área de Psicología Educativa; dos personas que pertenecen a la Dirección de Educación Inicial en el área de

Capacitación y Apoyos Técnicos, y una doctora en Antropología Social con especialidad en Género y Desarrollo.

De manera general, las aportaciones que hicieron a los instrumentos, fueron en el sentido de mejorar la precisión de obtención de los datos y el orden de aparición de las preguntas, además se sumaron algunas preguntas que consideraron pertinentes en incluir.

4.5 ESCENARIO

La investigación se realizó en tres centros educativos de Educación Inicial (Dos Centros de Desarrollo Infantil [CENDI] y un Centro de Educación Inicial [CEI]). Específicamente, el escenario de la investigación, para los casos de las observaciones se realizó en las salas de maternales y preescolares.

Dichos centros se encuentran en una delegación política al sur del Distrito Federal, cuyo estrato social corresponde a clase media y baja, en condiciones de crecimiento urbano, con algunos grados de marginalidad.

4.6 PARTICIPANTES

La selección de los participantes fue determinada de acuerdo a la lógica de ¿Quiénes pueden proporcionar mayor y mejor información, y en qué contextos?

Por ello se seleccionaron, conjuntamente con la opinión de la coordinadora y la supervisora de zona, dos CENDI (a los que me referiré como CENDI “A” y CENDI “B”) y un CEI, de los cuales, a su vez se seleccionaron las participantes para las diferentes estrategias de recolección de datos.

Cabe mencionar que para efectos de salvaguardar la confidencialidad de la identidad de los participantes no se mencionará el nombre de los centros

Para las observaciones de la práctica educativa se seleccionaron dos salas de cada centro educativo.

Se realizaron tres entrevistas por cada centro, contemplando a dos educadoras de cada sala observada y a la responsable o directora del centro.

En el caso de los grupos focales se realizaron dos grupos por cada centro: tres grupos de agentes educativos (un grupo por cada centro) y tres grupos de padres y madres de familia, uno de madres, otro de padres y uno mixto (6 personas por grupo) de tal manera que participaron:

- 6 Agentes educativos (Responsables de la sala observada sala)
- 3 Directoras de los centros
- 6 Agentes educativos (participantes de los grupos focales)
- 13 Madres de familia
- 5 Padres de familia

Total 33 personas

Para efectos de clarificar la participación de los sujetos de la investigación se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro 1 Estrategias, Escenario y Participantes.

Estrategias Escenario	Observación	Entrevistas	Grupos focales
CEI	2 personas (Las educadoras correspondientes a las salas de maternal y preescolar)	3 personas (Las educadoras de las salas observadas + la directora del centro)	3 personas del grupo de Agentes Educativos (Las dos educadoras + la directora) 8 personas del grupo de padres y madres (4 hombres y 4 mujeres)
CENDI “A”	2 personas (Las educadoras correspondientes a las salas de maternal y preescolar)	3 personas (Las educadoras de las salas observadas + la directora del centro)	6 personas del grupo de Agentes Educativos (Las dos educadoras, la directora + 3 educadoras) 7 personas del grupo de madres de familia
CENDI “B”	2 personas (Las educadoras correspondientes a las salas de maternal y preescolar)	3 personas (Las educadoras de las salas observadas + la directora del centro)	6 personas del grupo de Agentes Educativos (Las dos educadoras, la directora + 3 educadoras) 3 personas del grupo de padres (1 hombre 2 mujeres)
TOTAL			33 personas

4.7 PROCEDIMIENTO

Para realizar la investigación se efectuó las gestiones pertinentes de acceso, presentando los objetivos y las condiciones requeridas para ello, se planificó la organización para la recolección de datos como se menciona a continuación.

4.7.1 Acceso.

Se realizaron las gestiones con las siguientes autoridades académicas de Educación Inicial:

1) A la coordinadora del sector y supervisora de zona: Se presentaron los objetivos de la investigación, procedimientos beneficios y requerimiento de accesibilidad a los centros educativos. Se eligieron los centros educativos que consideren mas apropiados.

2) Una vez asignados los centros educativos se presentaron los objetivos de la investigación, procedimientos y beneficios a las directoras o encargadas de los centros. Se acordó con ellas las salas (maternal y preescolar) en las que se realizaron las observaciones.

3) Se informó a las educadoras de las salas seleccionadas de su participación en la investigación, las educadoras eligieron y convocaron a los padres y madres que participaron en los grupos focales

4.7.2 Desarrollo.

Para ejecutar la recolección de datos se procedió centro por centro. Se explicó a todo el personal el objetivo de la investigación y el tiempo en que se realizaría (una semana por centro educativo).

4.7.3 Organización para la recolección de datos.

El primer centro fue un CEI en el que se inició con el grupo focal de Educadoras, se continuó con las entrevistas, seguido de las observaciones en aula, y se concluyó con un grupo mixto de padres y madres de familia.

El segundo centro fue el CENDI “A”, se procedió primero con las entrevistas, continuado por las observaciones en aula, y concluyendo con los grupos focales. Para este centro se convocó a un grupo conformado por Madres.

El tercer y último centro fue el CENDI “B”, donde se inicio con la observación de la práctica docente en aulas, seguido por las entrevistas, y terminando con la estrategia de grupos focales. Para este centro se convocó a un grupo conformado por Padres (hombres).

Para clarificar lo anterior se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro 2 Organización para la recolección de datos

Centro Educativo	Estrategia de recolección de datos				
CEI	Grupo focal de Agentes Educativos	Entrevistas	Observación	Grupo focal de Padres y Madres	
CENDI “A”	Entrevistas	Observación		Grupo focal de Madres	Grupo focal de Agentes Educativos
CENDI “B”	Observación	Entrevistas		Grupo focal de Agentes Educativos	Grupo focal de Padres

La rotación en la organización de la recolección de datos fue diseñada para captar la variabilidad que implica el ser primero observado y después entrevistado, o viceversa, así como el primero discutir en grupo y después ser observado.

4.8 CALENDARIO

Una vez realizadas las gestiones para la accesibilidad y la designación de los centros, como se mencionó anteriormente, se procedió centro por centro a recabar los datos. En la primer semana de la investigación se recolectaron los datos en el

CEI, en la segunda semana en el CENDI “A” y en la tercer semana en el CENDI “B”. Se designó el primer día de la semana de cada centro para informar al personal y acordar las salas en que se realizaran las observaciones. De estos acuerdos se planearon dos días de observación y los otros dos días para la realización de los grupos focales (ver anexo 7)

4.9 RECURSOS MATERIALES

Se utilizaron los siguientes materiales:

- Formatos: guía de observación (indicadores), guía de entrevista y temario-guía de dirección de los grupos focales.
- Grabadora de audio, video grabadora, video casetera, televisión.
- Cintas vírgenes para audio y para video
- Computadora
- Material de papelería diverso (hojas, plumas, marcadores, etc.)

Capítulo V RESULTADOS

5.1 Sistematización de los datos obtenidos

Para facilitar el análisis de la información obtenida se realizó previo a ello, el siguiente proceso de codificación y procesamiento de la información como lo siguieron Ito y Vargas (2005) y Mayan (2001).

1 Transcripción: una vez recabados los datos de las observaciones, entrevistas y grupos focales se transcribieron en un procesador de textos en documentos individuales.

2. Codificación: de una segunda lectura, por medio de un primer análisis taxonómico se organizó la información transcrita en los documentos de electrónicos a partir de sus relaciones semánticas, de las que surgieron algunas opciones categoriales (Mayan, 2001), las cuales fueron sometidas a un nuevo análisis y finalmente quedaron las siguientes cuatro categorías:

- 1) Ideas y Creencias: “lo que piensan”
- 2) Intenciones y predisposiciones; “lo que dicen hacer”
- 3) Acciones; “lo observado”
- 4) Propuestas” “lo que sugieren”

3. Tratamiento de la Categorización: De las posteriores relecturas, integrando el tratamiento taxonómico con los constructos del marco teórico, se subdividieron cada una de las categorías en subcategorías e indicadores respectivos con un esquema numerado en descendencia, dando como resultado la elaboración de un mapa conceptual (ver cuadro 3) proporcionando una visión globalizada de todos los datos obtenidos (Ito y Vargas, 2005).

4. Reducción de los datos: Una vez obtenidas las categorías e indicadores organizados en el mapa conceptual, se redujo la información detectando la saturación de los datos, ideas, acciones y propuestas repetidas o conceptualmente equiparables, dejando así la disposición de los datos para guiar su posterior análisis (Ito y Vargas, 2005).

Cuadro 3 Mapa conceptual: Organización de los datos obtenidos

Categorías	Subcategorías	Indicadores
1 Ideas y Creencias, “lo que piensan”	1.1 De ser Mujer	1.1.1 Adjetivos Positivos. 1.1.2 Adjetivos de malestar. 1.1.3 Indicadores Instrumentales. 1.1.4 Indicadores Expresivos.
	1.2 De ser Hombre	1.2.1 Adjetivos Positivos. 1.2.2 Adjetivos de malestar. 1.2.3 Indicadores Instrumentales. 1.2.4 Indicadores Expresivos.
	1.3 De ser Educadora	1.3.1 Razones Pedagógicas. 1.3.2 Razones Ideológicas. 1.3.3 Indicadores Instrumentales. 1.3.4 Indicadores Expresivos. 1.3.5 Ideas Prototípicas.
	1.4 Porque hay pocos educadores hombres	1.4.1 Razones Pedagógicas. 1.4.2 Ideas Prototípicas 1.4.3 Indicadores Expresivos 1.4.4 De resistencia al cambio.
	1.5 Percepción de las diferencias entre niños y niñas	1.5.1 Aceptación. 1.5.2 Causas. 1.5.3 Ejemplificaciones. 1.5.4 Tratamiento. 1.5.5 Negación.
2 Intenciones y predisposiciones; “lo que dicen hacer”	2.1 Educación para la Equidad.	2.1.1 Objetivos. 2.1.2 Actividades Dirigidas. 2.1.3 Estrategias. 2.1.4 Intervención Educativa. 2.1.5 Dificultades.
	2.2 Educación Sexual	2.2.1 Objetivos. 2.2.2 Actividades Dirigidas. 2.2.3 Estrategias. 2.2.4 Intervención Educativa. 2.2.5 Dificultades.
	2.3 Planeación.	2.3.1 Indicaciones del PEI 2.3.2 Escritas. 2.3.3 No escritas. 2.3.4 No se requieren.

	2.4 Desarrollo de Competencias.	2.4.1 Mención de competencias. 2.4.2 Beneficiarios. 2.4.3 Obstáculos.
	2.5 Trabajo con padres y madres de familia.	2.5.1 Acciones. 2.5.2 Colaboración. 2.5.3 Dificultades.
3 Acciones; “lo observado”	3.1 Que favorecen la equidad.	3.1.1 Trato explícitamente equitativo. 3.1.2 Educación explícita para la equidad. 3.1.3 Interacción. 3.1.4 Posibles implicaciones en el desarrollo de la masculinidad / feminidad.
	3.2 Que dificultan la equidad.	3.2.1 Uso del lenguaje. 3.2.2 Intervención en las actitudes y valores de los niños y niñas. 3.2.3 Interacción. 3.2.4 Posibles implicaciones en el desarrollo de la masculinidad / feminidad.
4 Propuestas; “lo que sugieren”	4.1 Trabajo Personal	4.1.1 Capacitación. 4.1.2 Investigación. 4.1.3 Elaboración de materiales.
	4.2 Trabajo con niños y niñas.	4.2.1 Intervención educativa. 4.2.2 Juego de cambio de roles. 4.2.3 Visitas guiadas. 4.2.4 Dramatizaciones.
	4.3 Trabajo con padres y madres de familia.	4.3.1 Sensibilización. 4.3.2 Capacitación. 4.3.3 Colaboración en aula.
	4.4 Diseño de planeación colegiada.	4.4.1 Espacios de discusión colegiada. 4.4.2 Inclusión en el proyecto escolar. 4.4.3 Inclusión en la planeación.

Con ésta sistematización de la información obtenida se redujeron los datos procurando no dejar fuera ninguna información, independientemente de la frecuencia en que aparecieron. Se presentará en lo consecutivo, de forma lineal, literalmente y de manera general, lo expresado por las participantes, siguiendo el orden propuesto en el mapa conceptual de la organización de los datos, sin hacer interpretaciones detalladas de los datos, El análisis con su interpretación desde la perspectiva de género y sus implicaciones en el ámbito educativo se presentará en el Capítulo VI titulado: “Análisis de los datos obtenidos (una aproximación desde la perspectiva de género)”.

5.2 Resultados de la categoría 1 Ideas y Creencias: “lo que piensan”

Como resultado de las entrevistas y las discusiones en los grupos focales se agruparon sus **Ideas y Creencias** en las subcategorías de lo que piensan de:

-1.1 *De ser Mujer*, -1.2 *De ser Hombre*, -1.3 *De ser Educadora*, - 1.4 *Por qué hay pocos educadores hombres en el nivel de educación inicial* y -1.5 *Percepción de las diferencias entre niños y niñas*.

De entre lo que piensan del punto 1.1 *De ser Mujer* se encontraron 1.1.1 Adjetivos Positivos como;

es bonito - un orgullo - un placer - me siento satisfecha, contenta - lo disfruto⁸.

Se conciben así mismas como:

maravillosas - un Privilegio que Dios da - somos más inteligentes - somos el sexo más fuerte.

Cabe mencionar que al interior de las discusiones en los grupos focales coinciden y llegan al consenso en la idea de que:

la mujer es capaz de salir por si misma - las condiciones sociales para la mujer han cambiado: yo he visto que ya no hay tanta sumisión, ahora las mujeres salen y trabajan.

En contraste con lo anterior también se agruparon Adjetivos de Malestar (punto 1.1.2) de *que es ser Mujer* como:

es difícil - cuesta trabajo - yo solita hago todo - nos tratan de reprimir, que las hacen sentir como: una criada - un mueble más - sola, mencionan algunas

⁸ En lo sucesivo lo dicho por las agentes educativas se presentará de esta manera; con sangría y en fuente de menor tamaño. Los guiones intermedios separan comentarios de distintas personas.

causas de su malestar: por la comida, el quehacer - la sociedad nos marca, nos limita. Se lo explican así mismas con frases como; así lo aprendimos - nos educaron como las educaron sus mamás, a obedecer - yo tengo un hermano, es menor que nosotros, y cuando nos manda a algo, hay vamos y se lo hacemos, así nos educo mi mamá, estamos como sometidas, inconscientemente, cuando dice, tráeme esto, hay vamos

Opiniones que manifiestan su oposición:

eso no debe ser, que la mujer es de casa y no debe salir - tenemos los mismos derechos, pero hay veces que no lo entienden.

En los grupos focales además surgieron críticas a quienes no realizan estas actividades:

conozco mujeres que no dan una - hay a quienes no les importa nada, que dejan a sus hijos, dejan todo...

Con auxilio de los constructos de feminidad / masculinidad se agrupó, por un lado, los Indicadores Instrumentales (1.1.3) relacionados a la masculinidad, y por otro, los Indicadores Expresivos (1.1.4) relacionados a la feminidad. Así, se pudieron percibir dentro de las ideas de *que es ser Mujer* los Indicadores Instrumentales como:

es un reto que asumimos - no debemos limitarnos - salgo a trabajar y estudio - tenemos responsabilidad - tengo decisión propia, tengo poder de opinar - sabemos resolver problemas - yo como mujer salgo adelante aún cuando no me sepan valorar - podemos solas – las mujeres también mandan.

Por otro lado, de los Indicadores Expresivos se pudieron detectar los siguientes:

la mujer es la que ayuda más - da todo - apoya - comparte - porque así somos de mamás, damos todo - no piensas en ti sino en tu hijo - es estar al

pendiente de los hijos - arriesgan su vida por el bien común - tenemos más lazos afectivos con los hijos - hasta soportar dolor - se adapta, para no crear conflictos - siempre, desde chiquita jala con la muñeca, la bolsa y el reboso, pero ya lo trae uno - pues una mujer da afecto - se arregla de minifalda, se pinta el cabello, usa aretes para agradar.

Con respecto a la segunda subcategoría 1.2 De *ser Hombre* se retomaron los mismos indicadores anteriores. Sólo hubo un Adjetivo Positivo (punto 1.2.1) dicho en los siguientes términos:

algunos son hasta más pacientes con los niños.

De los Adjetivos de Malestar (1.2.1) de *que es ser Hombre* surgieron: los adjetivos que anteceden con el NO:

no ayuda - no me apoya - no deja crecer a su mujer académicamente - no dejan trabajar a la mujer - no dimensiona el sentido de concebir una vida - no pueden tener hijos - no sabe controlar su carácter - no saben salir adelante solos - dicen que la mujer no tiene que salir, tiene que cuidar a sus hijos.

Adjetivos de una clara oposición:

quiere ser siempre el poderoso - golpea - gritan, pegan y quieren que en todo se les obedezca. - se aferran a que si ellos no mandan, no son una autoridad, o sino golpea a las mujeres no son hombres - tenemos los mismos derechos pero a veces no lo entiende - gana más que una mujer, aunque tengan la misma función y no es justo - tienen que dejarnos ser independientes.

Otras concepciones encontradas de *Ser Hombre* con Adjetivos de Malestar son:

es más arrebatado - siempre han sido más descuidados - son más toscos - el hombre sólo da el gasto y dice hazte bolas con lo demás, surgieron opiniones de incredulidad al cambio como: nunca va dejar de ser machista

por muy bueno que sea - dicen que van a cambiar pero no veo cuando - no creo que ellos cambien.

También hubo dos educadoras que manifestaron empatía en el malestar:

es difícil ser hombre, trabajar no es fácil - también los limitan como personas - si es honesto, respetuoso de sí, de su pareja, de su familia, compartido y apoya, los critican, son los inadaptados, los tachan de tontos.

En los grupos focales se confirmaron las opiniones englobados en términos como “machista y autoritario”, aún en el que había participantes hombres.

De los Indicadores Instrumentales (punto 1.2.3) relacionados con la masculinidad de *que es ser Hombre* solo mencionaron:

sale a trabajar - es fuerte - es el brazo derecho.

De los Indicadores Expresivos (punto 1.2.4) relacionados con la feminidad mencionan:

ya no estamos como antes, ya cambian pañales, arreglan al hijo, le dan de comer - yo he visto que los traen a la escuela - a algunos les gusta jugar con los niños.

En la detección de los Indicadores Expresivos de esta subcategoría de *qué es ser hombre* hubo una reflexión de la ausencia de estos:

A los hombres no los dejan desarrollar la capacidad de ayuda y demostración de afecto por la crítica de la familia.

En las subcategorías: 1.3 *De ser Educadora* y 1.4 *Por qué hay pocos Educadores Hombres*, se examinaron las ideas implícitas de ser hombre o ser mujer inscritas en la labor educativa.

Particularmente de la subcategoría: 1.3 *De ser Educadora*, se elaboraron los indicadores agrupados en; 1.3.1 Razones Pedagógicas, 1.3.2 Razones Ideológicas, 1.3.3 Indicadores Instrumentales, 1.3.4 Indicadores Expresivos y 1.3.5 Ideas Prototípicas.

Las Razones Pedagógicas que mencionaron fueron:

Me gusta enseñar - lo poquito que yo sé se los voy a dar - una es una guía - es facilitadora del saber.

y las Razones ideológicas las podemos detectar en comentarios como:

Quería cambiar al mundo - tengo un compromiso con los niños discapacitados - por la problemática que tenían los niños - vi muchas carencias, se me hacía cruel lo que había en la comunidad - me di cuenta de que, a veces nosotros, como adultos echamos a perder a los niños.

De los indicadores Instrumentales de *que es ser Educadora* se detectaron:

educar es poner límites - dar libertad - enseñarles a salir de sí mismos hacerlos interactuar

y de los Indicadores Expresivos mencionaron que ser educadora era:

servir -ayudar - cuidar - dar asistencia

pero sobre todo (y en este punto todas las entrevistadas coinciden) en que ser educadora es:

trasmitir cariño - dar amor

Dentro de las Ideas Prototípicas de ser Educadora se agruparon expresiones tales como:

La mujer tienen mas facilidad con los niños - cambiar pañales y cuidar es responsabilidad de la mujer - las mujeres tenemos el Don de ser madres - como ser madre - la segunda madre - seguimos el patrón de madres, de niñera, de cuidar

incluso una educadora, en un grupo focal dijo, dirigiéndose a sus compañeras:

quedamos en que sí, que la maestra llega a ser la sustituta de la mamá.

De la subcategoría: 1.4 *Por qué hay pocos Educadores Hombres* se examinaron indicadores de: 1.4.1 Razones Pedagógicas, 1.4.2 Ideas Prototípicas, Indicadores Expresivos y de Resistencia al Cambio. En comparación con la anterior, no aparecen Indicadores Instrumentales ni Razones Ideológicas.

Las Razones Pedagógicas (1.4.1) comentaron:

también quisieran aportar nuevas ideas, nuevas estrategias - ellos también tienen derecho y pueden educar - no aprendieron a atender a los niños pero pueden aprenderlo y de hecho ya muchos lo hacen - debería ser para ambos - puede haber tanto hombres como mujeres

no obstante, como se alcanza a percibir, se concibe más como un algo que “podría ser” o “debería ser”.

También se mencionó que:

él nada más hace en lo pedagógico y un cierto horario

como excluyendo a los hombres de aspectos asistenciales y afectivos que se realizan en el nivel educativo de Inicial.

En las Ideas Prototípicas (1.4.2) de *Por qué hay pocos Educadores Hombres*, todas las entrevistadas aludían a un aspecto, el relacionado al temor del abuso sexual, las siguientes frases dan cuenta de ello:

Se tiene miedo, respecto a los hombres y la sexualidad - no se tiene confianza - creemos que no van a ser tan respetuosos - lo vaya a tocar - ¿cómo va haber un hombre con tantos niños? – no, porque es hombre, lo puede maltratar, tocar su cuerpo - puede cometer abuso sexual - si acaricia a una niña o algo, se interpretan de otras formas, no debe demostrarles cariño. - solamente que sea maestro de educación física, maestro de cantos que esté un rato, no todo el día.

Únicamente durante una discusión de un grupo focal trataron de explicárselo de otra manera, argumentando que:

cuando surgieron las guarderías o los kinder eran como casas de cuidado, entonces los hombres y las mujeres salían a trabajar, y aunque se salían ambos se solicitó otra mujer que fuera como la sustituta de la mamá... no del papá.

Por otro lado, una sola frase alude a los indicadores Expresivos:

El ser padre, al final de cuentas, implica eso, esa atención, ese cuidado.

Los comentarios agrupados como Indicadores de Resistencia al Cambio (1.4.4) de *Por qué hay pocos Educadores*, se asemejan a lo expresado en párrafos

anteriores, con la diferencia que estos aluden a la invariabilidad del quehacer educativo como se hace actualmente:

Así nos educaron - la sociedad no deja a un hombre trabajar con sus niños - otros papás pondrían el grito en el cielo -¿Por qué, por qué? habiendo tantas mujeres - no los dejamos tampoco desenvolverse - la misma cultura, las noticias, crean esa desconfianza - tenemos cierto recelo con los hombres - no creo que quieran hacer cosas como cambiar pañales - a ellos no les gusta, sino ya estarían aquí - se cree que un hombre tienen la necesidad de que le ayude una mujer - no se veía - se nos hacía *raro* - lo criticábamos - no dejamos que un hombre trabaje en un espacio de mujeres.

En general, estos cuestionamientos de *Por qué hay pocos hombres Educadores en Educación Inicial* fueron tomados con sorpresa:

nunca me había puesto a pensar en eso, a cuestionarlo

comentaron muchas de ellas, quizá la aparente naturalidad de su ser mujer vista como ser madre era equiparada con su concepción de ser Educadora.

En esta primer categoría de **Las Ideas y Creencias**, fue agrupada la subcategoría 1.5 *Percepción de las diferencias entre niños y niñas*, con el objetivo de explorar las creencias e ideas en torno a lo que se piensa de ser hombres y ser mujeres, con los siguientes indicadores; 1.5.1 Aceptación de las Diferencias, 1.5.2 Causas, 1.5.3 Ejemplificaciones, 1.5.4 Tratamiento y 1.5.5 Negación de las Diferencias.

En el punto 1.5.1 *Aceptación* de las diferencias, se agruparon frases como:

hay diversidad de ideas - ellos solitos hacen la diferencia - si hay diferencias pero las Identifico como que hay más estimulación en unos que en otros - si hay: son culturales

Un dato significativo es que en uno de los grupos focales discutieron, las educadoras, si había o no diferencias, concluyendo que:

aquí no lo muestran tanto pero si lo traen ya metido desde chiquitos. En un grupo de madres se concluyo que: Hay diferencias, biológicas (físicas) pero no de capacidades.

Al tratar de explicarse así mismas las *Causas* de las diferencias (punto 1.5.2) se mencionaron como tales las siguientes:

Porque papá juega con ellos al fútbol y la mamá se queda en la casita - los limitan los padres: tu que eres niña sentadita, tu que eres niño ven a jugar fútbol - nosotros la marcamos desde casa - son aprendidas de su casa - hay papás que les dedican más tiempo a los niños - se ve diferencia porque a algunos les han ayudado a desarrollar más sus capacidades y otros no, pero si tienen la capacidad de desarrollarlas

Algunos ejemplos (1.5.3) que mencionaron de estas diferencias fueron:

La diferencia es que los niños son más inquietos - en los niños hay más desarrollo físico, y en las niñas hay más desarrollo mental, la niña es más dedicada se concentra más, y el niño brinca más, marcha más, corre más - la niña fija más atención.

Otro tipo de diferencias que ejemplificaron tienen una clara influencia cultural:

Una niña le dijo a un niño tu no barres, porque la que barre es la mamá - las niñas juegan a las muñecas y los niños no - a veces no quieren jugar a las rondas porque dicen que en su casa él es el hombre y tiene que jugar rudo - si un niño juega con las niñas, los demás le hacen burla - ellos dicen tú y yo somos niños y nos peleamos - tengo una niña que no come porque esta a dieta, por lo mismo que la mamá esta a dieta - a los niños los regañan más

fuerte y a las niñas no tanto - simplemente seguimos haciendo que las niñas vengan con falda - querían hacer un barco, pero las niñas todas dijeron que de color rosa y los niños no querían rosa, porque dijeron que el rosa es de *maricas*.

En cuanto a cómo tratan las diferencias (punto 1.5.4) surgieron dos formas, las que dicen:

creo que las niñas deben ser cuidadas porque los niños son inquietos - o las que argumentan: - pero ya es un problema de familia nosotras no podemos hacer mucho.

Por otro lado, las que dicen que:

hay que aprovechar las diferencias para ayudarlos a desarrollarlas los demás - aquí todos barren, todos ponen su plato cuando se levantan, todos se ayudan - es importante dejarles experiencias de trato igualitario - darles las mismas oportunidades.

Por último, se detectó un grupo de opinión que niegan las diferencias entre los niños y niñas (punto 1.5.5).

están a la par - a todos les gusta lo mismo - no identifico diferencias.

Quizá no vean la diferencia para no trabajar con ellas, o quizá esta negación tenga que ver con la difusión de la idea de que *somos iguales*, aún cuando lo que se pretendía decir es que *somos diferentes pero debemos tener las mismas oportunidades*, como lo muestran las siguientes frases:

No, siento que no, son iguales, en el salón les ponemos la misma atención - no son diferentes porque tienen las mismas capacidades - para nosotras los dos son lo mismo.

tal vez se piense que en el nivel de Educación Inicial verdaderamente no hay diferencias, porque se compara con otros niveles educativos:

Ahora de chiquitos no manifiestan el machismo u otras cosas, eso lo hacen ya en la adolescencia.

5.3 Resultados de la categoría 2 Intenciones y Predisposiciones; “lo que dicen hacer”

En esta categoría se agrupan los comentarios y reflexiones en torno al quehacer educativo del tema que nos ocupa, los he agrupado como “lo que dicen hacer” para diferenciarlo de “lo que fue observado”, rotulándolo como intenciones o predisposiciones, ya que estos datos no proceden de hechos verificables, y al provenir de “cuestionamientos” directos de sus actividades educativas pueden ser tomados como “intenciones o predisposiciones” a lo que les fue solicitado respondieran.

De esta categoría 2. Intenciones y predisposiciones, se obtuvieron las siguientes subcategorías del quehacer educativo con respecto a: 2.1 *Educación para la Equidad*, 2.2 *Educación Sexual*, 2.3 *Planeación*, 2.4 *Desarrollo de Competencias* y 2.5 *Trabajo con Padres y Madres de Familia*.

La subcategoría 2.1 *Educación para la Equidad* esta dividida en los indicadores de 2.2.1 *Objetivos*, 2.2.2 *Actividades Dirigidas*, 2.2.3 *Estrategias*, 2.2.4 *Intervención Educativa* y 2.2.5 *Dificultades*.

De entre los objetivos mencionados en 2,1 *Educación para la Equidad* resaltan los que hacen alusión a las diferencias:

trato de que sea menos marcada la diferencia - que los niños aprendan a que somos iguales en cuanto a pensamientos aún cuando somos diferentes

físicamente. - si es gordito o es flaquito, niño o niña, güero o morenito, así es, y así lo tienes que aceptar - que la diferencia no se traduzca en diferencia de oportunidades.

Otros aspectos de los objetivos que mencionan de *Educación para la Equidad* tienen que ver con los estereotipos:

que no digan que porque tú eres *machín* tu no debes utilizar el rosa, porque desde ahí empezamos. - que podemos realizar todo tipo de actividades - tratamos de enseñarles que no es malo - para que el día en que mamá no esté, o sus hermanas, pues ya sabe barrer, recoger, doblar ropa o cargar un bebé - no decir esto es de niña, si quieres jugar a las muñecas juega a las muñecas.

También mencionaron los objetivos que aluden a la equidad como concepto de igualdad de derechos:

que las niñas comprendan que también los niños tienen derecho, porque a veces decimos: <a la niña no le pegues, no les puedes hacer nada porque son niñas> pero también a los niños enseñarles que también él merece respeto - educar para la equidad es darle oportunidades a todos - que se vayan también interesado por la actividad del otro y respetarlo. - tratamos de que cooperen todos para todos - que sean independientes - no limitar sus capacidades - que reconozcan que tanto el hombre vale como la mujer vale, tenemos los mismos derechos.

En el punto 2.1.2 *Actividades de Educación para la Equidad* oscilan en decirles a los niños y niñas que:

aquí somos iguales niños y niñas - él esta fuerte, pero nosotros le podemos ayudar - le dije a los tres niños: <no, todos vamos hacerlo con el color rosa> niños y niñas hicimos una carabela de color rosa - aquí en la escuela tratamos de unir, si una niña quiere jugar con carros, puede jugar con carros, aquí no

hay diferencia - hago actividades de cooperación no importa si es hombre o es mujer, ahora te toca barrer a ti, ahora al otro.

Cabe mencionar que, con respecto a las Actividades Dirigidas, en uno de los grupos focales de docentes reflexionaron en una de las actividades que realizan cotidianamente en el CENDI (hacer que niños y niñas recogieran sus platos después del desayuno o comida), mencionaron que;

no lo pensaban en cuanto la equidad de género sino para favorecer la independencia.

Las Estrategias (2.1.3) que dicen usar son:

campañas de juegos de limpieza, las niñas cargan y los niños barren y luego cambiamos - los niños bajan a poner la mesa, los platos los vasos, los cubiertos - jugamos a cambiar de roles - cambiar, les digo: <porque tú no cargas el muñeco y ella que juegue al carrito> que todos trabajen en todos los escenarios, en un escenario de carpintería entran las niñas, los niños pueden estar en la casita - a veces es fila de niños y otra de niñas, a veces es niño y niña, niño y niña o otras veces por parejas - para nosotros es escuela y las estrategias son parejo, no dividimos niñas o niños.

Cuando se les preguntó a las educadoras sobre cómo es su Intervención Educativa (punto 2.1.4) en relación con la *Educación para la Equidad* (que hace con las manifestaciones de los niños y niñas), se encontraron algunos ejemplos como:

un niño estaba barriendo y otra niña dijo: <no, tú no barres porque eres hombre> yo le dije: <¡hay! déjenlo, él también tiene que aprender> - aquí los niños me dicen <¿y por qué no nos formamos todos juntos? si somos iguales> y ellos tienen la razón y ya no los pongo en filas de niños y filas de niñas - una niña dijo: <a mí me gusta mas ser el papá, porque el papá manda>, yo le dije:

<que ¿no platica con tu mamá y no se ponen de acuerdo?> y le recalque que hay que ponerse de acuerdo en lo que queremos, todos

Otro tipo de intervención parece estar guiada por consignas como:

si jugamos a la casita, los niños también juegan a la casita - si la niña quiere ser el trailero dejamos que sea trailero - si a un niño le gusta estar en la casita o con las muñecas: le digo "No tiene nada de malo.

Otro tipo de intervención, es la no-intervención momentánea:

Dejo que hagan lo que les nace, ya después de estudiar lo abordaré con ellos - en esa ocasión no supe que hacer, así que la dejé que le pusiera al dibujo de un niño, la ropa del dibujo de una niña.

Del punto 2,1,5 Dificultades en *la Educación para la Equidad*, las que más se mencionaron son las que tienen que ver con la actitud de los padres y madres de familia:

los papás les limitan en casa, tu por ser niño no toques las muñecas - a veces ya lo traen tan marcado desde casa, pocos son los que aceptan hacer ese cambio - a una niña le dije que el papá no manda, que papá y mamá se deben poner de acuerdo, al otro día regreso y dijo: <dice mi papá que estas loca>, me dije, <bueno... yo hice mi trabajo educativo> - algunos papás mandaron a sus esposas: <habla con las maestras porque eso no es, eso es de niñas> - los niños no se querían poner la bata porque era rosa y sus primos se burlaban - podemos opinar o decir, pero lo difícil es que realmente lo trabajen en casa.

Otras dificultades que mencionan manifiestan su necesidad de conocimiento del tema:

no supe como manejar que ella quiere vestir al niño de niña⁹ y a la niña de niño - debo de estudiar para ver como lo debo de manejar con los papás

En la subcategoría 2.2 *Educación Sexual* se tomaron los indicadores de 2.2.1 Objetivos, 2.2.2 Actividades Dirigidas, 2.2.3 Estrategias, 2.2.4 Intervención Educativa y 2.2.5 Dificultades.

Del punto 2.2.1 Objetivos de *Educación Sexual* se encontró que las educadores contemplan muy diversos objetivos.

Están las que lo relacionan con la higiene:

enseño para ir al baño de cómo se deben limpiar.

Las que lo abordan con un sentido preventivo:

les enseñó que no podemos hacer ciertas actividades: una niña y un niño no pueden estar solos, abrazándose, en el baño, encerrados.

y las que identifican las relaciones del sexo con el género:

que vean que no es por la ropa que usamos lo que nos hace ser hombres o mujeres, que es por nuestros genitales - que ellos mismos identifiquen si son niños o niñas por las diferencias de sus cuerpos - que estén consientes de que somos diferentes.

Las Actividades Dirigidas (2.2.2) que dijeron realizar son:

dí una clase sobre higiene para ir al baño, les enseñé cómo, como si fuera hombre, como si fuera mujer – se platica, lo clásico, las niñas vestido y los

⁹ Se refiere a un programa de computo (PIPO), en el que se elige virtualmente, por medio del maus, la ropa que se pondrá PIPO.

niños pantalón - les he hablado que los hombres tienen pene y las mujeres vagina, que somos diferentes.

En el punto 2.2.3 Estrategias, las mencionadas tienen un sentido similar a las Actividades dirigidas:

les enseñamos a través de sus actividades o juegos en el escenario - empezamos con juegos comunes, a la casita, luego ya vistiendo a una muñeca - primero hay que darles una clase a los papás porque dicen que igual y si se lo enseñamos al rato van a querer hacer cosas - si vamos a conocer las partes que forma nuestro cuerpo lo hago con laminas o dibujos - enseñándoles videos o vistiéndose ellos mismos.

En cuanto al punto 2.2.4 Intervención Educativa mencionaron:

cuando vemos sobre todo la inquietud de los niños preparamos el tema, cuando los niños se empiezan a tocar les enseñamos su sexo, lo que es una niña lo que es un niño - ellos ven que son diferentes: preguntan, yo lo encamino a la parte de la higiene y del cuidado que deben tener - tienen la curiosidad de cómo es el cuerpo del otro, entonces hablamos con él: - cuando veo que le quiere ver los choninos le pregunto ¿por qué haces eso?

Con relación a las Dificultades (punto 2.2.5) mencionaron que:

francamente, ha sido un tema muy difícil - los papacitos son tan complicados que eso nos impide trabar el tema.

Por otro lado, la lectura que hacen del Programa de Educación Inicial [PEI] como guía de su *Planeación* (punto 2.3) con relación a las **Intenciones y Predisposiciones** de los aspectos educativos del género, se agruparon en: 2.3.1 Indicaciones desde el PEI, 2.3.2 Indicaciones Escritas, 2.3.2 Indicaciones No escritas y 2.3.3 No requeridas.

En la interpretación de las Indicaciones desde el PEI para su planeación de actividades, se encontraron dos versiones, las que dicen que “SI” tiene indicaciones:

si viene algo... de que todos somos iguales, todos tenemos los mismos derechos - dice que podemos desarrollar las mismas capacidades - en el PEI viene sobre el juego simbólico y el cambio de roles - nada más se dice que los niños y las niñas somos iguales

Las que dicen que el PEI “NO” da indicaciones:

así una acción específicamente para eso, no - el PEI no designa actividades, ya las actividades las propones tú, la situación didáctica - no he visto que en el PEI se designe alguna acción en relación a la equidad de género, solo últimamente en el PEP (Programa de Educación Preescolar) - el PEP si lo trae bien definido, pero el PEI no lo traía - apenas estamos manejando este programa, que es sobre equidad de género en el PEP ahora ya viene mas contemplado todo esto, antes pues si lo veíamos pero no, no a fondo - recibimos una plática hace dos años, creo, pero no se ha diseñado una acción en específico sólo tenemos la consigna de ser parejos.

De la Planeación de acciones Escritas (2.3.2) señalaron que:

pongo en la planeación actividades como: pararse frente al espejo, observar sus diferencias entre hombres y mujeres, que tiene la niña, que tiene el niño - cómo se peinan las niñas, cómo se peinan los niños - yo he planeado sobre el conocimiento de su propio cuerpo y la diferencia entre niño y niña.

De las No Escritas (2.3.3)

no lo pongo en la planeación, no lo incluyo a lápiz pero sí las realizo - trabajo diario la igualdad entre todos pero no lo pongo en el papel - se trabaja aprovechando la actividad cotidiana - no lo hago propiamente como actividad

marcada, pero en mis actividades que yo hago, pues siempre trato de que haya esa equidad - no, no están escritas, y todos los días las llevamos a cabo - en ningún plan de trabajo he visto una actividad para trabajar sobre la equidad de género.

También se agruparon opiniones de 2.3.4 No requeridas:

hacemos planeación pero es para los dos, para ambos, no separados - en las planeaciones no vienen marcado niñas-niños, para nosotras son alumnos.

Las Intenciones y Predisposiciones para el *Desarrollo de Competencias (2,4)* se dividieron en tres indicadores, 2.4.1 Mención de competencias, 2.4.2 Beneficiarios (a quienes las dirigen) y 2.4.3 Dificultades.

Las opiniones agrupadas en el punto 2.4.1 las educadoras mencionan que propician el desarrollo de las siguientes competencias:

de comunicación - lógicas, de seriación, clasificación, conteo, ubicación espacial, imaginación y creatividad. - lenguaje. - hábitos de higiene, de autocuidado. - emocionales, afectivas. - sociales, de aceptación a los niños con Necesidades Educativas Especiales, a ser solidarios, buenos amigos, a respetar las diferencias, a ser tolerantes, el compañerismo, hacer equipo, a dar, cívicas. - motrices, de destreza para amar, artes plásticas. - de lectura y escribir - para que sean independientes, con autonomía.

Dicen no hacer diferencias hacia quienes van dirigidas (punto 2.4.2 Beneficiarios):

todos podemos desarrollar las mismas capacidades - las actividades son para todos,

excepto una educadora que mencionó:

con los niños trabajo más que sean respetuosos y no tan agresivos.

Una directora mencionó una dificultad (2.4.3):

a veces decimos <no le pongo esto porque no lo va a poder hacer>, pero los niños nos demuestran que pueden hacer eso y mucho más.

La última subcategoría de las **Intenciones y Predisposiciones** se refiere a 2.5 *Trabajo con Padres y Madres de Familia*, las cuales se agruparon en tres indicadores: 2.5.1 Acciones, 2.5.2 Colaboración y 2.5.3 Dificultades.

En 2.5.1 Acciones, dijeron realizar indicaciones a los padres como:

les decimos a los padres que no hagan diferencias en casa, que son iguales, que los pongan a ayudarles a hacer quehaceres también a los niños - aprovecho los espacios en las juntas para platicar con los padres - les digo que si niño puede correr la niña también puede correr - les dije a los papás cuando vinieron a preguntar que porque les pedimos la bata rosa <No tiene nada que ver el color señores>.

En cuanto al punto 2.5.2 Colaboración, dicen se obtuvieron de los padres y madres de familia las siguientes:

me dijeron que platicaron con sus papás, y que sus papás igual les dijeron que también los niños tienen que ser respetados - le dije a un papá que el niño ya se había 'hecho' y él me dijo <si maestro yo lo cambio> - las mamás son las que están más al pendiente, pero ya he visto que, al menos a dejarlos a la escuela, vienen algunos papás.

Sin embargo, en el punto 2.5.3 Dificultades, se vuelve a la percepción de:

los padres empiezan a protestar - dice mi papá que estas loca - debemos hablar primero con los padres para poder tratar el tema con los niños,

En un grupo focal de educadoras se agudizó ésta percepción concluyendo que:

los papás nos cuestionan de las actividades que realizamos con ellos, que no les gusta que los niños traigan cosas rosas o les pongamos a jugar con muñecas.- un papá, luego a decirnos que <cómo que el niño jugaba con las barbis> - hay padres que no van a querer aún cuando les mandemos a llamar - no vienen, argumentado la falta de tiempo o porque de plano no quieren.

Sólo en una entrevista, una educadora trató de explicarse el por qué tenían estas dificultades:

también para ellos estos temas son difíciles.

5.4 Resultados de la categoría 3 Acciones; “lo observado”

Los datos que se presentan en ésta categoría son resultado de las observaciones realizadas en las salas de maternal y preescolar de los tres centros educativos que contempló la presente investigación. El registro de éstas observaciones fue anecdótico, es decir, se presentarán como narraciones de lo sucedido. Dichas narraciones son extractos que ejemplifican dos subcategorías: 3.1 Acciones que favorecen la equidad y 3.2 acciones que dificultan la equidad.

La subcategoría de las acciones 3.1 *Acciones que favorecen la equidad* están divididas en los indicadores de: 3.1.1 Trato explícitamente equitativo, 3.1.2 Educación explícita para la equidad, 3.1.3 Interacción y 3.1.4 Posibles implicaciones en el desarrollo de la feminidad / masculinidad.

Con relación 3.1.1 Trato explícitamente equitativo, se encontraron de tres *tipos* a) los de atención, b) los del desarrollo de habilidades y c) los de integración.

En los ejemplos del punto a) *de Atención*, se encontró que: *atienden a niños y niñas con la misma calidez afectiva y motivacional*:

Al pasar lista, la educadora les pide a los niños y las niñas pasen a recoger y coloquen su foto en el pizarrón, ella se encuentra parada a un costado del pizarrón, niños y niñas van pasando uno por uno al escuchar su nombre, cuando pasan la educadora les toca sus mejillas, da palmadas en el hombro o acomoda su cabello. Cada que pasa algún niño o niña anima al grupo para que le digan ¡bravo, muy bien! (Sala Maternal).

La educadora les indica que realicen con la masita la figura de su cuerpo, va pasando, mesa por mesa, a dejar a cada uno, bolitas de masa, cuando la entrega les dice su nombre, durante la actividad va de mesa en mesa a ver como van trabajando y da muestras de afecto a niños y niñas (Sala Preescolar).

La educadora asigna combinando niños y niñas a los escenarios, después va llamando a uno por uno para cambiarles el pañal, les pregunta en tono suave ¿Ya te hiciste? y los recuesta en la colchoneta, mientras los cambia les pregunta: ¿qué hicieron ayer, a qué jugaron, si vieron la tele, etc? Una vez que revisó a todos y todas, les indica que ya es hora de dormir un rato, pide a los más grandes del grupo (tres niños y dos niñas) elijan un cuento, mientras ella extiende otras colchonetas y ayuda a recostarse boca abajo a las y los demás, va pasando por cada niño y cada niña a dar masaje en todo el cuerpo mientras canta una canción de cuna con un tono afectivo y suave (Sala Maternal).

De los ejemplos de tipo b) *desarrollo de habilidades* se puede mencionar que *dan las mismas oportunidades a niños y niñas para el desarrollo de habilidades físicas y cognitivas*:

La educadora coloca al centro del salón tres bandejas de plástico dejando un espacio de un metro entre cada uno de ellas, los niños y las niñas están a la orilla del salón, la educadora les dice que van a saltar las bandejas y les pone

la muestra saltando ella misma, posteriormente va llamando a un niño y a una niña intercalando la participación hasta que pasan todos y todas (Sala Maternal).

Se encuentran sentados alrededor del 'cuadro de comunicación' la educadora, los niños y las niñas, la educadora les dice que van a platicar pero tienen que levantar la mano cuando quieran hablar, hace preguntas y va dando la participación a un niño y una niña (Sala Preescolar).

Se encuentran sentados alrededor del cuadro de comunicación, al centro, la educadora abre con un cuchillo una calabaza, después la hace pasar a todos y todas para que la vean, la toquen, la huelan. La educadora les hace preguntas para que exploren la calabaza (Sala Preescolar).

Se encuentran niños y niñas recortando y pegando en su cuaderno partes del cuerpo humano: cabezas, brazos, ojos, boca, etc. la educadora recorre las mesas donde se encuentran los niños y las niñas para ver que están recortando y les hace que toquen, en su propio cuerpo, la parte que representa el dibujo, lo hace con todos y todas (Sala Maternal).

En cuanto al punto de c) *Integración* se encontró que *Procuran reintegrar a las y los rezagados* a las actividades dirigidas. Ejemplos:

La educadora se acerca a un niño que se encuentra solo, sentado en el piso, se agacha, le toma de las manos para levantarlo, lo conduce abrazándolo a uno de los escenarios donde se encuentra trabajando sus compañeros y compañeras (Sala Preescolar).

La educadora está dando indicaciones de lo que van a realizar, se da cuenta que un niño está brincando al fondo del salón, va hacia él y le pide que se siente con los demás alrededor del cuadro de comunicación (Sala Maternal).

Una niña va de mesa en mesa a ver lo que hacen sus compañeros y compañeras, están trabajando con masa, casi todos ya acabaron, la

educadora la ve y le pregunta sobre su trabajo y ve que todavía no termina, la educadora les dice el grupo: los que ya acabaron jueguen un poquito con la masa, a la niña le dice: apúrate para que alcances a tus compañeros (Sala Preescolar).

Cabe señalar que los ejemplos mencionados se encontraron antes de ser entrevistadas o de participar en el grupo focal, exceptuando el último ejemplo del inciso “a” (la educadora que cambia pañales y los duerme) sin embargo, dicha actividad, en el que manifiesta calidez afectiva sin distinción a niños y a niñas, fue realizada con mucha naturalidad, la cual puede interpretarse como parte de su rutina diaria.

El punto 3.1.2 Educación explícita para la equidad, fue detectada a partir de los siguientes ejemplos:

a) Enseñan que hombres y mujeres pueden realizar cualquier tipo de actividad.

Ejemplos:

La educadora selecciona a un niño y una niña para que le ayuden a limpiar y levantar el material y les dice todos podemos ayudar, algunas veces les tocará a unos y luego a otros (Sala Maternal).

En el comedor niños y niñas levantan su plato, les han dicho que ambos pueden ayudar a los quehaceres (Comedor).

En el momento en que están cantando la educadora les comunica que todos van a participar, un niño y una niña, un niño y una niña, hasta que pasen todos (Sala de Preescolar).

La educadora designa a niños ocupar el escenario de la casita y a niñas el escenario de construcción, y les dice: los materiales son para todos, todos podemos jugar con ellos. (Sala Preescolar)

La educadora va nombrando quienes estarán en qué escenario y coloca a tres niños en el escenario de la casita, les dice: jueguen con ellas, ustedes también saben hacer de comer (Sala Preescolar).

b) *Enseñan que hay diferencias y que tienen que respetarse.* Ejemplos;

La educadora inicia con la enseñanza del esquema corporal para reflexionar con ellos y ellas sobre las diferencias entre niños y niñas, explora las propias ideas de los niños y niñas haciéndoles preguntas, explica que algunas de las diferencias son que los niños tienen pene y las niñas vagina pero que todos y todas son importantes y merecen respeto (Sala Preescolar).

En la formación otra educadora les dice: haber quiero que me escuchen bien, quiero que se respeten... aunque seamos flaquitos o gorditos, niños o niñas, no quiero que se peguen porque todos somos amigos y amigas (Sala Preescolar).

Estos ejemplos de Educación explícitamente para la equidad se observaron a la inversa de los descritos en el apartado del Trato explícitamente equitativo, es decir, se capturaron después de que las educadoras fueran entrevistadas, a excepción del ejemplo donde se menciona que ambos, niños y niñas, recogen su plato después de los alimentos, no obstante, en la discusión del grupo focal con las educadoras mencionaron que: “no lo habían diseñado como educación para la equidad, sino para favorecer la independencia”.

De las *Acciones que favorecen la equidad* debido a 3.1.3 Interacción, se observó que:

a) *Propician la interacción entre niños y niñas.* Ejemplos:

Algunas educadoras hacen filas para salir o entrar en orden al salón, la formación no están divididas por fila de niños o filas de niñas, hacen filas mixtas (Ambas Salas).

Las mesas están integradas por niños y niñas (Ambas Salas).

La educadora intercala niños y niñas, aparentemente al azar, para ocupar los escenarios o las mesas de trabajo (Sala Preescolar).

La educadora propicia la participación intercalando un niño y una niña. Se colocan en círculo para verse y escucharse todos y todas (Sala Maternal).

b) *La educadora procura tener cercanía física con todos y todas.* Ejemplos:

La educadora pasa mesa por mesa a repartirles material, rodea las mesas y entrega el material en las manos de cada niño o niña. Están cantando una ronda, la educadora se toma de las manos con quienes estén a ambos lados, después los suelta y se va a tomar de las manos con otros u otras (Sala Maternal).

Finalmente, las *Acciones que favorecen la equidad* vistas desde 3.1.4 Posibles implicaciones en el desarrollo de la feminidad / masculinidad, se encontró que hay:

a) *Acciones que propician el desarrollo de ambos indicadores.* Ejemplos de indicadores instrumentales (de iniciativa, independencia, control, exploración, etc.):

Tu solito acomoda la silla – salta, tu puedes – tu que opinas – a ver dejen que ella solita me diga que quiere – ustedes díganme cual cantamos – a que escenario quieres ir (Ambas Salas).

la educadora les dice vamos a jugar a los perritos, se pone en cuclillas y les pide que la imiten, después que lo hicieron lento y rápido por todo el salón, la educadora trata de pasar a otra actividad, les dice que ya van a pasar a otra

cosa, más tres niños y dos niñas no quieren dejar de hacerlo, intenta de nuevo dar otras indicaciones, para entonces mas niños y niñas se levantan y hacen como perritos, ahora son muy pocos los que están atentos o lo que dice la educadora, ante esto dice: <bueno esta bien si quieren que sigamos como perritos, hagamos como perritos>, todos y todas reanudan el juego (Sala Maternal).

la educadora les dio masa para hacer un huesito, les explica cómo, nota que un niño lo hace de otra manera a como lo explicó y dice, a miren como lo hace él, también así se puede (Sala Maternal).

la educadora esta con un pequeño grupo de dos niños y tres niñas pegando recortes de periódico a un globo, les dice, no es necesario que lo hagan como yo, ustedes háganlo como se acomoden, búsqenle como, lo importante es que lo hagan por ustedes mismos (Sala Preescolar).

También propician la cooperación, el contacto, la unión, preocupación y atención a los demás, etc. Los que siguen son ejemplos de indicadores expresivos:

La educadora les pide a niños y niñas que ayuden, que cooperen todos a levantar los papeles del salón - vamos a cantar todos juntos - tómense de las manos - tengan cuidado, no vayan a lastimar al de enfrente - compartan el material - vamos a esperar a los demás - préstaselo tantito ahorita te lo regresa (Ambas Salas).

Los niños y las niñas están sentados alrededor del cuadro de comunicación recortando en unas revistas, la educadora les pide que se vayan pasando las revistas entre todos, no importa quien las haya traído, que las comparta - al entrar al salón las mesas están en el centro, la educadora les pide que ayuden a mover las mesas a la orilla por que van cantar una ronda, niños y niñas mueven mesas y sillas, observa que algunos no lo hacen y les da indicaciones: tu ayúdeles aquí, tu con ellas, tu allá (Sala Preescolar).

La mayoría de los ejemplos anteriores se observaron antes de las entrevistas.

b) Acciones que pueden propiciar el equilibrio entre ambos indicadores:

La educadora se dirige a los niños y niñas con un tono suave y volumen moderado, en ocasiones con tono grave, firme y alto. (combinación de actitudes expresivas e instrumentales) (Sala Preescolar).

Están cantando la canción del solecito, la educadora les dice vamos a cantar fuerte, luego quedito, etc. Les dice: ahora con cariño, ahora como soldado, ahora como enojados, ahora como tristes, ahora como felices (Sala Maternal).

La educadora explica la importancia de cuidar el pasto: les dice en tono afectivo, <siéntense, toquen el pasto>, dirigiéndose a un niño le dice: <siéntate amor>. Otro niño corta un pedacito de pasto y la educadora le habla con más firmeza, <No, el pasto no se corta, miren lo que hizo>, cambia el tono volviendo como inicio y dice, <no, el pastito, las florecitas nos dan oxígeno y es con el que vivimos>, vuelve a con firmeza: <No, no debemos cortarlo>, ahora con su timbre normal les dice: <vamos a oír que dice el pastito>, cambio de voz como si fuera el pastito en tono afectivo: <ya no me corten> (Sala Maternal).

Están jugando 'gasparín' donde se sientan en círculo y cantan, otra persona da la vuelta caminando alrededor del círculo, cuando acaba el estribillo de la canción toca en el hombro a quien esté más cerca para que lo trate de alcanzar dando la vuelta al círculo, si no lo alcanza, se sienta en el lugar de quien lo correteaba y éste ahora le toca dar la vuelta mientras cantan, si lo alcanza seguirá dando vueltas... (en este juego se combinan actitudes instrumentales y expresivas) (Patio).

Los anteriores ejemplos también fueron captados antes de las entrevistas.

d) *Acciones que pueden propiciar el cambio en la rigidez de los estereotipos.*

Ejemplos: La educadora desalienta conductas agresivas de los niños:

No jueguen a pelearse, a los niños que pegan no les vamos a dar material - los niños también pueden jugar a la comidita y no sólo a andar empujándose - si se siguen pagando se van a quedar sin recreo, mejor vengan a jugar con nosotros a la lotería (Salas de Preescolar).

Promueven el desarrollo de otra actitud en las niñas:

Le dice a una niña: -tú también eres fuerte y puedes correr más rápido – ya ves, a ti también te gustan los carros (sala de Preescolar).

Estos últimos ejemplos fueron obtenidos después de las entrevistas.

Por otro lado, la subcategoría 3.2 *Acciones que dificultan la equidad* están divididas en los indicadores de: 3.2.1 *Uso del lenguaje*, 3.2.2 *Intervención en las manifestaciones de los niños y las niñas*, 3.2.3 *Interacción* y 3.2.4 *Posibles implicaciones en el desarrollo de la feminidad / masculinidad*.

En relación con 3.2.1 *Uso del lenguaje*, la mayoría de las educadoras no utilizan en las indicaciones “los niños y las niñas” lo hacen de forma general incluyendo a las niñas y los niños en la frase “los niños”.

La mención de personajes de los juegos también está hecha sólo en masculino. “Vamos a jugar a los perritos, los gatitos, vamos hacerle como soldados, vamos a cantar la de los changos, vamos a jugar a el fantasma, saluden a el payaso tito, etc”

De igual manera incluyen a los padres y madres de familia en la frase “los padres de familia”, incluso cuando se refieren a ellas mismas dicen: “nosotros como padres

así lo enseñamos” o cuando se les solicitó que invitaran a las madres de familia al grupo focal, se refirieron a ellas como “ya llegaron los papás”.

En los mensajes escritos tienen letreros como: “Bienvenidos padres de familia”, también es común encontrar en los pizarrones o en hojas de papel mensajes como: “Papito: la tarea para mañana es... Padres de familia se les comunica que... Papá no olvides que...”.

Por otro lado, en el uso del lenguaje de algunas de ellas se encontró diferenciación en el tono y el volumen que usan para niños y el que usan para niñas, por ejemplo, le dice a las niñas “chiquita hermosa” y a los niños, en tono menos cálido: “chicos guapos”. El uso de diminutivos, que en español refleja una carga afectiva, en niños o niñas de la sala de maternales no se encontró diferencia, no así en los preescolares, donde si se encontró que a las niñas les dicen: “chiquita - bonita” o les llaman por su nombre pero en diminutivo. “Anita - Lupita”, en contraste a los niños les dicen: “Juan - Pedro” o simplemente “niños”, y aún cuando les llegan a llamar “jovencitos” el tono de voz es más fuerte.

Otra educadora en ocasiones decía “primero las niñas” y cuando hacía esto les agregaba: “hay que ser *caballerosos*” Coincidiendo, curiosamente, como ya se mencionó en la primera categoría de ideas y creencias en el apartado de lo que piensan de que es ser hombre, los adjetivos de malestar fueron detectados a partir de *cierto tono despectivo* en contraste con los adjetivos positivos de ser mujer emitidos con un *tono de orgullo*.

En una clara confrontación entre géneros una educadora dijo: “haber quien va a ganar los niños o las niñas”, “ya ven, no dejen que nos ganen los niños” “haber niños, van a dejar que les ganen las niñas”.

En esta subcategoría 3.2 *Acciones que dificultan la equidad* los indicadores más claramente representativos son los de 3.2.2 intervención en las manifestaciones

de los niños y niñas, éstos se encontraron en tres tipos: a) los de intervención sin dirección a los objetivos de equidad, b) los de intervención que mantiene los estereotipos de género, y c) los ignorados.

Ejemplos de intervención de tipo a)

En un dialogo una niña dice: -¿que crees? que mi mama no tiene bolsa... ni mi abuelita, nadie, nadie... La Educadora responde: -y para que... ¡ha! querías una bolsa, ya te entendí... La niña continua: -y yo me estaba maquillando, la educadora dice: -las niñas no se maquillan porque su piel es muy delicada.

En este ejemplo se puede observar que la educadora hace su intervención educativa dirigida al autocuidado, no orienta ni cuestiona los prototipos del ser mujer.

En otro ejemplo, la educadora les indica que van a recortar un memorama. A las y los que no trajeron el material les proporciona revistas para identificar y recortar la letra "S", la mayoría realiza la actividad, excepto un grupito de tres niñas, que se dedican a recortar a las modelos de las revistas y cuchichiar entre ellas:

Mira éste está bien guapo –dice una-, mira este no tiene camisa –dice otra-, se ríen y empujan entre ellas. La educadora de vez en vez les dice: -jovencitas, dejen de jugar... las mande a recortar. Cuando el grupito ya esta distrayendo a las y los demás, la educadora les dice: -oigan niñas ¿les dije que se pusieran a recortar eso...?, a lo que contesta una niña: -ella nos dijo que la recortáramos, la educadora responde: -¡hay niña...! y la niña contesta: -es que esta guapa, y muestra el recorte de una modelo vestida con un top y en minifalda, menea su cuerpo y se lleva a la boca el dibujo, la educadora le dice: -¿está qué?, la niña contesta: -está guapa, el grupo de niñas ríen y se pasan el recorte... la educadora voltea a verme y alza los hombros, después les dice: -bueno apúrense y ya vamos a levantar los papeles (sala Preescolar).

La intervención educativa es dirigida al orden y la disciplina, y ante los mensajes estereotipados de ser mujer o ser hombre, las conductas reproducidas por las niñas no son retomadas, discutidas, ni orientadas.

Los siguientes son ejemplos de intervención de tipo b) en los cuales se mantienen los estereotipos:

Un niño arma un muñeco de papel y dice: -es niña, -¿cómo sabes? pregunta la educadora, el niño responde -porque tiene colitas. La Educadora mueve la cabeza afirmativamente (sala Maternal).

En el escenario de la casita las niñas reproducen el estereotipo de ama de casa, toman los trastes, los ponen en la estufa, hacen como si estuvieran cocinando... la educadora pasa, las ve y se da la vuelta para ir a otro escenario (Sala Preescolar).

Una niña dice: -yo ya tengo novio. ¡ha! yo también tengo novio -dice la Educadora, y pasa a otra cosa (Sala Maternal).

La educadora pide que muevan las sillas y mesas para cantar una ronda en el centro del salón, la mayoría coopera, salvo dos niñas que se ponen a dar vueltas con las puntas de sus pies y alzando las manos como bailarinas de Ballet, una de ellas dice: -como barbi ¿no?, la educadora las mira y se ríe (sala Preescolar).

En estos ejemplos la educadora interviene sólo como reafirmando lo dicho y echo por las niñas, quizá tomando estas actitudes como algo normal.

Ejemplos de intervención de tipo c):

La educadora da material (piezas de construcción) y les dice: quiero que me armen un perro, una niña toma dos piezas y se lo pone en la oreja como si

fuera un teléfono, dice -hola comadrita, la educadora pasa junto a ella, no dice le dice nada y se aleja (Sala maternal).

En un fragmento de la canción de los changos dice la palabra *calzones*, un niño aprovecha este momento para dirigirse a una niña diciéndole 'ja, ja, a ti se te vieron los calzones. La educadora parece no escucharlos aun cuando casi todo el grupo se ríe (sala Preescolar).

La educadora enseña el esquema corporal y aún cuando los niños se refieren a otras partes del cuerpo (las nalgas –ellos dicen: *la cola*) la educadora omite hablar de las nalgas o los genitales y sigue repasando el esquema corporal señalando los ojos, la nariz, etc (sala Maternal).

En el salón de cómputo, en un programa de *Jugando con PIPO* una niña vistió a *Pipo* con falda y le puso moño, llamó a la educadora y se reía, la educadora le cambió la figura que representaba a una niña: *Cuca*, la niña le puso a *Cuca* el gorro de *Pipo*, su corbata y sus zapatos, llamo nuevamente a la educadora y se reía, le decía a las compañeras de a lado: -miren, ja, ja, (se reía con mucha fuerza). La educadora se quedó pensando, se llevó la mano a las mejillas, luego a la boca, no le dijo nada y se fue a ver lo que hacían las y los demás (sala Preescolar).

Un niño dice: -Mira yo soy fuerte, enseñando el músculo del brazo. Una niña también pone su brazo sacando el músculo, mira su propia brazo, no dice nada, y luego lo baja, la educadora parece no ver esta acción, esta atendiendo a otros compañeros (sala Preescolar).

Un último ejemplo:

La educadora dice: -haber fila de niños y fila de niñas... van a salir primero los niños, un niño dice: -Je,jereje, primero nosotros, una niña alza los hombros y le dice: -¿y que?. La educadora parece no escucharlos (sala preescolar).

Estas observaciones de la forma de intervención de las educadoras, fueron recuperadas unas antes, otras después, de las entrevistas y los grupos focales, de entre ambos momentos parece no haber mucha diferencia.

Con respecto a la forma de Interacción (3.2.3) que *dificultan la equidad* se detectaron de dos tipos:

a) uso del espacio:

La educadora asigna a niños y niñas combinándolos en los escenarios, a lo largo de la actividad se van formando otros pequeños grupos, durante este proceso los niños van tomando más espacio en el salón y las niñas se quedan platicando en un sólo lugar (Sala Preescolar).

La educadora designa a varios niños al escenario de la casita, aún así, en poco tiempo sólo uno se quedo y los otros dos se pusieron a jugar en el pasillo a aventar los peluches, la educadora los ve y los lleva a otra mesa (Sala Maternal).

La educadora deja que elijan el escenario en que prefieran trabajar. Las niñas se van agrupando en el escenario de la casita, platican y juegan a que cocinan, solo un niño esta con ellas, los otros niños construyen aviones y ocupan la mayor parte del salón llevando su avioncito de un lugar a otro. Hay dos o tres niños en otra parte del salón revisando cuentos. La educadora los deja “jugar” mientras ella ordena el material y limpia las mesas (Sala Preescolar).

Estos dos últimos ejemplos se obtuvieron después de las entrevistas.

b) cercanía física: algunas educadoras tienen mayor proximidad con los niños, se colocan junto a los niños que considera más inquietos, ejemplos:

se encuentran sentados en círculo cantando, un niño se para constantemente, la educadora se coloca junto a él y lo toma de la mano mientras sigue dando indicaciones y cantando – en otro momento dos niños y una niña saltan de un pequeño montículo de tapes, la educadora toma de las manos a los dos niños y los lleva al círculo, a la niña le dice: vente acá con nosotros... – durante la formación otra educadora toma a los niños que no se han formado de los hombros y los coloca en la fila, a las niñas les dice en donde se formen.

Estos ejemplos fueron observados antes de ser entrevistadas.

Las *Acciones que dificultan la equidad* vistas desde las posibles implicaciones en el desarrollo de la femineidad y masculinidad (punto 3.2.4), se encontró que hay acciones de: a) educación implícita, b) en la no-intervención de las conductas que manifiestan los niños y las niñas, y c) en la actitud de las propias educadoras.

Algunos ejemplos del punto a) educación implícita, se encontró que: en el material gráfico visual con el cual están adornados varios de los salones se encuentran dibujos de niños de azul, con pantalón y en movimiento y niñas de rosa con falda y colitas, con alusión a actitudes de ternura. Estos dibujos presentan figuras estereotípicas de indicadores instrumentales y expresivos.

Otro ejemplo de educación implícita es que: cantan una canción de “los pollitos” donde se presenta la figura materna estereotipada con actitudes de cuidado y protección (actitudes expresivas). En contraste, otra educadora canta la de “los changos” donde se presenta a ellos como inquietos y juguetones (actitudes instrumentales).

Del punto b) la no-intervención en las manifestaciones de los niños y niñas, pueden ser analizados con los ejemplos mencionados con anterioridad en el rubro de la intervención de las educadoras, sin embargo tomaré otros que a continuación describo:

Un niño se cayó y una niña lo levanta, la educadora se acerca, soba y acaricia al niño mientras que la niña se da la vuelta y se va.

En este ejemplo la conducta expresiva de la niña es tomada como *natural* –las mujeres cuidan y atienden- y por tanto no se le agradece y es ignorado su comportamiento.

Una niña carga y sienta en sus piernas a otra niña más chiquita en actitud de maternaje, la educadora esta realizando actividades asistenciales de higiene con otros y otras (se lavan los dientes), la educadora las ve pero no les dice nada.

Es posible que en este ejemplo la actitud de indicadores expresivos de la niña es tomada como un juego sin trascendencia (repetición del rol materno).

Las *Acciones que dificultan la equidad* de las posibles implicaciones en el desarrollo de la masculinidad y feminidad del punto c) actitud de la educadora, se encuentran los siguientes ejemplos:

Una educadora al pasar lista les dice que se tienen que levantar y decir presente, al pasar una niña dice –presente, mas no se levanta, la educadora no le dice nada, al pasar un niño que no se levantó, dice -¡ha, no se levantó eh! el niño dice: -ella tampoco... La maestra sigue pasando lista, nuevamente una niña no se levanta y no dice nada, sigue pasando lista, hasta que otra niña no se levanta y esta vez varios niños y niñas dicen: -¡no se levanto! Entonces es cuando ya le dice: -no te levantaste he. (sala Preescolar)

En este ejemplo, aún cuando el comportamiento de la educadora puede interpretarse como preferencial para las niñas también se distingue el nivel de exigencia de control de conducta hacia los niños, es decir, los niños deben ser más responsables (indicadores Instrumentales).

Otra educadora alienta conductas de cuidado y protección (indicadores expresivos) para las niñas: -No Anita, cuídate, te puedes lastimar, y con los niños hace intervención de control de conducta: -haber ese niño que ésta corriendo, sino se sienta no va a salir a jugar.

Los ejemplos anteriores son sólo una muestra de análisis de las posibles implicaciones del desarrollo de la masculinidad / feminidad, fueron seleccionados con el objetivo de mostrar estos aspectos en el quehacer educativo con relación a las implicaciones de género que dificultan la equidad.

5.5 Resultados de la categoría 4 Propuestas; “lo que sugieren hacer”

La mayoría de las propuestas de trabajo educativo con relación a los distintos aspectos de género y a favor de la equidad, fueron retomadas de las discusiones de los grupos focales y de algunas entrevistas. Dichas propuestas están divididas en las subcategorías de: 4.1 *Trabajo personal*, 4.2 *Trabajo con niños y niñas*, 4.3 *Trabajo con padres y madres*, y 4.4 *Diseño de planeación colegiada*.

Los indicadores de las propuestas de 4.1 *Trabajo personal* se obtuvieron de los comentarios agrupados en: 4.1.1 Capacitación, 4.1.2 Investigación personal y de 4.1.3 Elaboración de material didáctico y de apoyo.

Con relación a sus necesidades de 4.1.1 Capacitación, las educadoras comentaron que:

Primero tendrían que desarrollarlo con nosotras como mujeres - primero que nos dieran un buen curso a nosotras - que nos explicaran y prepararan para hacer evidente que hablamos de niños y niñas, de hombres y de mujeres - con un curso para ir cambiando nosotras mismas dentro del aula, para buscar que los niños también vayan cambiando.

Es importante señalar que sólo una directora mencionó que: “ya habíamos recibido una plática, hace como dos años, creo...”

Algunas de ellas lo asumieron como un reto personal de Investigación (4.1.2):

Tengo que investigar sobre todo lo que es género y equidad - que nos den un curso o taller, pero de aquí a que nos lo den, pues hay que estudiar ¿no? - que nos den libros o bibliografía de donde podemos apoyarnos para planear actividades - conocer, al menos en libros, de cómo lo están haciendo en otros países.

Una educadora comento (punto 4.1.3):

Ahora si que me puso a pensar... yo creo que ya voy a elaborar yo sola mi material, porque sí, los *dibujitos* que pusimos pues son comprados y no me había puesto a pensar en eso de que nosotras mismas ponemos a los niños de azul y las niñas de rosa.

Otra de ellas comento:

pues para trabajarlo con los niños... elaborar láminas, o distinto material, para explicarles.

Las propuestas 4.2 *Trabajo con niños y niñas* oscilaron en relación con 4.2.1 Intervención educativa, 4.2.2 Juegos de cambio de roles, 4.2.3 Actividades dirigidas, y una de ellas opinó que por medio de 4.2.4 Dramatizaciones.

En cuanto a su Intervención educativa opinaron que era necesario.

Vigilar cómo nos comportamos con ellos, si, si les damos las mismas oportunidades - hacerlos Interactuar en más juegos – estar al pendiente cuando se dicen así mismos en forma de burla *eres niña*.

Las propuestas de Juegos de cambio de roles se ilustraron de la siguiente manera:

podríamos hacerlos cambiar de roles - hacer actividades de que un día los niños fueran panaderos, y luego al otro día las niñas panaderas, o un día los niños cocineros o hasta que sean la presidenta – con el juego de los oficios, en el juego simbólico, que ellos cambien en los que casi no lo hacen

Comentaron algunas actividades dirigidas como:

que los niños dibujen el cuerpo de las niñas y las niñas el cuerpo de los niños para enseñar las diferencias - pasarles películas, enseñarles lo que es la familia, mamá, papá, lo que es ser hermanos, que se ayuden entre ellos, que hay cosas que pueden hacer tanto la mamá como el papá, no todas las cosas las tiene que hacer uno y marcar las diferencias físicas nada más - llevarlos a un lugar, a un centro de trabajo, a un taller mecánico donde haya mujeres trabajadoras y vean que también las mujeres pueden ser mecánicas, a un lugar donde trabajen puras mujeres o donde comúnmente trabajan mujeres y hay hombres como al ballet, a vivenciar las diferencias.

Con “dramatizaciones”, comento una educadora: “sobre la familia, o trabajar con teatro guiñol, que ellos expresen y puedan representar cosas como que un papá tenga que lavar, planchar y hacer de comer”.

Las propuestas 4.3 Trabajo con padres y madres de familia, se dieron en cuestiones como 4.3.1 Sensibilización, 4.3.2 Capacitación o talleres para padres y madres, y 4.4.4 Colaboración en el aula o actividades de la escuela.

Esta distinción de *sensibilizar* y *capacitar* o *dar pláticas*, se hace porque en la primera sugieren acciones como:

dejarles tareas o actividades para que realicen en casa, que les hablen de que todos somos iguales - que un papá los lleve al super.- sensibilizar a los padres dejándoles que vean películas, cuentos o darles a leer artículos que hablen del tema - tenemos un cuento para sensibilizar a los papás que trata de que un día cuando se levanta el papá se levanta convertido en la mujer, como la mamá, y vive *tooodo* lo que hace la mujer en un día.

En cambio en el aspecto de *capacitarlos o darles pláticas* incluyen trabajar estos aspectos pero en el CENDI:

darles platicas a ellos, algo así como obligatorio, porque a veces dan pláticas pero no vienen - elaborar mesas redondas, de opinión sobre este tema, como lo estamos haciendo pero con los papás y mamás, y que este la maestra del grupo - en una plática que los papás y las mamás hagan una obra de teatro, que actúen ya sea representando los papeles como son, criticándolos, o actuando lo que nos gustaría de cómo deberían ser los hombres y las mujeres.

También comentaron sobre la necesidad de:

conocer como abordar el tema con los papás - indagar más, sobre como abordar con ellos el tema de la equidad de género, con los papás (hombres) sobre todo, lo que es la equidad de género y adonde queremos llegar.

Comentaron además que:

nos apoyen trabajando en casa lo que trabajamos aquí, para que no los confundamos.

Sumaron a estas propuestas del *trabajo con padres y madres de familia*, algunas reflexiones de colaboración que les gustaría tener de ellos y ellas en el aula o el centro educativo en general:

con la participación de los padres con nosotros en aula podríamos hacer más – sería bueno que los papás estén ligados a las actividades de la escuela para que los niños vean o incluso los propios papás lo vean.

Algunas de estas propuestas concretas son:

invitarlos a que algún papá o mamá venga a explicarles a los niños sobre la igualdad - que papás hombres vengan a contarles cuentos, hacer actividades con ellos y ayudarnos en el comedor a atenderlos para que los niños (y las niñas) vean que él también viene y no sólo la mamá – ahorita se me ocurre que en la pre-posada a los papás les toque guisar y a las mamás recibir, que cuando estén aquí en la pre-posada los hombres sean quienes vayan a servirle a su pareja, porque yo he notado que cuando vienen a los eventos los papás llegan y se sientan y las mamás les llevan.

Las propuestas tituladas 4.4 Diseño de planeación colegiada, se dividieron en tres puntos: 4.4.1 espacios de discusión, 4.4.2 inclusión en el proyecto escolar y 4.4.3 inclusión en la planeación.

Las propuestas de 4.4.1 *espacios de discusión*, surgieron de los comentarios:

de estas cosas casi no hemos hablado - hace falta darnos espacios de discusión para desarrollar el trabajo con los niños y niñas – hay que darnos tiempos para planear actividades con lo que opinamos todas.

Dos educadoras en distintos grupos focales dieron sugerencias que incluimos en el punto 4.4.2 *Inclusión en el proyecto escolar*:

podríamos incluirlas dentro de nuestro proyecto escolar, podríamos hacer que las actividades que tenemos planeadas con los padres y madres, como los festivales u otros eventos... hacer, dramatizaciones con su participación para el resto de la comunidad escolar - elaborar entre nosotras actividades en la comisión de trabajo con padres, dentro de nuestro proyecto escolar.

Las propuestas de 4.4.3 Inclusión en la planeación, se obtuvieron de los siguientes comentarios:

tenemos que planear, trabajar el tema de equidad relacionándolo con las actividades del conocimiento de nuestro cuerpo - planear una actividad, tal vez al año, pero toda una semana y en todas las salas – simplemente desde que escribamos en el plan: niñas y niños, ya no se nos olvida y pueden surgir ideas - que se especifique en el programa como se puede trabajar, porque hay para el desarrollo del lenguaje, de la motricidad, pero no para género y equidad.

Hasta el momento los objetivos de explorar las ideas, creencias y actitudes de las agentes educativas que intervienen en la Educación Inicial, y los de Identificar las prácticas educativas que favorecen y las que dificultan u obstaculizan la equidad de género, han sido presentados por medio de la exposición de: **lo que piensan, lo que dicen hacer, lo que hacen y lo que proponen,**

Todos los datos de las cuatro categorías presentadas son sólo los ejemplos más significativos. La presentación de estos datos puede dar elementos de análisis a muy distintas y amplias discusiones.

Presentar los datos obtenidos, separados del análisis de los mismos, se ha realizado con la intención de extender una invitación a la comunidad educativa, interesada en las cuestiones de género, a realizar sus propios análisis.

Por lo anterior, en el próximo capítulo, se hará uno de estos posibles análisis, en el entendido de aproximarnos a la discusión teórica de las implicaciones del género en el quehacer educativo.

Capítulo VI

6 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una aproximación desde la perspectiva de Género

Como se mencionó anteriormente, conocer las ideas, creencias y actitudes de las agentes educativas y saber cuales favorecen y cuales dificultan la equidad de género es sólo una parte del quehacer educativo que puede contribuir al análisis y la búsqueda de alternativas que favorezcan la equidad. Para posibilitar la construcción de diseños de intervención educativa se requiere de un análisis desde la perspectiva de género.

La perspectiva de género como análisis teórico y conceptual permite 1) **detectar los factores** de desigualdad que afectan a hombres y mujeres. 2) **identificar las necesidades**, intereses y problemas específicos de hombres y mujeres, así como sus obstáculos y 3) **planear acciones** para generar las mismas oportunidades en términos de equidad. Con estos tres elementos de análisis teórico de la perspectiva de género y lo expuesto en el marco teórico que guió esta investigación se analizan los resultados expuestos en el capítulo anterior.

El análisis de los datos encontrados esta organizado de la misma manera en que fueron presentados los resultados. Primero se aborda los resultados de la categoría 1 Ideas y Creencias (Lo que piensan), seguido de las Intenciones y Predisposiciones (categoría 2), después se aborda la categoría 3 Acciones (Lo observado) y se finaliza con la categoría 4 (Las propuestas). En cada una de estas categorías se puntualizan algunos factores de desigualdad, obstáculos y necesidades. Las propuestas para la equidad, que emitieron las educadoras, se analizaron dilucidando las posibles teorías implicadas que originaron dichas propuestas, con el objetivo de esclarecer los obstáculos y las necesidades desde la perspectiva de género.

6.1 Análisis de la categoría 1 De las Ideas y Creencias

Retomando que el género es una construcción simbólica que incluye ideas, creencias y atribuciones de lo que debe ser un hombre o una mujer, construidas a partir de la diferencia sexual en el marco de una deseabilidad social (Lamas, 2002), podremos inferir que esta deseabilidad social, en el contexto escolar de educación Inicial tiene los siguientes matices.

La transferencia de esta deseabilidad social de ser hombre o ser mujer a los niños y niñas está inscrita en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales (Bourdieu, 1992) se da de manera explícita al ser nombrada y explicada, o de manera implícita en el comportamiento físico, el uso del lenguaje o el material gráfico visual que utilizan, Esta deseabilidad social contempla un sustento conceptual, por lo que iniciare el análisis con las concepciones de lo que es ser hombre o ser mujer, emitidas por las agentes educativas que participaron en esta investigación.

Las concepciones de ser mujer halladas en esta investigación, evidencian una variabilidad que integra indicadores tanto instrumentales como expresivos: “las mujeres ayudan – apoyan – comparten – dan” y “salen a trabajar – toman decisiones – resuelven problemas – mandan”. En esta inclusión de ambos indicadores llamada Androgínea, se observa el efecto que ha tenido la inserción de la mujer en el campo laboral y la lucha de redefinir el papel de las mujeres en la sociedad (Díaz-Loving, Rivera y Sánchez, 2001)

Desde la percepción que tienen de sí mismas como “es bonito – un privilegio – es capaz de salir adelante” sumadas con el malestar y oposición de “yo solita hago todo – no debemos limitarnos – tenemos los mismos derechos”, posibilitan los cambios hacia una deseabilidad social que enriquece las identidades como mujeres y pueden ser muy favorables en la trasmisión explícita e implícita para con las niñas a las que les brindan servicios educativos.

Sin embargo, los aspectos favorables en el desarrollo de la identidad de las niñas no se presenta de la misma manera para con los niños. En las concepciones que tienen de ser hombre se manifiesta una clara oposición y malestar: “quiere ser siempre el poderoso - golpea - gritan, pegan no ayuda - no apoya - no deja crecer a su mujer académicamente - es arrebatado - descuidado - tosco”. Sumado a la idea de: “el hombre sólo da el gasto y dice hazte bolas con lo demás - nunca va dejar de ser machista por muy bueno que sea”, se percibe un empoderamiento de la mujer (Díaz-Loving, et al, 2001) que puede tener ciertos grados de rivalidad, lo cual puede enturbiar los cambios, dando una limitación a la construcción de otras formas de ser hombre y de relacionarse equitativamente con las y los de más, y por ende a la construcción de otras identidades mas sanas u justas para ambos.

Además, ésta concepción de lo que es ser hombre pueden estar siendo concebidas como *Naturales*. Aún cuando algunas de las educadoras si reportan algunos cambios, estos son vistas no desde la concepción global de ser hombres, sino solo en el rol de padres, una muestra de ello es el hecho de encontrar entre sus opiniones un sólo adjetivo positivo: “algunos son hasta más pacientes con los niños” o en los indicadores expresivos: “cambian pañales - arreglan al niño - lo traen a la escuela”. Estas manifestaciones de malestar y oposición, son precisamente las que posibilitan otra deseabilidad social, sin embargo uno de los posibles obstáculos para la equidad es verlas en *rivalidad* o como *naturales*, sin explicárselo desde la deseabilidad social y mostrar otras alternativas. Sólo una de ellas lo hizo: “también los limitan – si es compartido y apoya, lo critica, son los inadaptados, los tachan de tontos”. Es muy probable que esta otra forma de concebir a hombres y mujeres, de parte de ésta educadora, se haya dado por antecedentes de la discusión en las problemáticas de género.

Estas concepciones de lo que piensan de ser mujer tienen otro matiz en su concepción como educadoras, expresiones tales como: “La mujer tiene más facilidad con los niños - cambiar pañales y cuidar es responsabilidad de la mujer - las mujeres tenemos el Don de ser madres - la maestra llega a ser la sustituta de la mamá” sumadas

con las ideas de: “así somos de mamás, damos todo - no piensas en ti sino en tu hijo - es estar pendiente de los hijos - arriesgan su vida por el bien común - tenemos mas lazos afectivos con los hijos” dan como resultado que al ejercer su tarea educativa se conciba esta como: “servir - ayudar - cuidar - dar asistencia y transmitir cariño - dar amor”. En estas concepciones se manifiesta la fuerza social (Lamas, 1996), el sistema socialmente prescrito a las mujeres en su rol como madres, arraigado en el nivel educativo en que se encuentran, estas normas culturales sobre el comportamiento no son cuestionadas por la supra-valoración de la maternidad opacando el trabajo educativo de: “ser una guía - una facilitadora del saber”, exceptuando a aquellas que vuelcan en su tarea educativa las razones ideológicas de: “querer cambiar al mundo - el compromiso con los niños y niñas discapacitados o la vivencia de las carencias en la comunidad”.

Por otro lado, vuelve a coincidir que en lo referente al ser hombre ahora visto desde la función educativa, las concepciones tienden a ser prototípicas y de oposición, en este aspecto aludiendo al temor del abuso sexual: “creemos que no van a ser tan respetuosos - ¿cómo va haber un hombre con tantos niños? - puede cometer abuso sexual”, y excluyéndolos por la misma fuerza social que hace a las mujeres estar en este nivel educativo, ya que las acciones *asistenciales* y *afectivos* son asignadas a las mujeres, dejando que; “él nada más... en lo pedagógico y un cierto horario”. Ser hombre y estar en este nivel rompe la concepción prototípica no sólo de ser hombre sino pone en cuestionamiento su ser mujer, así se activa la fuerza socialmente prescrita para no dejar que sea cambiada: “la sociedad no deja a un hombre trabajar con sus niños - otros papás pondrían el grito en el cielo -¿Por qué, por qué? habiendo tantas mujeres”.

La valoración de su ser mujer vista como ser madre, equiparada con su concepción de ser Educadora, es puesta al descubierto ante la posible presencia de un hombre en estas actividades: “nunca me había puesto a pensar en eso, a cuestionarlo”.

Hasta este momento del análisis, el ser mujer desde la concepción de las educadoras que participaron en esta investigación, se presenta con dos vertientes, la que nos aporta elementos para pensar en los aspectos favorables que podrían ser transmitidos en una identidad con otra discapacidad social, la otra vertiente, analizada desde su concepción como educadoras, nos remite a la reproducción del estereotipo materno como fuerza social que imposibilita los cambios.

Al respecto de las concepciones de ser hombre, en ambos momentos del análisis, se vislumbran con más congruencia, mas no por ello, favorables para los objetivos de equidad.

Cabe mencionar que algunas de las necesidades para favorecer la equidad es propiciar los conceptos en las educadoras de ser hombre o ser mujer desde otra discapacidad social en la que hombres y mujeres pueden desarrollar una masculinidad y feminidad fuera de los estereotipos. Dar cuenta que no hay una sola masculinidad ni una sola feminidad; que coexisten masculinidades que no se corresponden totalmente con el modelo del *macho*, como existen otras feminidades, silenciadas y subterráneas (Morgade, 2001).

Las concepciones estereotipadas de ser hombre y ser mujer, están acompañados de prejuicios, es decir, de una predisposición favorable o desfavorable hacia cualquier miembro, esto deforma la realidad convirtiéndose en un elemento discriminatorio, ya que niegan las posibilidades de diversidad y crecimiento. Las versiones dadas de lo que es ser hombre, concuerdan con los estereotipos: postulando la fuerza, la violencia, ser el proveedor, el que ostenta el poder... y las de ser mujer mezcladas con el ser madres en caminadas al servicio, al cuidado y proporcionar afecto, propician y perpetúan que en ambos se vean atrofiadas o mutiladas sus capacidades.

Sólo por mencionar una de las muchas formas de la transmisión de estereotipos se encontró que el material gráfico visual con el cual están adornados varios de

los salones se encuentran dibujos de niños de azul, con pantalón y en movimiento y niñas de rosa con falda y colitas, con alusión a actitudes de ternura.

Ahora bien, estas concepciones estereotipadas de ser hombre o ser mujer están inscritas en su percepción para con los niños y las niñas. Algunas ven las diferencias y otras las niegan, las que niegan las diferencias quizá piensan que reconocerlas niega la igualdad. Evaden la evidencia de que la diferencia existe porque se presenta como nulidad a la posibilidad de igualdad en su sentido estricto. Tal vez la negación de las diferencias pretenda dar la impresión de decir “yo no hago diferencias” con el objetivo de no ser cuestionadas en su trabajo educativo.

De cualquier manera, al no tener elementos del debate teórico en el que la perspectiva de género no busca la igualdad (Hierro, 1992), que sobrepasa la idea de la búsqueda de la igualdad por la de la búsqueda de la equidad, y cuando se hace referencia a la igualdad es en el sentido de *igualdad de oportunidades*, sino se aclara la distinción entre igualdad y equidad se seguirá huyendo a reconocer las diferencias y sino se trabaja con las diferencias se seguirá perpetuando la inequidad. De esta concreción semántica de la búsqueda de la equidad y no de la igualdad se hace patente la aceptación de las diferencias, reconociendo que cada niño o niña es único, irreplicable, individual, más tenemos los mismos derechos y obligaciones, y tendremos que adecuar los requerimientos o necesidades educativas de cada uno o cada una de ellas para que accedan con igualdad de oportunidades de desarrollo.

Las que reconocen las diferencias tienen mayor posibilidad de ser conscientes de la reproducción de estereotipos de género: “los niños son más inquietos - la niña es mas dedicada se concentra más, el niño brinca más, marcha más, corre más - la niña fija más atención - las niñas deben ser cuidadas porque los niños son inquietos” Lo manifiesto de estas diferencias en el comportamiento infantil son explicadas, por ellas mismas, debido a la influencia o comportamiento del papá o la mamá:

“Porque papá juega con ellos al fútbol y la mamá se queda en la casita - los limitan los padres”. Logran ver en el comportamiento de los niños y niñas la influencia cultural, la deseabilidad social adquirida por imitación de los roles paterno y materno, como lo ejemplifica una educadora cuando recuerda que: “Una niña le dijo a un niño <tu no barres, porque la que barre es la mamá>”.

Ante las diferencias de género se bifurca nuevamente su accionar: algunas evaden el trabajo educativo relacionadas con la construcción de ésta otra deseabilidad social en caminata a la equidad argumentando que: “ya es un problema de familia nosotras no podemos hacer mucho”, otras educadoras deciden “aprovechar las diferencias para ayudar a que la desarrollen los demás - dejarles experiencias de trato igualitario o darles las mismas oportunidades”.

Los roles sociales vistos en el comportamiento de los niños y las niñas favorecen la conciencia de la fuerza cultural que forma las identidades de género que limitan su desarrollo. Estos roles que limitan a los niños y las niñas aparecen claros para las educadoras en el trato cotidiano y no corresponden a la deseabilidad social de la equidad: “se ve diferencia porque a algunos les han ayudado a desarrollar mas sus capacidades y otros no, pero si tienen la capacidad de desarrollarlas”, no obstante, al no ser, discutida, planeada u homologada su intervención educativa a este respecto se seguirá perpetuando la inequidad.

Es por ello que resulta necesaria la dirección en la intervención educativa para generar esta otra deseabilidad, una en la que los infantes puedan auto percibirse como hombres o como mujeres con una amplia posibilidad de desarrollar sus capacidades y habilidades sin limitación de estereotipos, o actitudes sexistas, para lo que se requiere impulsar tanto los aspectos instrumentales como expresivos en niños y niñas, lo que da la posibilidad a una más saludable adaptación (Matud, 2002), considerar la masculinidad y la feminidad no como opuestos sino con la posibilidad de integrar ambos en la estructura de su personalidad.

6.2 Análisis de la categoría 2 Intenciones y predisposiciones

La Educación para la equidad busca hacer realidad los anhelos democráticos donde se reduzcan las desigualdades sociales y se ofrezca a niños y niñas oportunidades de desarrollo y convivencia basados en el reconocimiento de la diversidad, con un profundo sentido de respeto y tolerancia (Dirección de Educación Especial, 2003).

La Ley General de Educación en el capítulo III, el cual se titula: De la equidad de dice en su Art. 32:

Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación en cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Los datos encontrados en esta investigación, desde la parte discursiva, estos objetivos de la educación para la equidad son conocidos y aceptados por las educadoras, ellas mismas mencionan que tratan de “que sea menos marcada la diferencia - que los niños aprendan a que somos iguales en cuanto a pensamientos aún cuando somos diferentes físicamente - que podemos realizar todo tipo de actividades – que todos y todas merecen respeto - que tanto el hombre vale como la mujer vale”. Ninguna de ellas manifestó estar en contra de estos objetivos, de crear otra forma de ser, de ser-humano digno y libre.

La cuestión no es si están de acuerdo o no con la equidad, porque existe un consenso conciente y discursivo a su favor, mas se ve obstaculiza desde la parte subjetiva y subconsciente, introyectada en el ser y hacer cotidiano que le da vigencia y continuidad. La intención y el consenso de la equidad no bastan, se requiere pasar de un sistema educativo paralelo y excluyente a uno integrado e incluyente, donde se dé atención a la heterogeneidad y atención a la diversidad.

El reconocimiento y el aprecio por la diversidad, al tomar en cuenta que como personas todas y todos somos distintas (Dirección de Educación Inicial, 2002-b, p.17) puede propiciar acciones de integración y colaboración, y algunas de las educadoras tienen clara esta cuestión, dicen: “hacemos actividades de cooperación no importa si es hombre o es mujer, ahora te toca barrer a ti, ahora al otro. Se dan cuenta que las actividades de cooperación son una alternativa para trabajar con las diferencias y con ellas se posibilita el trabajo en forma equitativa, mas la tendencia globalizadora de nuestra sociedad actual busca homogenizar las individualidades. Las educadoras en su quehacer educativo se encuentran entre fuerzas que promueven la cooperación y la diversidad y las que pugnan por la homogeneidad y la individualidad, esto se deja ver cuando una educadora comenta que un niño le hizo ver estas contradicciones; “¿y por qué no nos formamos todos juntos? si somos iguales”.

Algunas otras acciones que promueven la equidad ni siquiera son vistas, comentan que al indicar a los niños y niñas que levantaran su plato “no lo pensaban en cuanto la equidad de género sino para favorecer la independencia”. Educación Inicial se ha planteado distintos objetivos educativos: “de comunicación, lógicas, de seriación, clasificación, conteo, ubicación espacial, imaginación y creatividad. - hábitos de higiene, de autocuidado - de aceptación a los niños con necesidades especiales, a ser solidarios, buenos amigos, etc.” con tantos, es fácil dejar de pensarlos y dedicarse al hacer con los elementos de lo habitual o tradicional en sus rutinas de trabajo, sin cuestionárselos desde la perspectiva de favorecer la equidad: “para nosotros es escuela y las estrategias son parejo, no dividimos niñas o niños - no se ha diseñado una acción en específico solo tenemos la consigna de ser parejos”.

De la misma manera, como con la Equidad e Igualdad, es posible que con la diversidad y homogeneidad, se crucen y entre mezclen ideas y objetivos, ganando el hacer desde lo conocido y habitual de sus rutinas de trabajo, quedando las intenciones de equidad en la parte discursiva.

Si a estas cuestiones propias de los sistemas educativos sumamos los obstáculos personales del desconocimiento de las implicaciones de género (dijo una educadora: “después de estudiar lo abordaré con ellos”), más las propias resistencias sociales representadas en los padres y madres de familia (“los papás les limitan en casa dice mi papá que estas loca - podemos opinar o decir pero lo difícil es que realmente lo trabajen en casa”), tenemos mayores elementos para explicarnos porque si *dicen* sumarse a los anhelos de equidad, resultan ser obstaculizados.

Por otro lado, sí los objetivos educativos de Educación Inicial en sus tres áreas: Desarrollo Personal (que contemplan temas como; Psicomotricidad, Razonamiento, Lenguaje y Socialización), Desarrollo Social (Familia, Comunidad y Escuela) y Desarrollo Ambiental (Conocimiento, problemas ecológicos, conservación y salud) presentan la necesidad de ser repensados con un eje transversal de las implicaciones de género, con más razón los objetivos de la educación sexual infantil, ya que a este respecto, pareciera que cada educadora tiene sus propios objetivos.

Como se mencionó en los resultados obtenidos, se detectaron tres objetivos distintos: las que lo racionan con la higiene (“enseño para ir al baño de cómo se deben limpiar”), las que lo abordan con un sentido prohibitivo (“enseño que no podemos hacer ciertas actividades: no pueden estar solos, abrazándose, en el baño, encerrados”), y las que identifican las relaciones del sexo con el género: “que vean que no es en la ropa que usamos lo que nos hace ser hombres o mujeres, que es por nuestros genitales - que estén consientes de que somos diferentes”. Estos tres objetivos distintos tienen cada una su manera de hacer y sus implicaciones en el desarrollo de la personalidad e identidad en niños y niñas.

Trabajar los temas de sexualidad relacionados a los objetivos de higiene, tiene su propia razón de ser, justificada y entendida por la propia naturaleza de los requerimientos o necesidades de niños y niñas en el control de esfínter, sin embargo, limitar todos los aspectos de la sexualidad a los objetivos de higiene disipan las posibilidades de construir una cultura de equidad, al no proporcionar

más elementos que ayude a que niños y niñas se conciban a si mismos como hombres o como mujeres con las mismas posibilidades de desarrollar todas sus capacidades, se deja pasar la oportunidad de influir en la construcción de una identidad que incluya los objetivos de equidad, ya que, como dijo la educadora: “di una clase sobre higiene para ir al baño, les enseñé cómo... como si fuera hombre, como si fuera mujer”.

Este tipo de intervención sólo muestra la diferencia fisiológica, mas la identidad sexual no surge exclusivamente a partir de lo biológico, ni son suficientes para explicarla (Ausubel y Sullivan, 1970). Se muestran las diferencias biológicas más los constitutivos psicológicos y sociales que se desprenden de estos, los cuales son necesarios reencausar a la equidad de género, se evaden o se pierden, dejando que, muy probablemente, se conviertan en estereotipos que limiten su desarrollo.

Con respecto a trabajar el tema de sexualidad con cierto sentido prohibitivo fomenta la cultura del silencio ante los temas de la sexualidad dejando a niños y niñas con más dudas de las que probablemente se hicieron a sí mismos o mismas. Cuando la educadora comenta que: “les enseñó a que no podemos hacer ciertas actividades: no pueden estar solos, abrazándose, en el baño, encerrados”, podemos inferir que muy probablemente se ha encontrado con estas manifestaciones de niños y niñas.

En niños y niñas estas manifestaciones pueden no tener un carácter de connotación sexual-erótica, o no una función erótica como la conciben los adultos. Niños o niñas tienen otra forma de atribución significativa, en la que efectivamente, Incluye elementos de actividad exploratoria y manipulativa, de curiosidad respecto a la anatomía, a la fisiología, la reproducción y del deseo de cercanía afectiva (Ausubel y Sullivan, 1970), es decir, estas manifestaciones son una forma de preguntar y preguntarse, de aprender y conocer sobre su sexualidad, que requiere ser retomada y explicada, no silenciada o prohibida.

La sexualidad reducida al carácter erótico que interpreta el adulto, en este caso, la educadora, puede inhibir cualquier manifestación de la sexualidad, ya que el placer o lo erótico ha sido reprimido y visto como *malo* en nuestra cultura, por lo que se tiende a reproducir la prohibición, por ella misma o por no *meterse en problemas* con padres y madres de familia, ya que dicen: “los papacitos son tan complicados”, dando como resultado que en la intervención educativa sólo: “se platica lo clásico, las niñas vestido y los niños pantalón”

En cambio el trabajo de los temas de sexualidad vistos en su relación con el género, facilita no sólo el abordaje de las propias manifestaciones y necesidades de información de niños y niñas, además se da cabida a promover la educación para la equidad. Cuando la educadora expresa: “que vean que no es en la ropa que usamos lo que nos hace ser hombres o mujeres - les he hablado que los hombres tienen pene y las mujeres vagina, que somos diferentes”. No evade la responsabilidad de la educación sexual, la encamina a romper estereotipos y hace conciencia de la diversidad, requisitos previos para promover una relación entre hombres y mujeres donde se respete la diferencia y se promueva la equidad.

El Programa de Educación Inicial (PEI) al plantear la organización por áreas de desarrollo, temas, contenidos y ejes, encaminadas a diseñar actividades propositivas e indagatorias en un proceso interactivo con el que se busca desarrollar las capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes, normas y valores que se desea alcancen las niñas y los niños en sus primeros años de vida (Dirección de Educación Inicial. 2002, p. 22) posibilita el abordaje de los temas de educación sexual y de equidad de género: “cuando vemos sobre todo la inquietud de los niños preparamos el tema, cuando los niños se empiezan a tocar les enseñamos su sexo, lo que es una niña lo que es un niño”.

Sin embargo, como es conocido, en el sistema educativo de educación básica, los temas de educación sexual han tenido un alto grado de marginalidad, manteniéndose silenciados o excluidos.

Hace falta la sensibilización de la importancia del abordaje de estos temas. No basta con dejar *abierta* la posibilidad de abordarlos ya que los temas de sexualidad tienen una clara relación con los temas de género y equidad.

Al hacer una revisión del PEI se encontró que se da gran importancia a la planeación de actividades, ya que con ellas se ayuda a cumplir de manera organizada las necesidades e intereses de los niños y niñas, cuidando construir dicha planeación en un esquema no rígido que impida su funcionamiento o la creatividad de niñas y niños (Programa de Educación Inicial [PEI]. 1992). Su estructura curricular contempla tres áreas de desarrollo: Personal, Social y Ambiental. Cada área contempla, temas, contenidos y ejes.

Por mencionar algunos ejemplos relacionados a la perspectiva de género; en el área Personal se menciona que trata de brindar mayores oportunidades para que los niños¹⁰ estructuren su propia personalidad, relacionados a los procesos del reconocimiento de su propio cuerpo. Así, de esta área en el *tema* de Razonamiento, se marca como *contenido* el esquema corporal y como *eje* identificar las partes de su cuerpo. Otro tema es la Socialización, marcando como *contenido* la Sexualidad, y como *eje* expresar la función específica de la figura femenina y masculina. Distinguir las características externas de cada sexo. En el área Social se menciona que desde su nacimiento interactúan con hábitos creencias, formas de vida que orientan la formación de sus patrones culturales y ha estos inculcará principios morales, valores y sentimientos de las nuevas generaciones. Que el niño se reconozca como parte de un mundo social. Se marca como *tema*: La Familia, como *contenido*; Valores y como *eje* el Respeto. Otro *tema* es el de La comunidad, con el *contenido* de: Cooperación y como *eje* convivir y colaborar.

¹⁰ En este documento del Programa de Educación Inicial del 1992, sólo dice niños, no menciona “niños y niñas”, sólo en los documentos del 2002 ya se integra en el lenguaje “niños y niñas”.

No obstante, en ninguno de ellos se menciona explícitamente la búsqueda de la equidad entre hombres y mujeres. Este desconocimiento e imprecisión genera que no sean abordados o, si se hace, sean pocas quedando en la marginalidad. Las propias educadoras dan cuenta de esto, hay quienes dicen: “una acción específicamente para eso, no hay - el PEI no designa actividades, ya las actividades las propones tú, la situación didáctica - no he visto que en el PEI se designe alguna acción con relación a la equidad de género”, y las hay que toman esta *apertura* de trabajar los temas a partir de una o dos frases que interpretan del PEI: “viene algo... de que todos somos iguales - dice que podemos desarrollar las mismas capacidades - en el PEI viene sobre el juego simbólico y el cambio de roles - nada más se dice que los niños y las niñas somos iguales”.

Las cuestiones de género deben estar dispersos en la curricula y aparecer con tanta recurrencia como sea posible, no solo como contenido, sino como forma de mirar y hacer preguntas a los otros contenidos (Prieto, 1998), y es así como algunas educadoras lo hacen: “se trabaja aprovechando la actividad cotidiana - yo he planeado sobre el conocimiento de su propio cuerpo y la diferencia entre niño y niña “, mas la mayoría no planea objetivos para favorecer la equidad, una directora mencionó: “en ningún plan de trabajo he visto una actividad para trabajar sobre la equidad de género”. Así trabajar los temas de género como eje trasversal puede hacer que estén presentes en todo momento, o bien, olvidar su contemplación.

Como se mencionó anteriormente, el trabajo educativo de género en Educación Inicial puede estar relacionado a los temas de sexualidad, mas no están como tema propiamente dicho, y al estar los temas de sexualidad marginados se reducen las posibilidades de abordar la equidad de género. Por otro lado, al ser trabajados como eje transversal, se abre la posibilidad de abordarlos, mas de la misma manera pueden ser olvidados.

Una forma de hacerlos presentes es por medio de la planeación, momentos en los cuales es necesario se reconozca su importancia, se insista en su contemplación, se analicen y discutan formas de abordarlo. En el momento en

que se realizó esta investigación (octubre-noviembre) habían, recientemente revisado el PEP (Programa de Educación Preescolar) por lo que, cuando se indago sobre las posibles indicaciones desde el PEI en cuestiones de género se encontró que. “no, en el PEI no viene solo últimamente en el PEP - el PEP si lo trae bien definido, pero el PEI no lo traía”, evidenciando la falta de éste quehacer educativo.

Aún cuando desde la parte discursiva estén a favor de la equidad, el PEI posibilite su abordaje relacionando con otros contenidos o se contemple como eje transversal: “no se ha diseñado una acción en específico”.

Por otro lado, debido a que es la familia la que se encarga de reproducir los roles en sus miembros para que sean aceptados por la sociedad (Carrizo, et al.1982) las educadoras hacen patente la problemática de trabajar con los padres y madres de familia diciendo que: “los padres empiezan a protestar - dice mi papá que estas loca –no les gusta que los niños traigan cosas rosas o les pongamos a jugar con muñecas.- un papá, llevo a decirnos que <cómo que el niño jugaba con las barbis>, Sin embargo, también hay quienes han recibido apoyo de padres y madres de familia; “me dijeron que platicaron con sus papás, y que sus papás igual les dijeron que también los niños tienen que ser respetados”, “le dije a un papá que el niño ya se había ´echo´ y él me dijo <si maestro yo lo cambio>”, “las mamás son las que están mas al pendiente, pero ya he visto que, al menos a dejarlos a la escuela, vienen algunos papás”.

Ante esto, el Programa de Educación Inicial en su modalidad no-escolarizada¹¹, desde sus inicios en 1980, ha reconocido el papel de padres y madres como Agentes Educativos, requiriendo de la participación activa de ambos progenitores. La modalidad No-Escolarizada tiene por objetivo brindar servicios educativos a padres y madres de familia, orientando sus actividades cotidianas, en el hogar y fuera de él, con una intención educativa (Dirección de Educación Inicial, 2002a).

¹¹ En la presente investigación La Modalidad No-Escolarizada no fue contemplada en la recolección de datos debido a que los objetivos de la investigación fueron delimitados a conocer el quehacer educativo de las Educadoras que tienen un trato directo con los niños y niñas.

Por la propia interacción que tienen con los niños y niñas y el contacto con padres y madres, las educadoras llegan a la conclusión de: “hablar primero con los padres para poder tratar el tema con los niños”. En el contacto cotidiano o en juntas “les decimos a los padres que no hagan diferencias en casa, que son iguales, que los pongan a ayudarles a hacer quehaceres también a los niños. - aprovecho los espacios en las juntas para platicar con los padres: les digo que si el niño puede correr la niña también puede correr - les dije a los papás cuando vinieron a preguntar que porque les pedimos la bata rosa <No tiene nada que ver el color señores>”.

Desde la propia experiencia de esta investigación, se encontraron ambas actitudes de padres y madres de familia: las y los que asumen un compromiso e incluso demandaron mayor orientación. También se encontró actitudes de resistencia y evasión. De los tres grupos focales, los cuales estuvieron integrados uno por padres y madres, otro por sólo madres y en el tercero se convocó sólo a padres, en el primero se obtuvo una respuesta favorable de aceptación al tema y demandaron se les diera más información para trabajar conjuntamente con la escuela, el segundo grupo (integrado por madres de familia) también solicitaron platicas de orientación, y en este grupo sugirieron que se les diera a sus parejas. No fue así en el tercer grupo, el cual tuvo tres fechas consecutivas de convocatoria, ya que en las primeras sólo asistió un padre de familia.

Es evidente la dificultad de trabajar con padres de familia, las educadoras lo explican de la siguiente manera: “hay padres que no van a querer aun cuando les mandemos a llamar - no vienen argumentado la falta de tiempo o porque de plano no quieren”. Uno de ellas fue mas allá asertiva al comentar que: “también para ellos estos temas son difíciles”.

La Dirección de Educación Inicial, en su Modalidad No - Escolarizada, tiene la capacidad humana y pedagógica para abordar los temas de equidad con padres y madres de familia ya que ese es su objetivo, sin embargo, al igual que en sus otras Modalidades, no contemplan en el listado de temas de orientación, uno con las características explícitas de educación para la equidad de género.

6.3 Análisis de la categoría 3 Lo observado

Favorecer la equidad desde el comportamiento y trabajo educativo de las educadoras que participaron en esta investigación, muestran la riqueza del Programa de Educación inicial al estar favoreciendo sus habilidades y capacidades físicas, cognitivas y sociales. Al colaborar en la aceptación y pertenencia al grupo social de manera afectiva y colaborativa, o dar las mismas oportunidades de razonamiento y comunicación, o de estimulación de las habilidades motoras, se eleva la calidad con equidad en los servicios que se brindan.

Los ejemplos presentados en los resultados de las acciones que favorecen la equidad dan cuenta de la organización y sistematización del desarrollo de capacidades por medio de sus rutinas de trabajo y la flexibilidad ante los intereses y necesidades de los niños y niñas. La educadora que al pasar lista da muestras de afecto y estimula a que los otros y las otras a que le aplaudan y den ánimos, o la educadora que al cambiar el pañal y dormirlos les platica, canta y da masaje al cuerpo de los niños y niñas, vinculan el trabajo educativo con la calidad afectiva que caracteriza este nivel.

Por otro lado, la estimulación del desarrollo físico de psicomotricidad, de comunicación o de razonamiento dando oportunidades a que todos y todas lo hagan, intercalando la participación, son formas de trabajar el tema de género de manera transversal. De la misma manera, hacen interactuar niños con niñas en las mesas o los escenarios, dan las mismas oportunidades a todos y todas, al cantar, jugar o trabajar con los materiales. También la equidad esta inscrita en la integración a las actividades dirigidas a aquellos que se excluyen, distraen o tienen otro ritmo de trabajo. De todas estas actitudes se encuentran ejemplos en la presentación de los resultados que favorecen la equidad.

Cuando las educadoras dicen explícitamente que: “todos podemos ayudar, algunas veces les tocará a unos y luego a otros - ambos pueden ayudar a los quehaceres, niños y niñas” o cuando “coloca a tres niños en el escenario de la casita y les dice: jueguen con ellas, ustedes también saben hacer de comer - los materiales son para todos, todos podemos jugar con ellos”, van compañía las actitudes que tienen con los niños y las niñas, con las indicaciones verbales, ambas. Actitudes e indicaciones van ayudando a formar una concepción de equidad. A pesar de que estas actividades fueron detectadas después de las entrevistas o grupos focales, las educadoras muestran que pueden realizar un trabajo cotidiano de equidad. Tal vez precisamente por esto, es necesaria la supervisión de su contemplación en el trabajo diario con niños y niñas.

Con relación al trabajo con las diferencias de género, dos de las educadoras van dirigiendo las diferencias al Respeto, una de ellas lo hace desde la enseñanza del esquema corporal: “algunas de las diferencias son que los niños tienen pene y las niñas vagina pero que todos y todas son importantes y merecen respeto”, y la otra lo hace desde la interacción social: “escuchen bien, quiero que se respeten... aunque seamos flaquitos o gorditos, niños o niñas, no quiero que se peguen porque todos somos amigos y amigas”. Es decir, el trabajo de género se circunscribe tanto a actividades del desarrollo personal como a actividades del desarrollo social o habilidades sociales.

Con respecto al desarrollo de la personalidad e identidad, que tienen que ver con los constructos instrumentales y expresivos, contemplados como elementos de la feminidad o masculinidad, algunas educadoras propician el desarrollo de ambos constructos (instrumentales y expresivos) en niños y niñas. Al darles oportunidades de tomar decisiones, ser independientes, tomar la iniciativa, etc. y propiciar la cooperación, el contacto, la unión, la preocupación y atención a los demás, etc. favorece que se desarrolle una personalidad más flexible e integradora, con capacidad de adaptarse a las demandas internas y externas, y desarrollar sus potencialidades sin limitación por ser hombres o ser mujeres.

Algunas otras acciones no solo propician el desarrollo de la masculinidad o feminidad con los constructos Instrumentales o expresivos, además señalan, critican o inhiben las manifestaciones prototípicas: “No jueguen a pelearse - Le dice a una niña: -tú también eres fuerte - ya ves, a ti también te gustan los carros - los niños también pueden jugar a la comidita y no sólo a andar empujándose”.

Hasta aquí, lo expuesto hace pensar que no son en las actividades pedagógicas del desarrollo de habilidades donde reside el mayor trabajo en materia de equidad de género, ya que las educadoras muestran que efectivamente tratan de estimular el desarrollo de capacidades en ambos, en niños y niñas. La mayor necesidad de trabajo educativo, en las cuestiones de género, en esta investigación, se detectaron en la forma de intervención educativa de las manifestaciones de niños y niñas que presentan estereotipos, ya que inciden en el desarrollo de su identidad y personalidad como hombres o mujeres. Estas manifestaciones y conceptos de lo que hace (o debe ser) un hombre o una mujer, que niños y niñas expresan en el centro escolar, la mayoría son introducidas al centro escolar de la cultura familiar y la educación no formal (Álvarez y Del Río, 1990b).

Así pues, algunas de las acciones que más se detectaron como obstáculos, o que dificultan la equidad de género, se dieron en la forma de intervención educativa que fue dividida en tres tipos: a) los de intervención sin dirección a los objetivos de equidad, b) los de intervención que mantiene los estereotipos de género, y c) los ignorados.

Para analizar la intervención que hacen las educadoras, las cuales no tienen dirección a los objetivos de equidad, retomare algunos ejemplos de la presentación de los resultados, deteniéndome en algunos fragmentos. En uno de esos ejemplos se encuentra el siguiente:

En un diálogo una niña dice: -¿qué crees? que mi mamá no tiene bolsa... ni mi abuelita, nadie, nadie... La Educadora responde: -y para que... ¡ha! querías una bolsa, ya te entendí... La niña continua: -y yo me estaba maquillando, la educadora dice: -las niñas no se maquillan porque su piel es muy delicada.

En un principio cuando la niña dice: “-¿qué crees? que mi mamá no tiene bolsa... ni mi abuelita, nadie, nadie”. La niña expone su interrogante ante una de las “características clásicas” (prototípicas) de lo que ha visto en las mujeres, (las mujeres usan bolsas, bolsas de mano), ante esto la educadora responde: -y para que... ¡ha! querías una bolsa, ya te entendí...”, parece ser que la educadora capta dos sentidos de lo expuesto por la niña (*qué quieres y para qué lo quieres*), y decide sólo interpretar el *qué quieres*, respondiéndose: una bolsa. La educadora interpreta que querer una bolsa, por que las mujeres usan bolsas es normal, es *natural*. Sin embargo el comentario de la niña podría ser interpretado como: ¿que pasa cuando *nadie, nadie*, usa bolsas? Es decir, ¿qué pasa si una mujer no usa bolsas? pero ante la expresión de: “¡ha! querías una bolsa, ya te entendí” de la educadora, la niña decide explorar el concepto de ser mujer desde otra manifestación prototípica de las mujeres. “La niña continua: -y yo me estaba maquillando”. Es aquí donde la educadora decide hacer una intervención educativa y le dice: “-las niñas no se maquillan porque su piel es muy delicada”. Nótese que él *maquillarse* es inhibido por el ser niña, es decir, *por ser pequeña*, Al darle respuesta dirigida al autocuidado (asunto en el que concuerdo en su importancia) no se responde a su implícita interrogante de qué es ser mujer, con lo que se confirma el estereotipo por no ser cuestionado, ni reorientado, y tal vez ni siquiera fue percibido.

Quizá el ejemplo anterior, sea una la génesis de las construcciones prototípicas de género. Al ir analizando el ejemplo, tenía presente la búsqueda de las formaciones conceptuales de los primeros años, donde, interpretando a Vygotsky, lo social va introyectándose en el individuo por medio de una intermediación simbólica. Esta gama de manifestaciones del comportamiento de las mujeres, que repite patrones en un escenario socio-cultural visto por la niña del ejemplo, es en

algún momento intrapersonal organiza y cuestionada, y vuelta, en otro momento a escenarios sociales para ponerse *a prueba* y desechar o afirmar la organización internamente construida. Así, la dialéctica propuesta por Vygotsky para entender del desarrollo intelectual devela la génesis de las construcciones prototípicas del *ser hombre o ser mujer*.

En esta intervención educativa, o como diría Vygotsky: en este Aprendizaje Mediado, la agente mediadora (la educadora), podría haber transformado los estímulos recibidos del ambiente social, a la construcción de una identidad como mujer con muchas posibilidades de ser y no sólo como las que *usan bolsas y se pintan*. Sin embargo, la agente educativo toma su papel mediador dirigido al autocuidado, y en materia de género, en reforzadora de los patrones culturales.

En otro ejemplo, donde unas niñas recortan las modelos de las revistas, las cuales tienen reproducen mensajes del estereotipo de belleza, la intervención educativa es dirigida al orden y la disciplina mas ante los mensajes estereotipados de ser mujer o ser hombre y las conductas reproducidas por las niñas, no son retomadas, discutidas, ni orientadas. En un segmento de este ejemplo se aprecia con claridad

Mira éste está bien guapo –dice una-, mira éste no tiene camisa –dice otra-, se ríen y empujan entre ellas. La educadora de vez en vez les dice: -jovencitas, dejen de jugar... las mande a recortar. Cuando el grupito ya esta distraendo a las y los demás, la educadora les dice: -oigan niñas ¿les dije que se pusieran a recortar eso...? a lo que contesta una niña: -ella nos dijo que la recortáramos, la educadora responde: -!hay niña...! la niña contesta: -es que esta guapa, y muestra el recorte de una modelo vestida con un top y en minifalda, menea su cuerpo y se lleva a la boca el dibujo, la educadora le dice: -¿está qué? la niña contesta: -está guapa, el grupo de niñas ríen y se pasan el recorte... la educadora voltea a verme y alza los hombros, después les dice: -bueno apúrense y ya vamos a levantar los papeles (Sala Preescolar).

Nuevamente podemos ver como en las construcciones conceptuales de lo que es *ser mujer o ser hombre*, aparecen los tres momentos descritos por Vygotsky, El mundo social (representado en las revistas) es interiorizado y expuesto al agente mediador, mas está, evade de alguna manera la intervención en este tema (quizá por la carga sexual que en estas manifestaciones interpreta o por mi presencia en el aula) y prefiere dirigir su intervención a los aspectos del orden y la disciplina escolar.

La intervención de las agentes educativos, tiene otras dos variantes, además de la de la intervención en la que se dirigen a otros aspectos distintos a la equidad. En unas se mantiene estereotipos con la sola aprobación de la educadora y en otras su posible intervención se nulifica (el no hacer también es una forma de intervención).

Se hallaron bastantes ejemplos de este tipo de intervenciones, para ilustrar lo dicho retomaré algunos segmentos:

Un niño arma un muñeco de papel y dice: -es niña, -¿cómo sabes? pregunta la educadora, el niño responde -porque tiene colitas

Dos niñas que se ponen a dar vueltas con las puntas de sus pies y alzando las manos como bailarinas de Ballet, una de ellas dice: -como barbi ¿no?, la educadora las mira y se ríe.

Di la educadora: “quiero que me armen un perro” una niña toma dos piezas y se lo pone en la oreja como si fuera un teléfono, dice “hola comadrita” la educadora pasa y no dice nada.

Como se aprecia, la mayoría de las manifestaciones estereotipadas de niños y niñas se dejan pasar quizá tomándolas como un simple juego o algo natural.

Las implicaciones de estas acciones en el desarrollo de la identidad y personalidad se pueden observar en los siguientes ejemplos, que son los más

representativos: “Un niño se cayó y una niña lo levanta, la educadora se acerca, soba y acaricia al niño mientras que la niña se da la vuelta y se va”.

En este ejemplo la conducta de la niña (indicadores expresivos) es tomada como *natural* –las mujeres cuidan y atienden- y por tanto no se le agradece y es ignorado su comportamiento.

Una niña carga y sienta en sus piernas a otra niña más pequeña en actitud de maternaje, la educadora esta realizando actividades asistenciales de higiene con otros y otras (se lavan los dientes), la educadora las ve pero no les dice nada..

Es posible que en estos ejemplos, las actitudes de las niñas sean tomadas como un juego sin trascendencia. La niña imagina ser la madre y la amiguita su hija, en consecuencia la pequeña está obligada a observar y a seguir los roles de la conducta materna (Vygotsky, 1988). Como lo afirmó Simone de Beauvoir (1962): las características humanas consideradas como “femeninas” son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse “naturalmente” de su sexo.

Estas acciones de repetición de los roles se irán guardando como experiencias y recuerdos de sí mismos/as, las cuales formarán su ser hombres o ser mujeres: su personalidad. Se pasa de la percepción y el recuerdo de su propia imagen a abstraer sus características esenciales y distintivas, y de estas a sus motivos y valores que se irán organizando hasta formar predisposiciones conductuales, es decir se pasa del *sí mismo* al *autoconcepto*, de esta al *yo* y de ahí a la formación de su *personalidad* (Ausubel y Sullivan, 1970).

La intervención educativa en la construcción de la personalidad y a favor de la equidad de género radica en aprovechar las manifestaciones culturales de las niñas y las niñas para que ellos mismos y ellas mismas las entiendan, se cuestionen y amplíen sus formas de pensarse sentirse y relacionarse con los otros y las otras. La educadora, como agente mediador, podrá tomar estas

manifestaciones para preguntar *que hacen, porque lo hacen, en donde lo han visto, etc.* es decir, interviene como guía del conocimiento, procurará la generación de conceptos por ellos mismos y ellas mismas de lo que es ser mujer u ser hombre, encaminando estas al respeto mutuo a la no-limitación de las capacidades, mostrando que la única diferencia es biológica, que todos y todas pueden realizar tanto conductas de cuidado y protección como de iniciativa y de mando, tanto de unión como de independencia.

Es probable que por estar dentro del marco de “actividades exploratorias” las educadoras tengan la “consigna” de no intervenir en dichos juegos. También es posible que la no-intervención ante las actitudes e ideas prototípicas o cuestionamientos y dudas de los niños y niñas, que se manifiestan en mayor medida en sus juegos, sea por la falta de conocimiento y sensibilización de las implicaciones de género, como se muestra en el siguiente fragmento:

una niña vistió a *Pipo* con falda y le puso moño, llamó a la educadora y se reía, la educadora le cambio la figura que representaba a una niña: *Cuca*, la niña le puso a *Cuca* el gorro de *Pipo*, su corbata y sus zapatos, llamo nuevamente a la educadora y se reía, le decía a las compañeras de a lado: - miren, ja, ja, (se reía con mucha fuerza). La educadora se queda pensando, se llevo la mano a las mejillas, luego a la boca, no le dijo nada y se fue a ver lo que hacían las y los demás” (sala Preescolar).

Es indudable que como educadores o educadoras también se tengan dudas de cómo realizar intervenciones educativas. Más si la educadora se concibe como la que *enseña* y no como la *guía* o *mediadora del conocimiento* que ellos y ellas mismas habrán de construir, se deja de intervenir. No necesariamente debemos saber como responder a las preguntas de los o las alumnas, mas sí explorar cómo lo están pensado o por qué lo hacen, si partimos de esto se podrá facilitar la intervención educativa y guiarla a los objetivos tanto de aprendizajes académicos, de desarrollo de habilidades, del desarrollo personal incluidos los objetivos de equidad de género. No obstante, también es importante tener elementos teóricos

para poder resolver las dudas de niños o niñas o incluso, las dudas propias ante el tema.

Cabe mencionar, para evidenciar la disposición del trabajo a favor de la equidad, que la educadora del ejemplo de la observación analizada anteriormente, en el momento de la entrevista, retomo lo sucedido y comento: “Tengo que investigar sobre todo lo que es género y equidad”.

Por otro lado, algunas acciones encontradas en esta investigación, que también dificultan la equidad, tienen que ver con la designación y uso del espacio.

Si bien es cierto que las educadoras asignan a niños y niñas combinándolos en las actividades, las mesas de trabajo y los escenarios, o bien designa a varios niños en un escenario específico como la casita, a lo largo de las actividades se vuelve a perder este trabajo. Es pues necesaria la supervisión e insistencia de los objetivos que se plantearon al realizar así las actividades. Si la designación de uso de espacio compartido y/o diferenciado fue diseñada para buscar la interacción y participación en actividades distintas a las que comúnmente tienen, o por medio de la cultura acceden, este propósito u objetivo se retomará constantemente.

Desde una postura crítica, la designación de uso de espacios observados en el aula pudo deberse a la influencia de saberse observadas, por lo que una vez asignado el espacio a cada cual se “olvido” ser retomado. El siguiente ejemplo da cuenta de ello:

La educadora designa a niños y niñas combinándolos en los escenarios. En el transcurso de la actividad las niñas se van agrupando en el escenario de la casita, platican y juegan a que cocinan, solo un niño esta con ellas, los otros niños construyen aviones y ocupan la mayor parte del salón llevando su avioncito de un lugar a otro. La educadora los deja “jugar” mientras ella ordena el material y limpia las mesas (Sala Preescolar).

Sumados a las acciones que dificultan la equidad por la forma de intervención, se encontró la falta de utilizar un lenguaje incluyente

La mayoría de las educadoras no utilizan en las indicaciones “los niños y las niñas” lo hacen de forma general incluyendo a las niñas y los niños en la frase “los niños”. Los personajes de los juegos también están echas sólo en masculino. “Vamos a jugar a los perritos, los gatitos, vamos hacerle como soldadoss.”.

Sucede lo mismo en el lenguaje escrito: “Papito: la tarea para mañana es... Padres de familia se les comunica que... Papá no olvides que...”. aún cuando la mayoría de las que asisten al CENDI o al CEI son las Madres de familia

Cabe resaltar que no se encontraron en el lenguaje actitudes sexistas de menosprecio hacia uno o hacia otro, no obstante si se encontró actitudes de rivalidad como los siguientes ejemplos: “haber quien va a ganar los niños o las niñas”, “ya ven, no dejen que nos ganen los niños” “haber niños, van a dejar que les ganen las niñas”. Se confirman así, los apuntes de Ausubel y Sullivan (1970) en el sentido que la presión para que aprenda el rol sexual se ejerce en la familia y después en la escuela, los medios masivos, estimulando todos la segregación y la rivalidad, las cuales ocasionan una fuente interminable de rivalidad, discordia, de resentimiento, agresión y contra agresión. Otro ejemplo de esto es la otra maestra que da un trato preferencial “al pasar lista.”.

También se encontraron manifestaciones de mayor carga afectiva en el lenguaje por el uso de diminutivos. En niños o niñas de la sala de maternales no se encontró diferencia, no así en los preescolares, donde si se encontró que a las niñas les dicen: “chiquita - bonita” o les llaman por su nombre pero en diminutivo. “Anita - Lupita”, en contraste a los niños les dicen: “Juan - Pedro” o simplemente “niños”, y aún cuando les llegan a llamar “jovencitos” el tono de voz es mas fuerte.

Debido a que el lenguaje es un sistema de símbolos que nos permite actuar sobre la realidad (Álvarez y Del Río, 1990a), si en el uso del lenguaje no se encuentra esta mención de hombres y mujeres, niños y niñas, ellas y ellos, es probable quede fuera el pensar en la equidad entre ambos. Las palabras o los significados de las palabras pueden considerarse los vehículos del desarrollo mental, ya que, como escribió Vygotsky: "EL significado de las palabras... representa la forma más elemental de la unión entre el pensamiento y la palabra".(p.198).

En el lenguaje se ven reflejos muchos de los aspectos de la problemática de género que ya han sido analizados, por lo que es importante resaltar que sino se utiliza un lenguaje excluyente se pierda la posibilidad de la influencia educativa para la equidad, ya que el discurso es uno de los ejes fundamentales de los mecanismos de influencia educativa (Coll, 1992).

6.4 Análisis de la categoría 4 Las propuestas

Las propuestas de las educadoras vertidas en las entrevistas y participaciones en los grupos focales fueron analizadas con dos herramientas teóricas: la perspectiva de género y las teorías del desarrollo del niño, para así, darles un mayor sustento.

En un intento por identificar las teorías educativas implicadas en las Propuestas de las educadoras, se encontró, por ejemplo, que conciben, como Bandura (1963) que "las familias propiciaban la adquisición de conductas" al proponer que los niños y niñas vean a su padre o madre en el aula suponen un "refuerzo social de conductas" para que se dé la "imitación de una conducta por medio de un modelamiento, es decir, por medio de una persona de prestigio o de una cercanía afectiva".

Probablemente, al proponer "que dibujen su cuerpo", se puede hacer referente de lo expuesto por Freud sobre "la representación del cuerpo" ya que es central

para entender el pensamiento porque el cuerpo es lo primero que la psique tiene que “pensar”, mas no mencionaron que se haría con esta “representación del cuerpo” se puede temer que se caiga en la generación de prototipos, por vía de la dicotomía sexual sin pasar por el proceso de “la representación mental de sí mismos” con la capacidad de introyectar tanto los aspectos femeninos como masculinos. Aun con los probables planteamientos a los postulados Freudianos no se encontraron en sus propuestas el abordaje de “el interés de niños y niñas en los genitales”, tal vez por lo que implica el abordaje de la aceptación del placer infantil, Pese a esto, es plausible el intento de la compañera que después de la entrevista se aproximó al abordaje del género partiendo de las diferencias sexuales. Sin embargo, como se mencionó en el marco teórico, las diferencias sexuales orgánicas no revisten para el niño una importancia psicológica intrínseca, las diferencias sexuales son importantes para el niño porque son importantes para los adultos. Las diferencias sexuales constituyen una de las bases principales para la estructuración diferencial de los roles y las conductas sociales, valoradas desde la perspectiva de los adultos.

El elemento decisivo para la identificación sexual desde las concepciones Piagetianas es el desarrollo de un concepto claro de masculinidad y feminidad, tal vez los planteamientos de las maestras se refieran a que “los niños de uno u otro sexo deben comprender que forman parte de una de las dos categorías” como lo plantea Kohlberg, generando así su identidad como hombres o como mujeres, mas de la misma manera pude que se caiga en la generación de estereotipos y a la dicotomía sexual

Se menciona el trabajo de la equidad relacionado con “actividades del conocimiento de nuestro cuerpo” mas con la distinción del cuerpo no se distingue la feminidad y la masculinidad, solo el sexo biológico (Álvarez-Gayou, 2000), quedando así una visión de las diferencias solo por el aspecto biológico, entendidas la personalidad únicamente por contraposición hombre-mujer que hace

referencia al dimorfismo sexual biológico”, más como lo analiza Fernández (1998) Esta realidad es polimórfica y no dimórfica.

Propiciar *la identidad sexual biológica* (que comprende las características de la estructura hereditaria: características sexuales primarias) no es lo mismo que trabajar *la identidad sexual psicológica* que incluye las maneras de percibir las propias interacciones con otros individuos, ya sean del mismo sexo o no. Una educadora comento: "marcar las diferencias físicas nada más", El trabajo de la identidad sexual biológica no responde a los objetivos de equidad sino no se suman a estos la crítica a los comportamientos típicos de interacción, ya sean del mismo sexo o no, y sino no se muestran alternativas. Si sólo se trabaja la identidad sexual biológica se dará la inalterabilidad de la inevitabilidad del sexo (Flores, 2001), donde se quedará entrapada la posibilidad del cambio a favor de la equidad.

Por otro lado, el trabajo de la identidad sexual sociológica que se refiere a cuestiones como la vestimenta, los intereses, las actitudes y las pautas sociales son contempladas en las propuestas de "cambios de juegos de roles".

A estas propuestas se puede sugerir ser completadas con un trabajo de intervención educativa, previa contemplación de los postulados Vygotskyanos, los cuales permiten una mayor aproximación a entender las manifestaciones culturales, la construcción de los procesos mentales superiores y el papel de mediación en el aprendizaje. La propuestas de: "cambios de oficios en el juego simbólico" o incluso la de "llevarlos a un lugar, a un centro de trabajo, a un taller mecánico donde haya mujeres trabajadoras y vean que también las mujeres pueden ser mecánicas, a un lugar donde trabajen puras mujeres o donde comúnmente trabajan mujeres y hay hombres" pueden ser uno de los pilares de este trabajo en materia de equidad, ya que es una de las propuestas en la que la mayoría de ellas ideó.

Otras propuestas que se pueden comentar en los mismos términos de la anterior son las de las: “dramatizaciones o trabajar con teatro guiñol” ya sea con los propios niños y niñas, con padres y madres o las propias educadoras donde: “se representen cosas como que un papá tenga que lavar, planchar y hacer de comer” o “representando los papeles como son, criticándolos, o actuando lo que nos gustaría de cómo deberían ser los hombres y las mujeres”

Al respecto del trabajo de la identidad sociológica, no se cuestiona ni se propone nada en cuestión de la forma de vestir de los niños y niñas. Este planteamiento no es ocioso o superficial, hacer este planteamiento, es importante ya que en la construcción de la identidad y la personalidad se pasa de su verse así mismo o recordarse así mismo, su autoconcepto, su yo y su personalidad que conformarán sus predisposiciones Actitudinales.(Ausubel y Sullivan, 1970) Por tanto, se requiere elaborar un plan de acción que contemple el trabajo en la identidad tanto de los aspectos biológicos como de la identidad psicológica y social.

Retomando lo dicho en otros momentos de este análisis con relación a las *problemáticas* de trabajar con los padres y madres de familia ya que algunas de ellas comentaron que “los papás los limitan en casa, son complicados, empiezan a protestar”. Evidencian la necesidad de trabajar con ellos y ellas, por lo que algunas de sus propuestas las encaminaron a tres formas: trabajo desde casa, apoyo en aula y por medio de platicas o talleres de orientación.

De las primeras mencionaron actividades como: “dejarles tareas o actividades para que realicen en casa o darles a leer artículos que hablen del tema”. De las segundas; “que algún papá o mamá venga a explicarles a los niños sobre la igualdad - que papás hombres vengan a contarles cuentos, hacer actividades con ellos y ayudarnos en el comedor a atenderlos para que los niños” y de las terceras: “darles platicas a ellos, algo así como obligatorio, porque a veces dan platicas pero no vienen - elaborar mesas redondas, de opinión sobre este tema, como lo estamos haciendo, pero con los papás y mamás, y que este la maestra del grupo”.

Todas estas propuestas son viables y contempladas en el Programa de Educación Inicial, ya que se reconoce su papel como agentes educativos, la vinculación de los padres y madres de familia en los programas educativos no sólo es una *buena propuesta* sino que es necesaria, el trabajo y la participación de los padres y madres de familia se convierten en un proceso clave para desarrollar las medidas de intervención formativa de los menores, incluso es uno de los propósitos planteados por Educación inicial (Dirección de educación inicial, 2005).

Una de las propuestas, que llega a tocar uno de los puntos medulares de las problemáticas de género, trata de incidir en la vivencia de la inequidad desde los propios padres y madres de familia:

se me ocurre que en la pre-posada, a los papás les toque guisar y a las mamás recibir, que cuando estén aquí en la pre-posada los hombres sean quienes vayan a servirle a su pareja, porque yo he notado que cuando vienen a los eventos los papás llegan y se sientan y las mamás les llevan.

Este ejemplo es uno de tantos que pudiesen ser planeados y llevados a cabo si los educadores y todo el personal educativo de CENDI o CEI incorporarán en su quehacer educativo las cuestiones del género y la equidad.

Esto nos remite a la necesidad de propiciar una formación académica sólida en materia de género con las educadoras, ellas mismas son concientes y demandan esta formación, en sus propuestas sugieren: “tendrían que desarrollarlo con nosotras como mujeres - primero que nos dieran un buen curso a nosotras”. Una de ellas, con un mayor compromiso o quizá con más objetividad, comentó: “de aquí a que nos lo den, pues hay que estudiar ¿no?”. Una directora recordó que: “habían recibido una platica, hace como dos años, creo...”

Las propuestas anteriores evidencian la pobre influencia de los esfuerzos (institucionales) realizados hasta ahora en materia de género, la necesidad de formación en las educadoras y la disposición para trabajarlos.

Si realmente se quiere mejorar la calidad con equidad en los servicios educativos (como se menciona en el Plan Nacional de Desarrollo) se requiere incorporar la perspectiva de género con un esfuerzo institucional mucho mayor del que se ha hecho hasta hoy, ya que en el quehacer educativo, el aprendizaje no tiene como único fin almacenar conocimientos sino debe estar conectado con la mejora de la calidad de vida (Dirección de Educación Inicial, 2002b, p.17).

Indudablemente el trabajo educativo no sólo depende de las indicaciones o disposiciones generales del sistema educativo, se encuentra en la planeación de cada centro educativo, en cada proyecto escolar, y sobre todo, en la planeación de cada educadora.

Esto es lo que proponen las educadoras que participaron en la presente investigación, en las entrevistas como en los grupos focales, reflexionaron en la necesidad de: "incluir las (las propuestas para favorecer la equidad de género) dentro del proyecto escolar" porque, hacen ver; "hace falta darnos espacios de discusión - de éstos temas casi no hemos hablado - vigilar cómo nos comportamos con ellos". No obstante, requieren: "que se especifique en el Programa (El PEI) como se puede trabajar, porque hay para el desarrollo del lenguaje, de la motricidad pero no para género y equidad".

Sin el convencimiento y disposición de todos y todas las que hacen realidad la Educación Inicial: las autoridades, directivos, agentes educativos, supervisión, etc., la riqueza de estas propuestas quedarán guardadas como buenas intenciones.

La perspectiva de género en Educación Inicial precisa de ser contemplada, estudiada, analizada, discutida y asumida con responsabilidad y compromiso, para llegar a convertirse en acciones del quehacer educativo que favorezca a niños y niñas, a padres y madres de familia, al propio personal de educación inicial, y así contribuir en la construcción de una cultura más sana y justa para todos y todas.

Conclusiones

En el presente estudio, al explorar las ideas, creencias y actitudes de las y los agentes educativos de educación inicial, se pudo identificar prácticas educativas que favorecen la equidad de género, y a su vez, aquellas que la dificultan. De los datos encontrados y su respectivos análisis, se desprendieron algunas necesidades y alternativas que pueden ser tomadas en cuenta para diseñar y fomentar acciones que mejoren el quehacer educativo a favor de la equidad. Sumado a éstas conclusiones, se presenta, del método utilizado en la presente investigación, algunas reflexiones con relación a las fortalezas, dificultades y limitaciones del mismo, esperando con ello, cumplir el compromiso ético de aportar mayores datos útiles a la comunidad educativa.

Empezaré por 1) sintetizar dichas ideas y creencias encontradas en las y los participantes de este estudio, 2) puntualizaré cuáles son las practicas que favorecen la equidad y cuáles las dificultan, 3) expondré las necesidades y alternativas que pudiesen enriquecer el trabajo educativo a favor de la equidad en la educación inicial, y terminaré mencionando, 4) algunas reflexiones sobre el método que guió ésta investigación.

- 1) De las ideas y creencias encontradas en las y los agentes educativos de educación inicial.

Como se expuso en el capítulo V, las ideas y creencias de las y los agentes educativos de educación inicial (que participaron en el presente estudio), se encuentran contenidas en el mapa conceptual (p. 117-118) proporcionando una visión globalizada de todos los datos encontrados. Dichas ideas y creencias, divididas en cinco subcategorías, muestran la internalización de la cultura en un proceso de reajustes, de cambios y resistencias, sobre la deseabilidad social de que es ser hombre y que es ser mujer inscritos en el contexto escolar del nivel inicial.

Menciono que estas ideas y creencias presentan reajustes debido a la diversidad encontrada, tómease como ejemplos, que ante lo que piensan de ser mujer, se encontraron adjetivos positivos (es un privilegio - orgullo - un placer), de malestar (yo solita hago todo), de oposición e inclusión de indicadores tanto instrumentales (tengo decisión propio, podemos solas) como expresivos (apoya, comparte da afecto). Es decir, las agentes educativos (educadoras y madres de familia) dan elementos que permiten identificar un proceso de resignificación del papel de las mujeres en la sociedad, aspecto que incide en la trasmisión de un enriquecimiento en la deseabilidad de la identidad como mujeres. Estos reajustes, que pueden ser favorables para la equidad entre hombres y mujeres, topan con la resistencia de la fuerza social de la concepción que privilegia el rol de madres, (vista como atender, cuidar y dar afecto) sobre la función educativa. Si sumamos a ello las concepciones del ser hombre, las cuales siguen permaneciendo en el terreno de los prototipos con ciertos grados de rivalidad, (véanse como ejemplos los adjetivos de malestar, oposición y la falta de adjetivos positivos) lo cual puede obstaculizar la construcción de otras formas de ser hombre, que en el presente estudio no muestra ni resignificación, ni cambio, e incluso incredulidad a que dejen de ser “autoritarios y machistas”, podemos explicar uno de los porqué sigue teniendo vigencia la necesidad de trabajar las cuestiones de equidad entre hombres y mujeres.

Es importante mencionar que esta visión prototípica de lo que piensan de ser hombre cuenta con la excepción de que, algunas perciben que *como padres* ya “cambian pañales y llevan a los niños a la escuela”, léase que mencionan como padres y no como concepción global del ser hombre. Hago hincapié en ello, por que quizá sea éste aspecto, uno de los precursores del tan deseado cambio hacia una identidad del ser hombre que facilite la equidad entre los géneros, aspecto en el que las instituciones educativas pueden incidir con mayor fuerza.

En ambas casos, el ser hombre o el ser mujer, están en un entramado conceptual que, en su gran mayoría tienen un sentido de oposición binaria, lo cual

deja fuera los constitutivos de género del desarrollo de la masculinidad y feminidad independientemente de ser hombre o ser mujer. En las ideas y creencias encontradas en la presente estudio se percibe una concepción que hace equiparable lo femenino con el ser mujer y lo masculino con el ser hombre, dificultando la construcción de una feminidad / masculinidad incluidas.

2) De las practicas que favorecen la equidad y las que la obstaculizan.

En la presente investigación se constata que las agentes educativas de educación inicial realizan varias acciones a favor de la igualdad real de oportunidades para niños y niñas gracias a la fortaleza interna del PEI, no obstante, coexisten otras practicas que la dificultan.. Es decir, el PEI les da elementos que les permiten favorecer el desarrollo de capacidades en condiciones de equidad a niñas y niños a quines les brindan servicios educativos, sin embargo, al no contemplar las implicaciones de género en su quehacer educativo, ignoran, omiten y que dan sin atender y dirigir su influencia educativa a favor de la equidad.

Las acciones detectadas que favorecen la equidad como: la aceptación y pertenencia al grupo social de manera afectiva y colaborativa, o dar las mismas oportunidades de razonamiento y comunicación, o de estimulación de las habilidades motoras, dan cuenta de la organización y sistematización del desarrollo de capacidades por medio de sus rutinas de trabajo y la flexibilidad ante los intereses y necesidades de los niños y las niñas, dando como resultado la igualdad de oportunidades en estos aspectos. Tómense como ejemplos de lo anterior las acciones de intercalar la participaciones de niños y niñas, hacer interactuar a niños con niñas en las mesas, en los escenarios, al cantar, jugar o trabajar con los materiales, además de integrar a las actividades dirigidas a aquellos y aquellas que se rezagan.

De la misma manera los objetivos educativos del PEI, por ejemplo en los encontrados con la enseñanza del esquema corporal o el respeto a la diversidad

desde la interacción social, darles oportunidades de tomar decisiones, ser independientes, tomar la iniciativa, etc. sumados con el contacto afectivo, la unión, el fomento a la cooperación, y atención a los demás, se infiere que estas acciones y objetivos pueden favorecer el desarrollo de la masculinidad y feminidad sin estereotipos de género, sin embargo en el PEI no se enmarcan explícitamente objetivos encaminados a atender, orientar y encaminar actitudes sexistas que dificultan la equidad de género. Por ejemplo, en dichas manifestaciones culturales de los niños y niñas, dirigen su intervención educativa a los aspectos del orden, la disciplina escolar o el autocuidado, quedando así su intervención educativa sin dirección a los objetivos de equidad, al dejar que los estereotipos de género se perpetúen por no ser cuestionados ni reorientados, y tal vez, ni siquiera percibidos.

Es probable que la no intervención ante las actitudes e ideas prototípicas de los niños y niñas, que se manifiestan en mayor medida en sus juegos, sea por la falta de conocimiento y sensibilización de las implicaciones de género (tómese en cuenta que una sola persona recordó haber recibido una plática hace dos años). También es posible que por estar dentro del marco de “actividades exploratorias” las educadoras tengan la “consigna” de no intervenir en dichos juegos.

Por otro lado, cabe destacar que los objetivos de la educación para la equidad son conocidos y aceptados; existe un consenso conciente y discursivo a favor de la equidad, sin embargo la tendencia globalizadora de nuestra sociedad actual busca homogenizar las individualidades, así, entre la diversidad palpable y homogeneidad buscada, se crucen y se entremezclen ideas y objetivos, ganando el hacer desde lo conocido y habitual de sus rutinas de trabajo, quedando las intenciones de equidad en la parte discursiva.

Por lo anterior se puede concluir que no son en las actividades pedagógicas del desarrollo de habilidades o competencias, contempladas ya en el PEI, donde reside el mayor trabajo en materia de equidad de género en educación inicial, ya que las educadoras muestran que efectivamente, tratan de estimular el desarrollo

de capacidades en ambos; en niños y niñas. La mayor necesidad de trabajo educativo, de las cuestiones de género, se encuentran en la forma de intervención educativa de las manifestaciones de niños y niñas que presentan estereotipos, para lo cual se requiere, entre otros aspectos, un replanteamiento curricular que incluya objetivos explícitos para la equidad y capacitación para detectar y atender dichas manifestaciones. Estas y otras necesidades se abordan en el siguiente apartado.

- 3) De las necesidades y propuestas que pueden enriquecer el trabajo educativo a favor de la equidad de género.

El Programa de Educación Inicial, visto como un requisito indispensable para garantizar el óptimo desarrollo de la niñez, ya que es la institución encargada de ofrecer servicios educativos respondientes al desarrollo de habilidades y competencias en los niños y las niñas menores de 6 años, requiere maximizar esfuerzos tendientes a cubrir los objetivos de equidad de género.

La presente investigación da muestras de algunas acciones que favorecen la equidad, y de otras que la obstaculizan. De los resultados encontrados y sus respectivos análisis, se puede partir para detectar las necesidades e incrementar el quehacer educativo a favor de la equidad. Dichas necesidades, desde el análisis elaborado por esta investigación son:

- replanteamiento curricular que incluya explícitamente los objetivos de equidad de género;
- formación y capacitación a Agentes Educativos en materia del desarrollo de la identidad con perspectiva de género;
- incrementar la intervención educativa a favor de la equidad tomando como eje las manifestaciones prototípicas de niños y niñas;
- vinculación en el trabajo con Padres y Madres de familia, y
- generación de espacios de análisis y discusión

Con relación a el punto de Replanteamiento Curricular, la viabilidad del trabajo educativo en materia de género y equidad son compatibles con las necesidades de niños y niñas y el Programa de Educación Inicial, ya que pueden ser abordados desde sus tres modalidades e incluidos en las áreas de desarrollo personal y social de niños y niñas.

Para hacer realidad dicho trabajo educativo se requiere incluir en el área personal y social el tema de Equidad con contenidos y ejes explícitos, además de ser abordados de manera transversal en los temas de Razonamiento y Socialización relacionados a contenidos como: Esquema corporal, Noción de persona, Sexualidad, Interacción afectiva, etc.

Para puntualizar algunos aspectos en materia de la educación sexual infantil¹² estos puede ser abordada desde:

- Responder a las preguntas más frecuentes como: •¿por qué somos diferentes? •¿cómo nace un bebé? •¿por dónde salen? •¿cómo lo metieron ahí? •¿dónde están antes de nacer? •¿por qué tu tienes pechos? •etc. Respondiendo: siempre, de una manera clara, sencilla y con la verdad.
- Atender las manifestaciones de niños y las niñas vertidas en los Juegos sexuales •De exploración •De auto explicación, o •De imitación de las conductas sexuales de los adultos. Procurando No “escandalizarse” por ideas propias o especulaciones, recordando que los niños y niñas utilizan el juego como una forma de explicarse el comportamiento de los adultos, por lo cual hay que explicar encauzando su comportamiento al auto-cuidado y autovaloración.
- Atender las manifestaciones de niños y las niñas de tocamientos de sus órganos sexuales •Por auto conocimiento •Por comezón-irritación •Por

¹² Se hacen estas anotaciones, debido a la falta de indicadores, en los planes curriculares, que guíen la educación sexual infantil, ya que se mencionan pero no clarifican *qué* abordar de la sexualidad. Estas anotaciones son sólo una guía, que no representan la totalidad de sus contenidos.

Incomodidad, o • Por placer. Cuando se presenten estas manifestaciones, lo mas recomendable es: Preguntar que siente o porque lo hace sin un tono de regaño para generar confianza. Si se detecta que es por irritación o comezón explicar cómo debe asearse adecuadamente, Si es por placer (siento cosquillitas –dicen), Indicar que No es malo tocarse, pero tiene que hacerlo 1) con las manos limpias 2) con cuidado 3) en un lugar intimo. Explicar que nadie tiene derecho a tocar su cuerpo (pene, vulva, ano) porque le pueden lastimar, si alguien quiere hacerlo, debe decirle que no, alejarse, y avisar a mamá, papá o la maestra.

La sexualidad infantil contiene muchos elementos de la estructuración de la personalidad e identidad ya que se entrecruzan con la auto-percepción de su cuerpo, la forma de entender el mundo social que le rodea y la forma de interactuar con las y los demás. En todas estas manifestaciones de la sexualidad infantil es importante, para favorecer la equidad de género, detectar las actitudes sexistas de menosprecio, discriminación o conductas estereotipadas, para propiciar una concepción de sí mismos/as, como sujetos de trato igualmente digno.

Cabe aclarar que la educación sexual no es el único contenido que requiere ser rediseñado con estrategias didácticas desde la perspectiva de género¹³. El objetivos de estas conclusiones es hacer visibles estas necesidades.

En cuanto a la formación y capacitación para Agentes Educativos se requieren ser abordados los temas de:

¹³ Para el diseño de estrategias didácticas con perspectiva de género se sugiere la revisión de los siguientes textos: *Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares y propuestas didácticas.* (2005). Coeditado por CONAFE-SEP-INMUJERES- PRONAP y la Red de Acciones Educativas a Favor de la Equidad. *Compartiendo Caminos* (2004) Editado por Instituto de las Mujeres del Distrito federal. Valenzuela, Jaramillo, Zúñiga (2003) *Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti por mi por todo el mundo. Carpeta didáctica para la resolución de conflictos* 3ª. Edición. Impreso por encargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto gratuitos. México, 2003.

- Desarrollo de la Personalidad e identidad de género. incluyendo la distinción de los aspectos de la identidad sexual, psicológica y social.
- Desarrollo de la Masculinidad y Feminidad.
- Desarrollo infantil desde un enfoque sociocultural.
- Intervención (mediación) educativa.
- Elementos teóricos de la perspectiva de Género y sus relaciones con el quehacer educativo

Estos temas pueden ser abordados con las educadoras y asistentes educativos en cursos o talleres. Por otro lado se sugiere la revisión del Plan de Estudios de Formación en las Escuelas de Asistentes Educativos y Nacional de Educadoras, e impulsar su transformación para la incorporación en el plan de estudios de estos elementos teóricos¹⁴.

La insistencia en la intervención educativa de las manifestaciones de niños y niñas es reafirmada aquí como necesidad ya que, en los datos obtenidos se detectó que es en estas, en las manifestaciones culturales de niños y niñas, que se exponen las problemáticas de género, y a su vez, son las en las que se detecto menos intervención. La intervención educativa a favor de la equidad se verá enriquecida con los elementos teóricos propuestas en el posible diseño de formación o capacitación expuestos anteriormente.

Los roles sociales vistos en el comportamiento de los niños y las niñas favorecen la conciencia de la fuerza cultural que forma las identidades de género, por lo que el trabajar a favor de la equidad, puede radicarse en las intervenciones educativas de estas manifestaciones. Además, existe la percepción de que las diferencias que manifiestan los niños y las niñas se dan por una influencia de la familia y la cultura, lo que permite puedan dirigir su trabajo educativo en cambiar esta

¹⁴ Para mayor discusión del Plan de Estudios de las escuelas de Asistentes Educativos y Nacional de Educadoras ver: Valenzuela y Gómez Gallardo, Má de Lourdes et al, (2002) El enfoque de Género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar. Instituto nacional de las Mujeres. México.

deseabilidad social, tomando la dirección en la intervención educativa para generar otra deseabilidad en la que los infantes puedan auto-percibirse como hombres o como mujeres con una amplia posibilidad de desarrollar sus capacidades y habilidades sin limitación de estereotipos, y como sujetos de derecho a un trato con igual dignidad

Para la vinculación en el trabajo educativo con padres y madres de familia, como ya fue mencionado, se requiere un nuevo planteamiento curricular, esta vez enfocado en los planteamientos programados para la Modalidad no-escolarizada, la cual atiende y orienta sus necesidades. Esta necesidad fue detectada ya que el programa de la modalidad no escolarizada no contiene, en su listado de temas, el de la Equidad de Género. Si al personal que atiende esta modalidad, se le propicia la capacitación propuesta, y se incorpora en su listado de temas el de la equidad de género, se podría vincular los esfuerzos realizados por las educadoras y asistentes de los CENDI o CEI, con los de orientación a padres y madres, cubriendo así esta necesidad.

El trabajo con padres y madres de familia tiene una amplia y variada posibilidad de convertirse en acciones a favor de la equidad, como lo hacen ver las propuestas vertidas por las propias educadoras. Sin embargo, dichas propuestas pueden ser reducidas a *buenas intenciones* sino no se sustentan con el quehacer educativo con los puntos expuestos hasta hora.

Es importante reconocer el potencial que tienen educadoras, asistentes educativos, directoras, etc, de cada centro escolar, para generar propuestas en miras de mejorar la calidad educativa, por lo que se requiere, romper el aislamiento del quehacer educativo adscrito a *su sala* y con *sus* alumnos, e impulsar acciones colegiadas en las que afloren estas potencialidades y se conviertan en una realidad.

La discusión y análisis de los temas de género y equidad, de manera colegiada es una necesidad no sólo para los objetivos propias del tema, sino para el crecimiento profesional de quienes hacen realidad el quehacer educativo en Educación Inicial.

Cabe destacar que los cambios sociales y educativos tienen un proceso lento pero no imposible, y en la medida que se generen espacios de discusión y análisis, se podrá cimentar la permanencia y observancia que propicia dichos cambios, dirigidos a los objetivos de hacer de la educación un instrumento para mejorar la calidad de vida.

4) De las reflexiones sobre el método de la presente investigación.

El método utilizado fue diseñado con el objetivo de explorar las ideas, creencias y actitudes de las agentes educativas que intervienen en la educación inicial, De los tres instrumentos utilizados para recabar los datos (Entrevistas, observaciones y grupos focales) se pueden mencionar fortalezas, dificultades y limitaciones

De las observaciones realizadas

Fortalezas:

- La hoja de registro de los indicadores a observar permitieron identificar las practicas educativas que favorecen y dificultan la equidad de género.
- En algunos casos permitieron contrastar lo que dicen hacer y lo que realmente se hace. Por ejemplo se encontró que una educadora realizó la actividad de educación sexual con el fin de que observara como lo realiza, dicha actividad fue después de haberle realizado la entrevista, es decir cambio su plan de trabajo influenciada por la entrevista del día anterior.

Dificultades

- Se plantearon identificar muchos aspectos, datos que en su posterior análisis no fueron integrados. Ejemplos: utilización del material didáctico y orientación vocacional.
- Únicamente se tomaron en cuenta los datos obtenidos de las video grabaciones, no se hicieron anotaciones durante las mismas, por estar realizando las grabaciones.

Limitaciones

- El tiempo de observación representa sólo una parte mínima, una muestra, del quehacer educativo que realizan la agentes educativos
- Algunas observaciones fueron influenciadas por la entrevista previa
- No se realizó la total transcripción de las observaciones, sólo se tomaron en cuenta algunos aspectos guiados por el análisis de las entrevistas.

De las entrevistas

Fortalezas

- El cuestionario dio suficiente confianza lo que permitió Identificar las ideas y creencias del ser hombre y del ser mujer
- Las entrevistadas reflexionaron sobre el quehacer educativo que realizan propiciando interés en el tema de género

Dificultades

- Las entrevistas representaron una gran carga de trabajo en su transcripción

Limitaciones

- Se requiere mayor profundidad en el análisis de los datos obtenidos

De los grupos focales

Fortalezas

- El método provoca la necesidad de abordar el tema o de recibir capacitación.
- Fue tomado por las y los participantes como una forma de aprendizaje. Al escuchar otras opiniones y debatirlas mencionan que “van aprendiendo de las y los otros”

- En el grupo de “mujeres” fue utilizado como espacio de desahogo (catarsis) y apoyo mutuo.
- Se debatieron ideas que propiciaron el cambio de actitud (yo opinaba que No, pero ahora digo que Si)
- En el grupo de maestras se presto para reflexionar y propiciar propuestas de acción con alumnos/as, y padres /madres de familia.
- Se cuestionaron a sí mismas sobre su trabajo educativo, se trataron de explicar porque hacen lo que hacen, se influyeron mutuamente.
- Genero dudas, inquietudes e interés por el tema.
- Reflexionaron sobre su propia familia o como las educaron, comentaron experiencias, manifestaron su malestar y también los logros que han tenido

Dificultades

- Se abrieron más temas sobre la sexualidad y los cambios sociales
- El grupo de hombres no se dio de la manera en que fue diseñado. En la primera convocatoria solo acudió uno. En la segunda convocatoria acudió uno hombre y dos mujeres

Limitaciones

- Solicitaron que trabajen con sus esposos o parejas, o en pareja, aspectos no contemplados en el diseño
- Existe demasiada información para ser contemplada en su totalidad en el presente estudio, por lo que fue necesario delimitar su extensión

De las reflexiones sobre el meto utilizado en las presente investigación, quizá la más significativa se la cuestión de la escasa participación de los padres y el nivel de inhibición de los pocos participaciones en los grupos focales convocados a las discusiones de los grupos. Sumados a la ausencia de educadores, dan muestra de la paradoja en la búsqueda de la equidad, este hecho hace surgir mas interrogantes: ¿por qué no participan? ¿en donde están? ¿A qué se teme? ¿qué impide su participación? ¿qué se necesita, desde el ámbito educativo para que los varones incursionen en la formación y resignificación del ser hombres de manera más equitativa?

Quizá éste sea uno de los tópicos pendientes para propiciar la equidad, tal vez, sumadas a las reflexiones filosóficas expuestas por Hierro en *La mujer sola*, se encuentre el otro paradigma: *El hombre ausente*. Estos aspectos quedaran como temas que guíen posteriores estudios en la problemática de la equidad de género.

Para concluir, cabe destacar que la tarea, desde la Psicología Educativa, como campo fértil para el trabajo en las problemáticas educativas de género, puede coadyuvar en la identificación, sensibilización y análisis de dichas problemáticas, en el diseño curricular de propuestas, contenidos y ejes temáticos para su abordaje, así como en la sistematización y evaluación de las mismas. Los elementos teóricos, metodológicos y prácticos del quehacer educativo que dan sustento a la disciplina de la psicología educativa, pueden servir de enlace entre las distintas disciplinas (psicológicas, pedagógicas, sociales, etc.) y enriquecer la cultura a favor de la equidad, propiciando la aceleración los cambios sociales y educativos que se requieren para mejorar la calidad de vida. La conjunción de la psicología educativa y la perspectiva de género pueden impulsar hacer realidad el lema “Educar para Trasformar”.

Referencias

Álvarez, A. y Del Río P. (1990a). "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky". En Coll, Cesar, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación*.(11ª. Reimpresión, 1999) . Madrid, Alianza Editorial.

Álvarez, A: y Del Rio, P. (1990b) "Escenarios educativos y actividad docente" En : Coll, Palacios y Marchesi (comp..) *Desarrollo Psicológico y Educación II* .(11ª. Reimpresión, 1999) . Madrid, Alianza Editorial.

Álvarez-Gayou, J. (2000) *Opiniones y percepciones sobre la masculinidad. Estereotipos, decentes y la escuela*. Tesis para obtener el grado de maestría en pedagogía. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Arenas, G. (1996). "Triunfantes Perdedoras" Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela Edición: Estudios y Ensayos / Centro de publicaciones de la Universidad de Málaga.1996. disponible en: <http://www.mujeresenred.com>

Arenas, G. (2000). *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*. Coordinado por Miguel Ángel Santos Guerra, España. Editorial Graó

Ausubel, D. y Sullivan, E. (1970). *El desarrollo infantil II- El desarrollo de la personalidad*. (1ª. Edición castellana 1983. reimpresión 1999.) México. Editorial Piados.

Bandura, A. (1969). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid. Editorial Alianza Universidad.

Barberá, E. (1998). "Estereotipos de género: construcción de las imágenes de las mujeres y los varones". En: Fernández, Juan. (1998). *Género y Sociedad*. Madrid, Ediciones Pirámide.

Bonino, L. (1998). "Los varones frente al cambio de las mujeres". Recuperado de: <http://www.artnet.com.br/~marko/los.htm> Fecha de consulta Noviembre del 2004.

Bourdieu, P. (1988). "Social Space and Symbolic Power". En: *Sociological Theory* 7. número I, Junio de 1988.

Bourdieu, P. y Löic J. (1992) *An Invitation to Reflexive Sociology*. The University of Chicago Press.

Buendía L, Colás, P, y Fuensanta, P. (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España, Mc Grow Hill.

Butler, J. (1982) "Variaciones sobre sexo y género; Beauvoir, Wittig y Foucault" En: Lamas, M. (1996). (compilación e introducción) *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. 1ª. Edición 1993. 3ª.Reimpresión 2003. . México. Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Humanidades. Programa Universitario de Estudios de Género PUEG

Carrizo B., Murga y Schlosser. (1982). "La familia y los Roles Sexuales". En *La educación de la sexualidad Humana. Familia y sexualidad*. México. Consejo Nacional de Población [CONAPO].

Coll, C. (1992). *Elementos para el análisis de la práctica educativa*. Ponencia presentada en el IV simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Genrona, España.

Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE] (2004). Recuperado de: <http://www.conafe.edu.mx/Equidad3/conceptos.html> Fecha de consulta 17 DE NOVIEMBRE DEL 2004

Conway, j. Bourque, S. y Scott, J. (1986) "El concepto de género". En: Lamas, Marta, (1996) (compilación e introducción) *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. 1ª. Edición 1993. 3ª. Reimpresión 2003. . México, Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Humanidades. Programa Universitario de Estudios de Género PUEG

Corsi, J. (1994). *Violencia Familiar: Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Barcelona, España: Ed. Paidós.

Chamizo-Guerra, O. (2000) *Consideraciones Teóricas sobre el desarrollo psicosocial de la infancia en México*. Secretaria de Educación Pública. México Documento elaborado para la capacitación de Responsables de Modulo y Supervisoras de Educación Inicial. No publicado.

Debus, M. (1995). "El manual de Excelencia en la Investigación de Grupos Focales". Traducción de Manuel Muñoz-Carrasco. Estados Unidos. Editorial SAID-HEALTHCOM. 1a. Reimpresión.

Díaz-Guerrero R., (1972) *Una escala factorial de premisas histórico-socioculturales de la familia mexicana*. Revista Interamericana de Psicología. 1972, 6, 235-244.

Díaz-Loving R., Díaz-Guerrero R., Helmreich R. y Spencen J. L. (1981) *Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos)*. Revista de la asociación latinoamericana de psicología social. 1981. 1-2-37.

Díaz-Loving, Rivera A. y Sánchez R. (2001). *Rasgos Instrumentales (Masculinos) y Expresivos (Femeninos), Normativos (Típicos e ideales) en México*. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 33, No. 2 / 2001

Dirección de Educación Espacial en el Distrito Federal Calidad con Equidad (2003). *Una escuela para Todos*. México. Dirección de educación especial..

Dirección de Educación Inicial (2002a). *Orientaciones técnico pedagógicas para la operación de la Modalidad No Escolarizada en el D. F.* SEP. México D. F. 2002. ISBN 970-18-9028-0

Dirección de Educación Inicial.(2002b) *Integración Educativa, compromiso de todos*. SEP. México D. F. 2002. ISBN 970-18-9034-5

Educación Inicial (1998) *Reflexiones de fin de siglo Perspectivas siglo XXI..* México Distrito Federal. SEP.

Educación Inicial.(2005). Recuperado de:
http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Educacion_Inicial

Fernández, Juan. (1998). *Género y Sociedad*. Madrid. Ediciones Pirámide.

Flores, Palacios Fátima. (2001). *Psicología Social y género. El sexo como objeto de representación social*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. México. McGraw-Hill/Interamericana Editores.

García Canclini, N. (1981). *Cultura y Sociedad; una introducción*. México. SEP.

Gillham Hill y Kim Plunkett (1982). *Desarrollo Infantil; desde la concepción a la edad escolar*. Madrid. Ediciones Morata.

Gimeno, S. J. (1988). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Editorial Morata.

Hernández, Fernández, y Baptista. (1991) *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill.

Hierro, G. (1992). "Democracia y género". En: *Participación Política de la Mujer*. México. Editado por Cambio XXI Fundación Mexicana. A C.

Hierro, G. (1994). "Género y poder". En *Perspectiva Feminista (Antología)* México, (Puebla, Pue.). Editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Hierro, G. (2004). Recuperado de:
<http://www.udg.mx/laventana/libr2/hierro.html> Fecha de consulta 17 DE NOVIEMBRE DEL 2004.

Hernández F. y Sancho J. (1993). "EL docente como profesional de la enseñanza." En: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. España. Editorial Piados.

Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES] (2002). Glosario. Recuperado de: <http://www.inmujeres.gob.mx> Fecha de consulta septiembre del 2004.

Ito Sugiyama, M., y Vargas Núñez, B. (2005) "Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al repote". México. Editorial Porrúa Colección Psicología de la Salud. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Kostivk, G, (1979). "Algunos aspectos de la relación reciproca entre educación y desarrollo de la personalidad" en; Luria et al., *Psicología y Pedagogía*. España. Akal Editor.

Lamas, M. (1995). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género", en: *La Ventana, revista de estudios de género*, N° 1, julio de 1995. Editada por el Centro de Estudios de Género de la Universidad de Guadalajara.

Lamas, M. (1996). *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. (compilación e introducción) 1ª. Edición 1993. 3ª. Reimpresión. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Humanidades. Programa Universitario de Estudios de Género. PUEG.

Licona, N. (1996). *El juego simbólico como medio educativo informal y de identidad de género en el niño de edad preescolar*. Tesina para obtener el título de licenciado en psicología educativa. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Mayan, M. (2001). "Una Introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores". Traducción de Cesar A. Cisneros Puebla. Canadá. Editorial Qual Institute Press..

Matud Aznar, Ma. Pilar. et al. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.

Mercado, R.. (1989). "Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad". En Rockwell, Hélice y Mercado Ruth. *La escuela, lugar del trabajo docente*. México, Edt. DIE/Cinvestav/IPN

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Ochoa, A. (2000) *Hombres o machos*. Revista *Desnudarse* #11 Celalón Editores.

Palacios, J. (1990) "Psicología Evolutiva: concepto enfoques, controversias y métodos". En: *Desarrollo psicológico y educación 1 Psicología evolutiva*. Madrid. Alianza. Edición renovada 1999

Palacios, J., et al. (1990.). "Desarrollo psicológico y procesos educativos", en: *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I*. Madrid. Alianza editorial.

Palencia, M. (2004) "Un espacio nuevo: la especialidad de Género en Educación" En *La tarea. Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*. (Revista electrónica) Recuperado de: <http://www.latarea.com.mx/articu> Fecha de consulta 18 de Noviembre del 2004

Palomar, C. (2004) Democracia y equidad de género. En *La tarea. Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*. (Revista electrónica). Recuperado de: <http://www.latarea.com.mx/articu> Fecha de consulta 18 de Noviembre del 2004

Parga, Lucia (2004) *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México, coedición de Plaza y Valdes y la Universidad Pedagógica Nacional.

Piaget, J. (1985) *La formación del símbolo en el niño*, México. Fondo de Cultura Económica,

Pinol-Douriez, M. (1995). "La génesis del pensamiento y de las representaciones" En *La psicología del bebé*. S.Lebovici, F. Weil_halfpern. México Siglo XXI.

Plan Nacional de Desarrollo Recuperado de:
<http://pnd.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=32>

Programa de Educación Inicial (1992). México D. F.. (versión experimental)
SEP ISBN 968-29-4690-5

Prieto, Isaura (1998). *Sexualidad Infantil*. México. Editorial Dulcere. Primera reimpresión 2002.

Secretaria de Educación Pública [sep] (2001-4). Dirección General de Tecnología de la Información. Boletín electrónico sep. 028, 049, 115, 419, 443. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_1445_boletin_028 049, 115, 419, 443 Fecha de consulta Mayo 2005.

Unger. R. (1994). “Los reflejos imperfectos de la realidad: La psicología construye los roles sexuales”, En Rachel T. Hare-Mustin y Jeanne marecek (comps.). *Marcar la diferencia*. Barcelona. Edit. Herder,

Van Der Ver, R..(2000) “Estructura y desarrollo. Reflexiones de Vygotsky” . En: Tryphon, Anastasia y Jacques Vonéche (Comps.) *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires, Editorial Piados Educador.

Valenzuela, Díaz, Jaramillo, Zúñiga (2002). *El enfoque de Género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. Instituto Nacional de las Mujeres. México.

Valenzuela, Jaramillo, Zúñiga (2003) *Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti por mi por todo el mundo. Carpeta didáctica para la resolución de conflictos*. México. 3ª. Edición. Impreso por encargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto gratuitos.

Vygotsky, L.(1995). *Pensamiento y lenguaje (Nueva edición a cargo de Alex Kozulin)*. Barcelona. Ediciones Paidós.

Watson J. (1976). *El conductismo*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Piados,.

ANEXOS:

Anexo 1 Hoja de registro: Observación de la práctica docente.

Anexo 2 Hoja de registro: Identificación de los constructos de masculinidad y feminidad.

Anexo 3 Guía de Entrevista para docentes.

Anexo 4 Temáticas de discusión para los Grupos Focales.

Anexo 5 Guía para el desarrollo de la sesión de los grupos focales.

Anexo 6 Solicitud de Jueceo para la elaboración de los instrumentos de recolección de datos.

Anexo 7 Calendario de investigación.

ANEXO 1

Hoja de Registro: Observación de la práctica docente

Acciones y Actitudes docente	Hombres	Mujeres
Designación y el uso de los espacios para niños y para niñas: <i>Qué amplitud y áreas estas designadas para cada uno, si separa a los hombres de las mujeres, con cuál grupo tiene más cercanía física</i>		
Utilización del material didáctico: <i>Si éste tiene implicaciones en la reproducción de estereotipos de género.</i>		
Motivación al desempeño escolar: <i>Si existe diferencia en la valoración de sus logros y dificultades en las tareas asignadas y cómo las hace.</i>		
Demostraciones de afecto: <i>Cuáles y cómo son éstas demostraciones para los niños y para las niñas.</i>		
Control de conducta: <i>Cómo, por qué razones y a quién están dirigidas</i>		
Motivación a la competitividad y colaboración entre niños y niñas: <i>Cómo las propia, en que momentos y en cuales actividades, cuál de las dos (competencia y colaboración) utiliza más como motivador para la realización de conductas.</i>		
Promoción de habilidades y capacidades: <i>Qué habilidades y capacidades promueve y espera de los niños y de las niñas. Cómo las propicia y que diferencias establece.</i>		
Orientación vocacional: <i>Si encamina u orienta alguna habilidad o capacidad, que encuentra en los niños y niñas, para que estudien alguna carrera o se dediquen a alguna actividad en su vida futura</i>		

ANEXO 2

Hoja de Registro **Identificación de los constructos de Masculinidad y Femenidad.**

Se registran las acciones de acuerdo a lo expuesto en el marco teórico integrando las acciones para el desarrollo de la masculinidad englobadas en indicadores instrumentales los Instrumental –agency.-Tendencias auto asertivas y de Estilo de confrontación activa, y para el desarrollo de la feminidad en Indicadores Expresivos los relacionados a lo Expresivo - Comunción - Tendencias Integrativas y de Estilo de confrontación pasiva*.

	Masculinidad	Feminidad
Dirigido a niñas		
Dirigido a niños		

* <Instrumental> se refiere a la consecución de metas y objetivos externos al propio sistema familiar <Egency>; que hace referencia a la iniciativa, al control, a la actividad externa, a la autoprotección, a la autoexproación, entre otros, <tendencias autoasertivas>; relacionadas con la ambición e iniciativa. **Estilo de confrontación activa**> demanda de derechos comunicación asertiva

<Expresivo> referentes a la preocupación de las cuestiones internas. <Comunción>; que hace referencia a la participación, el contacto, la apertura, la unión, la cooperación, entre otros. <Tendencias integrativas>; correspondientes a la dependencia e integración, **Estilo de confrontación pasiva**> actitudes de sumisión, ceder derechos

ANEXO 3

Guía de entrevista para docentes. Para las agentes educativas de Educación Inicial.

Objetivo:

Detección de ideas, Ideas y Creencias atribuidas a ser hombres y a ser mujeres. Conocer si se incluyen en los contenidos alguna temática de género, como es utilizada y con qué frecuencia. Examinar como se vive la feminidad desde la labor docente. Conocer como ha sido su intervención ante la manifestación de estereotipos de género. Recoger propuestas de educación para la equidad. Analizar la utilización del lenguaje (si utiliza ambos géneros (ellos y ellas, hombre y mujeres) o excluye mencionar alguno, si denota jeraquización, menosprecio o exclusión al mencionar a hombres o mujeres).

1. Datos generales
2. Nombre: _____ sexo: ____ edad: ____
3. Formación _____
4. Años de servicio o tiempo desempeñado en la actual figura operativa del programa: _____
5. ¿Qué significa para usted ser mujer?
6. ¿Qué la motivo a estar en este nivel educativo?
7. ¿Por qué eligió ser educadora (o la figura operativa que desempeña en la actualidad)?
8. ¿Qué significa para usted ser educadora o asistente educativo?
9. ¿Conoce usted educadores hombres?
10. ¿Por qué cree que la mayoría, en este nivel, sean educadoras o asistentes educativos mujeres?
11. ¿Cómo cree que perciban las demás compañeras a un educador hombre?
12. ¿Cuál cree que sea la reacción de los padres y madres de familia ante un educador hombre?
13. ¿Cómo vive su feminidad (o masculinidad si es el caso) en el ámbito personal?
14. ¿Cómo vive su feminidad (o masculinidad si es el caso) en la escuela?

15. ¿Qué capacidades identifica en los niños y en las niñas?
16. ¿Qué diferencias físicas, psicológicas o culturales identifica en los niños y en las niñas? Por ejemplo en el desarrollo motor, del lenguaje, capacidad de concentración, retención, hábitos, comportamientos...
17. Si existen diferencias ¿A qué cree que se deban?
18. ¿Cómo es su intervención educativa ante estas diferencias?
19. ¿Cómo se enseña a los niños y niñas la diferencia sexual?

20. ¿Se propicia el desarrollo de la identidad como hombres o como mujeres a los niños y a las niñas, en este centro educativo?
21. Si es que si se propicia; ¿Cómo se trabaja a este respecto? Si no se propicia: ¿Por qué?
22. En el Programa de Educación Inicial ¿Se contempla alguna acción con relación al desarrollo de la identidad de género?
23. Si es que sí: ¿Qué menciona al respecto? Si es que no ¿Por qué cree que no se haga? Si lo desconoce; ¿Qué opina?
24. ¿Usted incluye en su planeación alguna acción en específico para propiciar la equidad de género? NO___: ¿por qué? SÍ___ Mencione algunas:
25. ¿Cómo se siente (o se sentiría) al abordar temas relacionados a la equidad de género?
26. ¿En su ámbito laboral existe material didáctico que facilite el abordaje de estos aprendizajes?
27. ¿Ha recibido capacitación para el manejo del tema de la equidad de género con niños y niñas del nivel educativo al que atiende? _____
28. ¿Considera que es importante el tema de la equidad de género? ¿Por qué?
29. Comentarios finales

ANEXO 4 Temáticas de discusión para grupos focales

a) Guía de temáticas para el grupo de Educadoras:

Objetivo: Propiciar la discusión sobre que es ser hombre y que es ser mujer. Detectar ideas, creencias y valores entorno a ello. Valorar el papel que juega la educación en la transmisión de la deseabilidad social de ser hombre o ser mujer. Recoger propuestas en torno a una educación para la equidad.

- ¿Que es ser hombre, que es ser mujer?
- ¿Qué habilidades y capacidades tienen unos y otros?
- ¿Cómo se desarrolla la masculinidad y la feminidad, como se aprende?
- ¿Que papel juega la escuela ante este tipo de aprendizajes?
- ¿Que hace la escuela ante las desigualdades entre hombres y mujeres?
- ¿Que acciones proponemos para favorecer la equidad?

b) Guía de temáticas para grupo de Padres:

Objetivo. Propiciar la discusión sobre que es ser hombre y que es ser mujer. Detectar ideas, creencias y valores entorno a ello. Valorar el papel que juegan los padres y la familia en la transmisión de la deseabilidad social de ser hombre o ser mujer. Recoger propuestas en torno a una educación para la equidad.

- ¿Que es ser hombre, que es ser mujer?
- ¿Qué habilidades y capacidades tienen unos y otros?
- ¿Cómo se desarrolla la masculinidad y la feminidad, como se aprende?
- ¿Que papel juegan los padres-hombres ante este tipo de aprendizajes?
- ¿Que hace la familia ante las desigualdades entre hombres y mujeres?
- ¿Que acciones proponemos para favorecer la equidad?

c) Guía de temáticas para grupo de Madres:

Objetivo. Propiciar la discusión sobre que es ser hombre y que es ser mujer. Detectar ideas, creencias y valores entorno a ello. Valorar el papel que juegan las madres y la familia en la transmisión de la deseabilidad social de ser hombre o ser mujer. Recoger propuestas en torno a una educación para la equidad.

- ¿Que es ser hombre, que es ser mujer?
- ¿Qué habilidades y capacidades tienen unos y otros?
- ¿Como se desarrolla la masculinidad y la feminidad, como se aprende?
- ¿Que papel juega las madres-mujeres ante este tipo de aprendizajes?
- ¿Que hace la escuela ante las desigualdades entre hombres y mujeres?
- ¿Que acciones proponemos para favorecer la equidad?

ANEXO 5

Guía para el Desarrollo de la sesión de los grupos focales:

Encuadre:

1. Se dará la bienvenida a los participantes agradeciendo su colaboración, indicándoles que el objetivo de la sesión es conocer su opinión sobre distintos aspectos con relación al aprendizaje de ser hombres y ser mujeres.
2. Se aclarará que dichas opiniones serán utilizadas de manera anónima con la pretensión de mejorar la calidad educativa.
3. Se pedirá su autorización para grabar la sesión.
4. Para facilitar dichas opiniones, se harán una serie de preguntas (el facilitador o coordinador del grupo las hará) cuyas opiniones se solicita sean respetadas. Los o las participantes tendrán las mismas oportunidades de dar dichas opiniones por lo que se regularán las intervenciones (el coordinador o facilitador dará la palabra y regulará los tiempos).

Desarrollo:

1. Se irán poniendo a debate las preguntas guías para cada tipo de grupo, de acuerdo al orden propuesto.
2. El coordinador o facilitador, si es necesario, indagará sobre las ideas, sentimientos y valores dados en las respuestas de las o los participantes.
3. Se cuidará que todos y todas tengan las mismas oportunidades de dar su opinión evitando protagonismo de algún participante.
4. Cuando se considere pertinente se irán incorporando las preguntas hasta agotarlas, poniendo especial énfasis en el apartado de la generación de propuestas para la equidad, si es necesario, se auxiliará de papel rota folio para anotarlas propiciando que las y los participantes puedan verlas y evitar repeticiones.

Cierre:

1. Se abrirá un espacio para comentarios generales sobre la sesión.
2. Se agradecerá su participación, dando por concluida la sesión.

ANEXO 6

Solicitud de Jueceo.

Agradeciendo de antemano su atención me permito exponer lo siguiente:

Mi nombre es Cuitlahuac Sánchez Reyes, soy estudiante del 8º. semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Actualmente me encuentro elaborando un proyecto de tesis titulado “**La perspectiva de género en la Educación Inicial**” cuyo objetivo es: *identificar las prácticas educativas que favorecen o dificultan la equidad de género realizadas por los agentes educativos que intervienen en la Educación Inicial.*

Para estos fines he elaborado, como instrumentos de recolección de datos, una guía de Entrevista para docentes y una guía de preguntas para su aplicación en Grupos Focales, las cuales pongo a su consideración y juicio, esperando corregir y enriquecer, con sus comentarios, tales instrumentos.

A continuación se presentarán una serie de preguntas que pretendidamente serán utilizadas en la investigación antes mencionada con el fin de que usted las revise y a su vez, haga los comentarios sobre los siguientes puntos:

- Si las preguntas son claras y no se prestan a confusión.
- Si las preguntas están bien redactadas.
- Si las preguntas son pertinentes para los fines de ésta investigación.
- Si hay alguna otra pregunta que usted considere importante incluir por favor menciónela.

Guía de Entrevista para docentes.

Objetivo:

- Detección de Ideas y Creencias atribuidas a ser hombres y a ser mujeres
- Conocer si se incluyen en los contenidos alguna temática de género, cómo es utilizada y con qué frecuencia.
- Examinar cómo se vive la feminidad desde la labor docente
- Analizar la utilización del lenguaje y sus implicaciones en la concepción del género

- Datos generales
- Cuénteme cómo fue su Formación docente
- ¿Cómo llegó a ser Educadora?
- ¿Conoce usted educadores hombres?
- ¿Por qué cree que en este nivel la gran mayoría son mujeres?
- ¿Cómo se siente Ud. con relación a ser mujer y ser Educadora?
- ¿Cómo vive su feminidad en la escuela?

- ¿Qué habilidades y capacidades cree tienen los niños en comparación con las niñas?
- ¿Qué diferencias encuentra en los niños y en las niñas?
- ¿A que cree que se deban estas diferencias?
- ¿Que hace la escuela ante las diferencias?
- ¿Cómo se enseña a los niños y niñas la diferencia sexual?
- ¿Cómo se enseña a ser hombre o mujer?

- ¿Se incluye en la curricula algún tema al respecto?
- ¿Con qué frecuencia se abordan estas temáticas?
- ¿Existe material didáctico que facilite el abordaje de estos aprendizajes ¿cómo se utilizan?
- ¿Ha recibido capacitación para el manejo del tema?
- ¿Considera que es importante, por qué?

Preguntas guía para la discusión en Grupos Focales

Objetivo:

-Propiciar la discusión sobre qué es ser hombre y que es ser mujer. Detectar ideas, creencias y valores entorno a ello. Observar la interacción y actitud ante las creencias y valores de los y las otras. Detectar el valor que dan al papel que juega la educación en la transmisión de la deseabilidad social de ser hombre o ser mujer. Recoger propuestas en torno a una educación para la equidad.

¿Qué es ser hombre, qué es ser mujer?

¿Qué habilidades y capacidades tienen unos y otros?

¿Cómo se desarrolla la masculinidad y la feminidad, cómo se aprende?

¿Qué papel juega la escuela ante este tipo de aprendizajes?

¿Qué hace la escuela ante las desigualdades entre hombres y mujeres?

¿Qué acciones pueden proponer para favorecer la equidad?

ANEXO 7

CALENDARIO DE LA INVESTIGACIÓN

Fecha	Actividad	Horario
1ª. Semana de investigación		
Lunes 3 de Octubre	Presentación del Proyecto de investigación. Acuerdo con directora y entrevista	De 8:00 a 11:00 Presentación
Martes 4 de Octubre	Grupo Focal Educadoras	De 1:00 a 3:00 p.m. Grupo Focal Educadoras
Miércoles 5 de Octubre	Observación Aula Preescolar Entrevista	De 9:30 a 12:30 Observación Aula Preescolar De 1:00 a 2:00 p.m.
Jueves 6 de Octubre	Observación Aula Maternal Entrevista	De 8:00 a 12:00 Observación Aula Maternal De 1:00 a 2:00 p.m.
Viernes 7 de Octubre	Grupo Focal Mixto Padres y Madres	De 8:00 a 10:00 Grupo Focal Mixto
2ª. Semana de investigación		
Lunes 17 de Octubre	Presentación del Proyecto de investigación. Acuerdo con directora y entrevista	De 8:00 a 11:00 Presentación
Martes 18 de Octubre	Entrevistas (A la responsable del aula de Maternal y a la de Preescolar)	De 8:00 a 11:00 Entrevistas (A la responsable del aula de Maternal y a la de Preescolar)
Miércoles 19 de Octubre	Observación Aula Preescolar	De 9:30 a 12:30 Observación Aula Preescolar
Jueves 20 de Octubre	Observación Aula Maternal	De 8:00 a 12:00 Observación Aula Maternal
Viernes 21 de Octubre	Grupo Focal para Agentes educativos / Grupo Focal para Madres	De 8:00 a 10:00 Grupo Focal para Madres. De 1:00 a 3:00 p.m. Grupo Focal para Agentes Educativos
3ª. Semana de investigación		
Lunes 7 de Noviembre	Presentación del Proyecto de investigación. Acuerdo con directora y entrevista	De 9:00 a 11:00 Presentación
Martes 8 de Noviembre	Observación Aula Maternal	De 9:00 a 12:00 Observación Aula Maternal
Miércoles 9 de Noviembre	Observación Aula Preescolar	De 9:30 a 12:30 Observación Aula Preescolar
Jueves 10 de Noviembre	Entrevistas (A la responsable del aula de Maternal y a la de Preescolar)	De 8:00 a 11:00 Entrevistas (A la responsable del aula de Maternal y a la de Preescolar)
Viernes 11 de Noviembre	Grupo Focal para Agentes educativos / Grupo Focal para Padres.	De 9:00 a 10:30 Grupo para Padres. De 1:00 a 3:00 Grupo Focal para Agentes Educa