



Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco
Programa Educativo de Psicología Educativa

**ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y SU EXPRESIÓN
EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS PROFESORES DE PREESCOLAR**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA:

BEATRIZ JUANA BECERRA ZAMORA

Lic. Jorge García Villanueva
Asesor de tesis

Lic. Denize Maday Meza Mercado
Coasesora

CIUDAD DE MÉXICO, D.F.,

JUNIO DE 2008.

*Estereotipos de género y su expresión
en las prácticas educativas de los profesores de preescolar*

D.R. © 2008. Beatriz Juana Becerra Zamora

Correo electrónico: betypeint@yahoo.com.mx

Jorge G. V.: jorggavi@yahoo.com

Denize M. M.: maday3m@hotmail.com

Dedicatorias y agradecimientos

Con cariño:

A mi madre porque con dedicación y cariño siempre ha estado presente en cada paso que doy.

A mis hermanos:

Por creer en mi, por su apoyo constante e incondicional.

A mis amigas y amigos:

Lulú, violeta, Mari y Juan por su compañía, tiempo y esfuerzo, siempre estuvieron cerca y nunca perdieron la confianza,.

Especialmente a mi asesor, Profesor Jorge García Villanueva y coasesora Lic. Denize Maday Meza Mercado por su apoyo, dedicación y profesionalismo en la realización de esta investigación.

Estereotipos de género y su expresión en las prácticas educativas de los profesores de preescolar

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo, Describir los estereotipos de género y su influencia en las prácticas educativas de los profesores de educación preescolar; bajo la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué influencia tienen los estereotipos de género de los profesores de educación preescolar en sus prácticas educativas?

Se empleó un estudio descriptivo para lo cual, la selección de los individuos participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional, la muestra la conformaron 10 profesores de dos instituciones privadas de nivel preescolar en activo de la ciudad de México, ubicadas en la Delegación Álvaro Obregón. Para describir los estereotipos de género y su influencia en las prácticas educativas, se aplicó el inventario de Estereotipos de Género (IEG) instrumento estandarizado para población mexicana y una entrevista semiestructurada para complementar la información, misma que fue validada por jueceo, los datos recabados se revisaron bajo la técnica de análisis de contenido.

La investigación realizada deja ver la influencia de una percepción estereotipada con respecto al género, delimitando las pautas normativas en la práctica educativa de los profesores. De esta forma, al interpretar y analizar las respuestas del inventario y entrevista se detectó que los estereotipos de género están presentes en el profesorado de manera constante: los niños son referidos como enérgicos, indecisos, agresivos, que usan malas palabras, fríos, de voz fuerte, malos, simplistas, incomprensivos y de nula espiritualidad. En cuanto a las niñas son referidas como: maduras, de voz suave, maternas, tranquilas, dulces, no les gusta arriesgarse, racionales y reflexivas.

| INDICE | Página |
|---|--------|
| RESUMEN | 3 |
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| Planteamiento del problema..... | 8 |
| Justificación | 9 |
| Objetivo general y específicos..... | 10 |
| Capítulo I | 11 |
| El género y sus acepciones..... | 11 |
| 1.1 Concepto de género | 12 |
| 1.2 Perspectivas teóricas acerca del género | 14 |
| 1.3 El género como construcción social | 18 |
| 1.4 El género como asignación cultural..... | 27 |
| 1.5 Investigaciones sobre equidad de género..... | 31 |
| Capítulo II | 37 |
| Los profesores y la práctica docente a nivel básico..... | 37 |
| 2.1 La práctica docente de la educación básica | 39 |
| 2.2 La capacidad transformadora de las relaciones educativas | 41 |
| 2.3 La educación preescolar: de la teoría a la práctica | 43 |
| 2.4 La educación desde la perspectiva del género | 47 |
| 2.5 Identidad genérica e instituciones educativas..... | 49 |
| Capitulo III | 53 |
| Los estereotipos de género en la vida escolar..... | 53 |
| 3.1 Definición de estereotipo..... | 53 |
| 3.2 La transmisión del sexismo en la escuela | 54 |
| 3.3 Enseñanza directa de los roles de género..... | 55 |
| 3.4 Aprendizaje por observación | 56 |
| 3.5 El currículum oculto y el sexismo | 57 |
| 3.6 La visión y las expectativas del profesorado de acuerdo con sus estereotipos de género | 60 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Capítulo IV..... | 64 |
| 1. Tipo de estudio..... | 64 |
| 2. Participantes..... | 64 |
| 3. Escenario..... | 65 |
| 4. Instrumentos..... | 65 |
| 5. Procedimiento..... | 67 |
| 6. Consideraciones éticas..... | 69 |
| Capítulo V..... | 72 |
| RESULTADOS..... | 72 |
| DISCUSIÓN..... | 85 |
| CONCLUSIONES..... | 90 |
| Alcances de esta investigación..... | 95 |
| Referencias..... | 96 |
| ANEXOS..... | 102 |

INTRODUCCIÓN

Existen muchos medios y procesos a través de los cuales los niños en edad preescolar adquieren no sólo una identidad de género sino también los motivos, valores y comportamientos considerados apropiados o inapropiados en su cultura para los miembros de su género, se sabe que dos de ellos son fundamentales: la enseñanza directa y el aprendizaje por observación. La presente investigación está centrada en los estereotipos de género de los profesores de educación preescolar, ya que ellos son quienes deben tener claridad en lo referente a la equidad de género (Shaffer, 2000).

Hablar de estereotipos de género en los profesores y por ende en la educación es una tarea compleja ya que al hacerlo, interviene la historia personal y una carga cultural de estereotipos que se transmiten de una manera consciente o inconsciente; teniendo preestablecido lo que se espera del género masculino y del femenino.

Es decir, que desde que nacemos nos enseñan a comportarnos como niño o niña, aprendemos lo que está bien, lo que es permitido de acuerdo al contexto, usos y costumbres de la sociedad en la cual nos encontramos inmersos.

Sin embargo, la familia aunque es un factor determinante en la asignación de roles, no es el único espacio ni se encuentra aislado ya que existen otras instancias importantes, como por ejemplo: la escuela y particularmente los profesores de educación preescolar. En la Institución escolar, como sabemos, se producen y reproducen conductas y estereotipos que determinan la forma de relacionarse con niños y niñas. Es así que los pequeños (as) refuerzan en la escuela lo que traen de su contexto familiar, una serie de comportamientos para sí mismos y para con los demás, conocen lo que es ser niña y lo que es ser niño a través de sus profesores como mediadores.

Toda experiencia vivida va moldeando la manera de ser, de pensar y de actuar de cada individuo, por ello los profesores de educación preescolar que atienden a niños y niñas desde los 3 hasta los seis años de edad, se convierten en un factor fundamental para la sociedad, puesto que pueden contribuir a moldear identidades críticas, activas, autónomas, solidarias y creativas, o por el contrario identidades pasivas e individualistas (Rivero, 1998).

El término de género es abordado paralelamente a las implicaciones teórica donde se plantea como una construcción que tiene diversas formas de existencia cotidiana que se integran a la construcción de la identidad social de los sujetos, dentro del primer capítulo se muestra un acercamiento a las concepciones de género y la vinculación con la educación. El segundo capítulo de esta investigación discurre en algunas de las dimensiones de la práctica pedagógica, una visión de la realidad que contempla los factores que intervienen en la construcción de roles de las niñas y los niños. Deteniéndonos un poco a explorar y analizar el pensar del profesor y su "quehacer diario" frente al grupo; permitiendo captar los significados que se transmiten en la actividad cotidiana del aula.

En el tercer capítulo se analizarán diferentes aspectos de los estereotipos en la vida escolar, como las relaciones de género que se propician entre estudiantes y profesores con el propósito de captar las subjetividades que ayudan a construirse en las interacciones diarias, y de esta forma tomar conciencia y reflexionar sobre el papel que desempeñan en el salón reproduciendo conductas sexistas y estereotipadas o propiciando relaciones equitativas y solidarias entre géneros (Abad, 2002). Finalmente, se muestran todas las secciones que corresponden al método que se empleará en la investigación para lograr el propósito antes mencionado.

Planteamiento del problema

Las instituciones educativas en nuestro país se han caracterizado por impartir educación que promuevan modelos de comportamiento aceptados por la sociedad en pro del crecimiento y desarrollo de esta. A este respecto se han realizado prácticas formativas donde el niño se ha visto envuelto en una educación acorde a su sexo, particularmente en lo que se refiere a la construcción de roles de género (Abad, 2002).

Las sociedades han creado reglas de comportamiento sobre lo que deben hacer y cómo deben actuar las personas en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros. "Los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al pedir lo que deben hacer las unas y los otros en función de su sexo, están limitando el desarrollo de las posibilidades humanas porque las adaptan a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y deseos". (Abad, 2002).

La escuela y los profesores pueden y deben contribuir a un cambio en los perfiles de género, ya que, como se ha mencionado, las ideas estereotipadas limitan las capacidades en el niño de edad preescolar y establece una forma de dominio entre los géneros masculino y femenino, en lo que a educación se refiere (Pérez, 1993).

El campo de la educación y género, ha sido abandonado en cuanto a su investigación; siendo muy pocos los trabajos que se conocen y por lo tanto no se han explorado todas sus posibilidades de aplicación en el profesorado del área preescolar. De modo que hace falta buscar opciones tanto para propiciar un acercamiento al cambio en cuanto a la concepción del género del niño en edad preescolar, dentro de las instituciones educativas. Por lo tanto, se considera que es posible promover una educación de género desde los profesores de preescolar con el propósito de impulsar el desarrollo de una identidad genérica que ayude al

niño a desenvolverse en su contexto familiar y social. La pregunta que orientará el proceso investigativo, en relación con este tema, es la siguiente:

Pregunta de investigación

¿Qué influencia tienen los estereotipos de género de los profesores de educación preescolar en sus prácticas educativas?

Justificación

El estudio de esta temática es relevante debido a que los estereotipos de género influyen en la relación que se genera entre los profesionales de la educación preescolar y las niñas y los niños de dicho nivel educativo, incluyendo el desarrollo de competencias, habilidades y valores en los estudiantes. Por consiguiente, el presente proyecto de investigación tiene como propósito describir los estereotipos de género y su influencia en sus concepciones y prácticas educativas de los profesores de educación preescolar, priorizando el crecimiento y desarrollo óptimo de las niñas y los niños en esta edad, además de ayudar a tomar conciencia de esta problemática.

El presente proyecto se realizó teniendo en cuenta la insuficiente bibliografía sobre el tema en cuanto a los estereotipos de género se refiere. A pesar de que la problemática ha estado presente desde hace mucho tiempo, se ha hecho relativamente poca investigación, orientada al campo de la educación de género, para apoyar este cambio en la educación básica. La mayoría de los documentos de investigación incluyen algunos datos sobre el contenido sexista de la información proporcionado dentro de las aulas de educación preescolar. (Solsona, 2000).

Objetivo General y Específicos

Objetivo general:

Describir los estereotipos de género y su influencia en las prácticas educativas de los profesores de educación preescolar.

Objetivos específicos:

- Identificar los estereotipos masculinos, femeninos y neutros de los profesores, atribuidos a los niños y niñas de preescolar.
- Identificar la influencia de los estereotipos de género de los profesores de educación preescolar en su práctica educativa.

Capítulo I

El género y sus acepciones

Capítulo I El género y sus acepciones

1.1 Concepto de género

A continuación se presentan distintas acepciones que han contribuido a enriquecer el concepto de género. Cabe señalar que no es un concepto estático pues, en los últimos 15 años de estudios realizados, se muestra el grado en que las categorías de género han variado a lo largo del tiempo y, con ellas, los territorios sociales y culturales asignados a niñas y niños.

La primera idea revolucionaria al respecto de los conceptos de género, surge con la antropóloga estadounidense Margaret Mead, en 1935, quien, en su libro *sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*, plantea que estos conceptos eran culturales y no biológicos y que podían variar ampliamente en entornos diferentes.

La frase "una no nace, sino que se hace mujer" en el libro *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir es la raíz de la construcción social del concepto de género. De aquí, "género" llega a ser un concepto empleado para señalar que la diferencia anatómica considerada natural estructuraba categorías sociales.

Desde esta perspectiva psicológica, Lamas (2000) manifiesta que género es una categoría en la que se articulan tres instancias:

1. La asignación de género, otorgada desde el nacimiento o incluso antes, en función de los genitales.
2. La identidad de género, establecida a la par del lenguaje, donde el niño se ubica como masculino y la niña como femenina, y esta ubicación permea toda su experiencia vital.
3. El rol de género, asignado social y culturalmente a través de estereotipos, fijan los comportamientos adecuados y aceptables para niñas y niños.

La manera en que cada sociedad simboliza la diferencia sexual, toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y estereotipos de género, que reglamentan, y condicionan la conducta objetiva y subjetiva de las personas, atribuyendo características distintas a cada sexo. Así se construye el género: se toman como referencia la anatomía diferente de mujeres y hombres con sus funciones reproductivas, evidentemente distintas. O sea, mediante el proceso de constitución del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que es "propio" de cada sexo Lamas (2000).

El género aparece no sólo como una especie de "filtro" cultural con el que se interpreta el mundo, sino también como una especie de armadura a través de la cual forzamos nuestra vida. El género no sólo marca los sexos, sino marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Se nace en una sociedad que, con un discurso sobre lo que es el "propio", según nuestro sexo (el género), hace ocupar cierto lugar (Lamas, 1996). La forma en que se interpreta y concibe el ser mujeres y hombres, depende del momento histórico y sociocultural en el que se vive.

Beneria y Roldán (cit. en Bustos, 2003) sostienen que género "es la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores y actividades diferenciadas entre hombres y mujeres, a través de un proceso de construcción social, que tiene una serie de elementos distintivos".

La definición de género propuesta por Scott (1996), nos dice que género se utiliza para hacer referencia a la producción social y cultural, es decir, al entramado de signos y símbolos que operan como pautas de significados que se fincan a partir del dimorfismo sexual. La evidente diferencia anatómica y fisiológica entre los cuerpo femenino y masculino se convierte en anclaje material de signos y símbolos sobre el que opera una construcción cultural, empleada inicialmente como una forma de diferenciar a los individuos a partir de su sexo biológico. Sobre dicha diferencia el arbitrario cultural tiende a valorar lo masculino por encima de lo

femenino y a convertir las relaciones entre los sexos en una forma primaria de relaciones significantes de poder.

Flores (2001) hace una propuesta de definición psicosocial: "Género se define como un sistema ideológico cuyos distintos procesos orientan el modelaje de la representación social diferenciada de los sexos determinando formas específicas de la conducta apropiada ó inapropiada en función del género".

1.2 Perspectivas teóricas acerca del género

Hoy en día se ha recuperado el estudio de los sujetos y las relaciones de género en las siguientes dos perspectivas:

- La perspectiva estructuralista
- La perspectiva económico política

Como menciona Carmen Ramos Escandón (1991) La primera se apoya en los planteamientos de Levi - Strauss. La segunda está representada por Mellissux. Aby y Leacock, para quienes la figura tutelar sería Engels, por cuanto la relación entre familia y Estado y que resulta fundamental para explicar la situación de la mujer. Los estructuralistas toman como piedra angular la idea de que la dominación masculina era universal, fruto de la división sexual del trabajo, en virtud de la cual los roles de las mujeres se limitaban a la esfera doméstica y eran por ende excluidas de la pública.

De acuerdo con esta premisa el modelo de crianza más difundido fue el que corresponde a las mujeres preparar a sus hijos para ser autosuficientes y al mismo tiempo educar a las hijas para ser dependientes y sumisas. Esta división de papeles personales y su reproducción en las siguientes generaciones se basa en la idea de que, "el universo femenino se relaciona con la naturaleza en tanto que

el masculino se relaciona con la cultura. Esta ecuación mujer naturaleza. Hombre - cultura da sustento a la división de roles privado y público "(Ramos, 1991).

Abordar, el estudio de los estereotipos de género en los profesores, para reconocer los mecanismos y determinantes que se incorporan a este proceso implícita y explícitamente remitió al concepto de género como una herramienta de análisis y como construcción social que encierra significados que se imponen a un cuerpo femenino o masculino y le conforman una identidad o papel esperado por su cultura, imposición resultado de la construcción de significados sociales orientados a partir del sexo biológico de pertenencia.

Situación que en la escuela juega un papel determinante pues en ella la transmisión de imágenes estereotipados sobre los sexos, además de discriminatorias, limita la claridad de juicio en los sujetos para analizar la realidad, además de provocar que se ignore el valor de la cooperación y la solidaridad como parte de la convivencia familiar y el respeto que debe, formarse entre todos los miembros de la sociedad, independientemente de su edad y sexo. Y si lo anterior no fuera suficiente, habrá que agregar que de acuerdo con el reporte de la (CEPAL, 1992), se dice que la situación descrita provoca la marginación del 50% de la población de los procesos productivos. Entonces, los significados alrededor del género están mediados por una serie de relaciones que dicha categoría no explícita, pero si contiene.

Es decir, la categoría género como instrumento teórico dice "algo" sobre el fenómeno, orienta el estudio del mismo pero no habla de su existencia concreta y compleja.

Los supuestos básicos que contiene esta categoría son los instrumentos del trabajo empírico que, de acuerdo a como han sido definidos en este trabajo, son:

- a) El género es una construcción que tiene diversas formas de existencia cotidiana que se integran a la construcción de la identidad social de los

sujetos. Dichas formas se encuentran mediadas en los productos concretos de la práctica humana, así por ejemplo; la religión católica considera a la mujer pertenencia del hombre al haber sido creada a partir de una de sus costillas, haciendo de este proceder también un mandato divino y una norma de conducta elegida por el hombre (Moreno, 1986).

Dentro de la escuela, y de acuerdo con Montserrat Moreno (1986), las formas de existencia cotidiana de dicha categoría se traducen en discriminación a través de las actividades y el manejo del lenguaje en la realización de las mismas, pues cuando los profesores se dirigen al grupo, lo hacen en masculino, así el grupo esté constituido por 20 mujeres y un hombre.

De esta forma las mujeres, desde muy temprana edad aprenden que hay normas de orden en el uso del lenguaje que expresan la jerarquía, la importancia y la diferencia que se le conceden a las personas con o de quien se habla:

[las niñas, más precoces en el uso del lenguaje que los niños, descubren antes que ellos que cuando los adultos, se refieren a un colectivo infantil que incluye individuos de ambos sexos, lo hacen casi siempre usando únicamente la forma masculina, en ningún caso sólo la femenina y muy pocas veces las dos] (Moreno, 1986)

Lo anterior es sólo un ejemplo de lo que se vive y existe en la realidad cotidiana, en la que la escuela tiene marcada una doble función: la formación intelectual y la formación social de los individuos en cuanto a estereotipos se refiere, esto último entendido como el adiestramiento de los sujetos: hombres y mujeres, en las propias pautas culturales. Pero si la educación es orientada y limitada a esto, habrá hecho un pobre favor a la sociedad que le dio origen, no pasará de ser un aparato reproductor de vicios y virtudes, de sabidurías pero también de imágenes consideradas apropiadas ó inapropiadas.

La misión de las y los profesores, se considera, puede ser distinta, en lugar de enseñar lo que otros han pensado puede enseñar o cuestionar. a buscar los porqués de cada cosa, a iniciar nuevas vías, nuevas formas de entender, comprender e interpretar el mundo y de organizarlo.

b) El género encierra, en nuestra sociedad, sistemas de valores que educación diferenciador a partir del sexo de pertenencia.

Desde esta categoría, es posible averiguar que cada persona tiene una imagen de la realidad influida por la ciencia y la ideología de su tiempo, también tiene una imagen de lo que ella es, la que ha ido formándose a través de estas influencias y otras influencias similares, y que constituyen el marco de referencia del yo.

Así, todo lo que hace, las formas de sentir, de pensar y hasta de soñar, están influido por la imagen que tiene de sí misma. Pero esta imagen no se fabrica de la nada, sino que se construye a partir de los modelos que ofrece la sociedad y es ésta y no la biología o lo genes quienes determinan el cómo se deber ser, y el comportamiento que se espera de los hombres y de las mujeres.

Además es un hecho intencional, pues la formación resultado de ésta no es un proceso espontáneo, sucede por y con la influencia de otros. En este contexto los profesores de educación preescolar se convierten en los principales formadores de los sujetos en interacción con la sociedad, lo que la convierte, finalmente, en un hecho necesario tanto en un nivel individual como colectivo. Pero, las formas de comportamiento de nuestra sociedad y

transmitidas a las niñas y niños a través de los profesores son el reflejo de la ideología dominante, tienen muy poco de equidad, justicia y reconocimiento de la problemática que vive más de la mitad de la población que habita nuestro país. Al respecto Clara Jusidman (1997) dice que las mujeres son una mayoría tratada como minoría Estas formas no se consideran inherentes al ser humano, ni de un

carácter universal, por lo tanto son modificables, lo cual se vislumbra como posible desde el mismo plano educativo.

1.3 El género como construcción social

Después de haber revisado algunas definiciones sobre género, en el presente apartado se abordara el aspecto de la construcción social, de acuerdo a Bartely (2000) el género es una palabra que se viene usando hace ya varios años para referir al hecho de ser consideradas “femeninas” o “masculinas”. En la gran mayoría de las sociedades las personas son calificadas como mujeres u hombres y se espera que las mujeres sean “femeninas” y los hombres, “masculinos”. Es decir, se han creado una serie de estereotipos para unas y otras conductas apropiadas ó inapropiadas.

Para que se considere un “hombre” o una “mujer” no basta, al parecer, contar con ciertos rasgos sexuales. Además, se espera que los comportamientos, modos de vestir, hablar, caminar, pensar, etc. sean propios de ese género. Si no es así, la “calidad de hombre o “de mujer”, será puesta en duda (Bartely, 2000).

Con respecto a este tema, Fátima Flores (2000) argumenta que “el género es un sistema normativo construido alrededor de oposiciones elementales, que los mecanismos de objetivación y anclaje transforman en realidad al constituir esquemas socio cognitivos cada vez más elaborados y complejos”

Para desarrollar esta idea Flores recurre a categorías de análisis y conceptos tales como ideología, identidad, poder, hegemonía y rol, así como a la teoría del aprendizaje social que le ayuda a hacer evidente la construcción cultural de la diferencia mostrándose como un conjunto de representaciones que pueden llegar a dar forma a ideologías que delinean y guían las prácticas de los miembros de una sociedad; destacando también la importancia de tomar en cuenta cómo se

construyen las identidades de género vistas como un proceso de regulación y de socialización.

La autora incluye una breve discusión de cómo se ha integrado la concepción sobre género en su análisis del tema de la diferencia sexual, dentro de la psicología social. Subraya que en dichos estudios, que desde esta área del conocimiento, se apoyan en la perspectiva de género, estando presentes varias premisas que ya habían sido señaladas por Beauvoir (1949) y que llevan a explicar, en parte, la diferencia social entre los sexos:

Así el género se define como un sistema ideológico cuyos distintos procesos orientan el modelaje de la representación social diferenciada de los sexos, determinando formas específicas de conducta asignada en función del sexo biológico; y como un sistema de regulación social que orienta una estructuración cognitiva específica, construida a partir de un dato biológico que norma las nociones de masculino y femenino. Esto es “la naturaleza impone el dato biológico, pero la cultura es la que define las modalidades que la diferencia adopta” (Flores, 2000).

Flores subraya que la actitud de separar tan radicalmente a los individuos de acuerdo a su sexo se debe a las desigualdades existentes en la sociedad y el valor que se asigna a las tareas, funciones y roles realizado por hombre o por mujeres.

El mundo social está lleno de significaciones, como seres sociales están inmersos dentro de una cultura que transmite toda una serie de ideas, sentimientos, y conocimientos de la realidad vivida y que determina la acción como sujetos pertenecientes a un contexto específico. Aprenden a conducirse acorde a las reglas y normas establecidas socialmente, y así posteriormente también transmitir a generaciones nuevas todo este bagaje cultural.

Cada sociedad posee un orden ya establecido y que generalmente está basado en la dicotomía de lo masculino y lo femenino, es sobre esta base genérica que cada grupo social elabora sus reglas y normas, así éstas responden a su manera de pensar, de ser y de sentir, la sociedad sexista es un claro ejemplo de ello.

En estudios realizados por Esther Corona (1982), ésta llegó a la conclusión que aún antes de nacer se crean sobre el nuevo ser una serie de expectativas que responden a una ideología androcéntrica. Existen especulaciones sociales para el bebé, se piensa de inmediato si será niño o niña, si es niña su color será el rosa, porque éste es el color de las niñas por reflejar delicadeza, docilidad, pasividad, etc. si es niño su color es el azul porque es más atrevido y seguro, si es hombre de seguro será un gran doctor o arquitecto, en cambio si es mujer lo más seguro es que será una excelente ama de casa.

Así, cuando el nuevo ser llega al mundo le son atribuidas una serie de características, tomando como punto de partida su cuerpo, es decir, se hace una clasificación dependiendo de sus órganos genitales, se determina si es niño o niña, o en otras palabras, su cuerpo adquiere una significación sexual, denominado también sexo de asignación. "El sexo es el conjunto de características genotípicas y fenotípicas presentes en los sistemas, funciones y procesos de los cuerpos humanos" (CONAPO, 1997).

A partir de que el cuerpo adquiere una significación sexual, el niño o niña se encuentra con una realidad llena de convencionalismos sociales y una serie de funciones que se consideran normales o naturales tanto para hombres como para mujeres. Todas estas expectativas que giran en torno a los sexos, son un producto social, y constituyen lo que conocemos como género. "El género se define como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a las mujeres y los hombres, como producto de un proceso histórico de construcción social (Benería y Roldán, 1987).

Esto último implica la transmisión y aprendizaje de normas que informan a la persona acerca de lo obligado, lo prohibido y lo permitido. La asignación o rotulación de género se hace a partir de una diferenciación sexual biológica (genitales externos del recién nacido), pero deriva o se traduce en una serie de inequidades sociales, que implican la subordinación de un género (el femenino) frente al otro (el masculino).” (IBIDEM, 1997) Siendo así el género es una organización u orden social, es un proceso histórico y social y no un hecho natural, como lo es el sexo.

Tratar de definir qué es el género es una tarea ardua, puesto que su uso implica un sin fin de acepciones, tratar de delimitarlo para un campo de estudio en específico requiere de un gran esfuerzo y trabajo por parte de quienes en algún momento determinado así lo hicieron.

“Las antropólogas y las historiadoras feministas estadounidenses fueron las primeras en utilizar el concepto, en los primeros años de la década de los setenta” (Olvera, 1997).

El empleo del término género empezó a utilizarse para designar la organización existente en la estructura social para dictar las relaciones entre los sexos masculino y femenino. Si bien los movimientos que tenían como sujeto de estudio a las mujeres en su devenir histórico fueron encontrándose con diversos matices de índole político, el género también fue considerado en el siglo XX como una categoría de análisis, que permitía analizar las desigualdades de poder existentes, y llegar a conocer las causas de la opresión generada, analizando su significado (Scott, 1996).

Las relaciones de poder se llevan a cabo a través de procesos de aprendizaje, y esto es logrado por el papel que desempeñan diversos agentes socializadores que actúan desde el momento del nacimiento en los seres humanos y que permiten la interiorización de un conjunto determinado de representaciones sociales,

entendiendo éstas como “Los sistemas de valores, ideas y prácticas con una doble función:

En primer lugar, establecer un orden que permitirá a los individuos orientarse en su mundo social, y en segundo lugar, facilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad al proporcionarles un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal” (Bruner, 1990).

El individuo, desde el momento de su nacimiento es provisto de una serie de conceptos provenientes de su entorno social y cultural, que permiten la construcción de su identidad de género y de lo que nos remite ésta acerca del papel que debemos desempeñar como hombres y mujeres en la sociedad de la que se forma parte. Los valores, actitudes, percepciones y roles vinculados a la posición de ser niño o niña llegan a formar parte de uno ellos mismos hasta identificarse e indicar a los demás quienes son.

Siendo así, el género representa una de las formas a través de las cuales los hombres y mujeres regulan su actuar a través del establecimiento de un sistema de sexo-género entendiendo por éste al “conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Olivares, 1997).

Por lo tanto, hablar de un sistema de sexo-género es interpretar que los individuos integrantes del colectivo humano adaptan y regulan sus modos de ser y actuar a partir de un aparato social que dictamina el establecimiento de una ideología con base a la diferencia sexual de carácter biológico.

Esa diferenciación entre los sexos estructura todos los aspectos de nuestra vida (sociales, psicológicos, biológicos, etc.) por medio de la constitución de un marco

regulador a través del cual se regula a los hombres y mujeres, y que rige las relaciones sociales humanas, por ende se forja un concepto sobre cada uno de éstos que está en constante cambio a medida que transcurre el tiempo y que han sido la pauta para la conformación de una identidad en cada sujeto delimitando su forma de ser, pensar y sentir, este proceso no es estático, sino que se encuentra en constante cambio (Olivares,1997).

Las posibles acciones de cambio, son aquellas que van dirigidas a las personas para garantizar la libertad de las personas a elegir y a desarrollarse de manera personal, pues se perciben independientes del sexo, de la clase social y de la etnia. Sin embargo, las diferencias que por interacción social, manifiestan las niñas y las mujeres, no son reconocidas por el profesorado, lo que produce una condición de desventaja con respecto a los niños y a los mismos profesores.

Diversas investigaciones muestran que, a pesar de las proclamas de igualdad desarrolladas por la educación mixta, el modelo masculino prevalece como mandato cultural. Por ejemplo, el lenguaje utilizado en el ámbito escolar, contiene un uso regular y normativo del masculino para designar a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría son mujeres o cuando sólo existe un hombre en el grupo. Asimismo, el uso del espacio físico en las escuelas en particular las áreas destinadas al juego es ocupado principalmente por los niños, razón por la que las niñas son desplazadas con más frecuencia, o ellas mismas toman una posición de satélites, caminando alrededor del patio o sentadas: los profesores lo atribuyen a la espontaneidad de los niños y niñas, por lo que tal situación suele no ser corregida (Araya, 2001).

La comunidad filosófica femenina, de la Universidad de Verona (1996), apunta hacia prácticas educativas pensadas y realizadas en el horizonte de la diferencia sexual, donde profesoras de escuelas elementales educan en esa diferencia, marcando la libertad femenina con un signo sexuado y provocando transformaciones significativas mediante el desplazamiento de la autoridad y de la

proyección sobre su sexo, al generar actividades educativas con grupos homogéneos por sexos, aplicación de unidades didácticas para las mujeres, cursos de formación y actualización para profesoras, sexuación del lenguaje y de los contenidos de los programas, etc. (Piussi, 1996).

El discurso que ha impactado a América Latina es el de la igualdad de oportunidades, no, obstante, el debate originado en los países europeos, proporciona elementos importantes para crear en nuestra región, una propuesta que articule el cambio cultural desde el ámbito educativo.

Para ello, se requiere, como primer paso, el reconocimiento de que las niñas y los niños han sido socializados y socializadas para actuar diferente en el mundo y que, por consecuencia, un trato igualitario no garantiza la verdadera igualdad, sino que la desigualdad se perpetúa. Es necesario el reconocimiento de la diferencia de un modo éticamente desafiante y políticamente transformador, en el que las mujeres reciban un trato diferenciado. La equidad es, la política que se debe impulsar en la educación, ya que ésta contiene la dimensión ética de promover la justicia social, ofreciendo a cada quien lo que le corresponde de acuerdo con su condición personal, familiar y social (Valenzuela, Díaz, Jaramillo, Zúñiga 2002).

La equidad, a nuestro juicio, significa la valoración de las diferencias como una forma de asegurar y perfeccionar la justicia, dando a cada quien lo que requiere para el logro de su emancipación. En este sentido, la equidad sitúa a las personas en sus dimensiones originales, considerando a las mujeres y los hombres como bloques diferenciados según sus condiciones de género, advirtiendo también las diferencias en el interior de ambos bloques debido a factores como la edad, la clase social y la etnia.

En la mayoría de las conferencias se discutieron y analizaron varios hechos comunes que siguen afectando a las mujeres de todo el mundo, como lo son: la

exclusión, la subordinación y la discriminación por el sólo hecho de su condición de género, observándose esto a nivel social, político, económico y cultural.

En estos eventos se recomienda a los gobiernos de los países lo siguiente:

- Garantizar, como prioridad urgente, el acceso y la mejora de la calidad de la educación para niñas y niños, y suprimir cuantos obstáculos impidan su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
- Elaborar planes de estudio y libros de texto libres de estereotipos, para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación del personal docente.
- Brindar acceso en las mismas condiciones, a hombres y mujeres, en cuanto a estudios y obtención del diploma, en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en las zonas rurales como en las urbanas. Esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza de educación básica, incluidos los tres niveles que ahora los integran: bachillerato, técnica y profesional, así como, la educación técnica superior y todos los tipos de educación para el trabajo.
- Aumentar la matrícula y tasas de retención escolar de las niñas, asignando dichas actividades los recursos presupuestarios necesarios y obteniendo el apoyo de las madres, los padres y de la comunidad; así como realizando campañas, estableciendo horarios escolares flexibles, otorgando incentivos y becas y adoptando otras medidas encaminadas a reducir los costos que entraña para la familia la educación de las niñas. Facilitar a madres y padres la posibilidad de elegir educación para sus hijas, derogando todo tipo de legislación discriminatoria desde el punto de vista religioso, racial o cultural.

- Proporcionar servicios de orientación escolar y programas de formación docente no discriminatorios, que tengan en cuenta las diferencias basadas en el género, con el fin de alentar a las niñas a seguir estudios académicos y técnicos, así como ampliar sus futuras oportunidades de carrera y preparación profesional (Valenzuela, 2002).

Para cumplir las recomendaciones anteriores a las que el gobierno mexicano se ha adherido, es necesario elaborar programas específicos, destinar más recursos a investigaciones que permitan conocer las formas cuantitativas y cualitativas de discriminación y exclusión de las niñas y las mujeres de los distintos niveles y modalidades educativas, así como delinear políticas consecuentes y conducentes que lleven a eliminar todo rasgo inequitativo del Sistema Educativo Nacional.

Pensamos también que para tener una educación con equidad, además de cambiar los libros de texto, se necesita fundamentalmente, un cuerpo docente que esté dispuesto a modificar sus prácticas estereotipadas muchas de las cuales se llevan a cabo de manera inconsciente, resultado del anclaje de lo social a las biografías personales por prácticas que reconozcan y reivindiquen al género.

Esto implica que el modelo de docente se comprometa "con los principios de equidad, de manera que se cumpla con las expectativas de: a) tener claridad del nexo entre escuelas y rol sexista, entre escuela y el mundo del trabajo, entre escuela y nivel de investigación y cultura en general, entre escuela y progreso social; b) tener presente las condiciones sociales de sus alumnos y alumnas y adecuar a ellos tanto los métodos como los contenidos; c) crear condiciones educativas que favorezcan comportamientos democráticos, igualitarios y no discriminatorios; d) tomar en cuenta su lenguaje, "pues éste refleja, en lo que a los sexos se refiere, lo que sobre los sexos pensamos y decimos, consciente o inconscientemente". e) Generar una práctica educativa proveniente de los mismos profesores (Araya, 2001).

Se debe partir de las experiencias del profesorado, tomando en cuenta su entorno comunal, su historia familiar y personal y, por supuesto, su sexo. Para ello, se deben favorecer procesos de construcción de los procesos aprendidos por el profesor, o bien, la consolidación de aquellas prácticas de emancipación desarrolladas desde su ejercicio laboral y personal.

1.4 El género como asignación cultural

Considerando la capacidad para modelar las conductas de las personas, los profesores de educación preescolar son un vehículo que articula y se alimenta de la cultura de cada grupo: de su lenguaje, de sus creencias, mitos y valores, y de la interacción cotidiana, al igual que tiene influencia el orden ideológico que impera en cada colectivo.

En relación con el lenguaje entendido como "la capacidad específicamente humana que consiste en comunicar por medio de signos vocales organizados en sistemas llamados lenguas, que suponen la existencia de una función simbólica" (*Gran Diccionario de Psicología*, 1992: 392), el lenguaje se construye en la cultura misma y cumple la función de significar las cosas, los hechos, los fenómenos. El lenguaje va configurando los estereotipos, el lenguaje que escuchamos desde el seno familiar, el ámbito escolar o cualquier otro, va dictando las pautas de cómo ha de ser y comportarse un individuo dependiendo de si es mujer u hombre.

Conway, Bourque y Scott (2000), plantean que los estereotipos que se generan socio-culturalmente al comportamiento de hombres y mujeres, tienen una utilidad, social, política, económica, etc., que pueden cambiar con el tiempo: la mayoría de las veces, estas expectativas sobre el comportamiento no se transmiten de manera verbal y explícita, pero sí de manera implícita a través del lenguaje y otros símbolos.

Recordemos, también, cómo se utiliza genéricamente lo masculino para referirse al público en general o a los asistentes a un lugar determinado, ésta es la evidencia de la exclusión de la mujer en el uso del lenguaje. Pero, excluir en el lenguaje, significa también excluir en términos psíquicos, en términos de inconsciente colectivo, y, en el menor de los casos es reafirmar la subordinación de la mujer en relación al hombre.

Desde la cultura, definida como el conjunto de normas de comportamiento sociales y costumbres propias de un grupo, se van orientando las características deseables que cada género ha de poseer. En términos generales, en la cultura mexicana se espera que se cuente con características específicas: en lo físico, para lo femenino, que no tenga fortaleza, ni resistencia corporal, por lo que es más valorado un cuerpo delgado. Para lo masculino, la sobre valoración de los genitales, de mayor tamaño; se espera que él sea fuerte, que tenga resistencia y habilidades físicas, tosco; se aprecia un mayor valor por los cuerpos musculosos (Conway, Bourque y Scott ,2000).

En cuanto a lo psicológico, para lo femenino es deseable que haya sutileza, delicadeza, susceptibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, mesura, debilidad, ternura, características de sacrificio y de seducción; mientras que, para lo masculino, que se muestre valiente, objetivo, con fortaleza emocional, y en suma, que esconda cualquier característica que se asocie con lo femenino.

El aspecto socio-cultural propone, para lo femenino, que posea características maternas, de fidelidad y gusto por las labores domésticas. En cuanto a lo masculino lo esperado es que sea intrépido, competitivo, trabajador, proveedor del hogar, conquistador, amante múltiple. Así podemos describir los estereotipos culturales.

Desde el punto de vista de la religión, en este caso tomamos como referencia la religión católica en México, por ser la de mayor importancia debido al número de

seguidores que tiene, podemos decir que ésta es un factor de gran relevancia ya que desde su discurso, ritos y prácticas, norma y modela los valores éticos y morales de la sociedad, particularmente la vida sexual de las mujeres, manejando el ser sexual como instrumento exclusivo para la reproducción. En palabras de la máxima autoridad eclesiástica "la mujer debe ser madre fiel, casta y devota, que ejerza su tarea con ternura y recato, que se entregue a los demás en una labor de servicio" (Juan Pablo II, citado en Gil, 1997).

Las demarcaciones antes citadas sobre género y estereotipos tienen una profunda influencia en la subjetividad de las niñas, porque implica una forma específica a partir de cómo la asumen los otros y de asumirse ella misma. Traen diversas consecuencias a lo largo de su experiencia de vida, por lo cual, debemos decir que los conceptos y los significados no son más percibidos como formas fuera de la persona y de su pensamiento, sino que se objetivizan y se transforman en conductas concretas y en hechos reales dentro de la persona.

Respecto a la construcción de la equidad de género, como concepto y como modo de vida, ésta se verá reforzada o cambiada, en consecuencia, con la interacción de las personas y sus distintos ámbitos de relaciones sociales. Otro factor que, sin duda influye en las transformaciones de los estereotipos de género de un grupo, es la propia historia del colectivo en las experiencias en las luchas políticas, económicas y sociales que responden a las necesidades propias de cada grupo. Así, podemos entender que los estereotipos varían en relación a la situación particular de cada persona, dependiendo del tipo de sociedad, de adscripción a una clase, del acceso a la información y/o bienes culturales; ésta persona vive de forma distinta su condición de ser hombre o de ser mujer; sin embargo, son estos espacios sociales los que establecen los estereotipos de lo femenino y lo masculino y sirven como elementos colectivos de identificación, de pertenencia, de acción y, en consecuencia, establecen los parámetros, los límites y las posibilidades del ser y actuar de niñas y niños (Stidder, 2002)

La realidad nos muestra a través de las actividades y las interacciones cotidianas, "cómo mujeres y hombres, día a día, están trastocando la representación tradicional que les significa, a ambos. Tratar de romper con el aparato ideológico hegemónico que impera en nuestras sociedades, implica sortear la discriminación, estigmatización y el rechazo.

Los aparatos ideológicos al servicio del Estado, cuentan con el poder necesario para reglamentar, mantener y salvaguardar este papel tradicional de la mujer; asimismo, los profesores, al formar parte de esos aparatos ideológicos, también mantienen y reproducen el *status* femenino y masculino, que traducido a representaciones sociales, delinea la condición de inequidad y su forma de expresión en la sociedad. Es importante tomar en cuenta que, dada la propia dinámica de las representaciones, estas mismas son dialécticas, se crean y recrean, se construyen y deconstruyen nuevas formas de conceptualización y de expresión sobre la equidad de género (Araya, 2001).

La identidad de género y, por ende, la representación de la equidad de género, son constructos que se materializan en un tejido de discursos, de expectativas y de prácticas sociales que no necesariamente son unívocos, sino que se encuentran atravesados, en mayor o menor medida, por las contradicciones y conflictos ideológicos, económicos y políticos; además, en última instancia, determinan las funciones y características que integran el ser niña o el ser niño.

A continuación se presentan una serie de investigaciones y ensayos sobre equidad de género en educación, que nos acercan a diferentes hallazgos y propuestas generadas con el fin de contribuir a la eliminación de los efectos del sexismo.

1.5 Investigaciones sobre equidad de género en educación

En el artículo publicado en 2005 y titulado "estereotipos en la educación: la importancia de fomentar la educación del género femenino" Julia Gallegos Guajardo, muestra, a grandes rasgos, cómo las estructuras educativas se encuentran estereotipadas y el impacto que esto tiene en las oportunidades y logros educativos de los niños y de las niñas, en este sentido se puede apreciar que son las mujeres las que con mayor frecuencia sufren las diferencias.

A lo largo de su escrito, la autora, nos muestra porcentajes educativos para hombres y mujeres en distintas etapas de la historia y los acuerdos internacionales que exigen poner atención en la generación de programas que fomenten la educación con equidad de género, Dice que para poder alcanzar las metas de educación para todos, especialmente en equidad de género, es necesario aumentar la participación de las niñas en la educación, Es fundamental, también, proporcionar un ambiente escolar seguro y sensible en cuanto a género, en términos de currículum, libros de texto, maestros y maestras.

Con esta propuesta, se ayudaría a formar mujeres y hombres para que por igual se desarrollen como personas con criterios propios, en búsqueda de la autonomía, la libertad y la felicidad.

Para llevar esta propuesta a la práctica educativa, hay que cambiar los libros de texto, el currículum, la organización social y fundamentalmente, la disposición de los docentes y las docentes a modificar sus prácticas sexistas por prácticas reivindicativas de género. Se requiere que los profesionales de la educación se comprometan con los principios de equidad, que cumplan con las expectativas de tener claridad entre el nexo escuela y rol sexista, entre escuela y mundo del trabajo: entre escuela y nivel de investigación y cultura general, entre escuela y progreso social; también debe tenerse presente en qué condiciones sociales se encuentran los alumnos y las alumnas y adecuar los métodos y contenidos; se

deben crear condiciones educativas que fortalezcan los comportamientos democráticos, igualitarios y no discriminatorios; debe haber una modificación en cuanto al lenguaje, pues en él se refleja lo que a los sexos se refiere, lo que sobre los sexos pensamos y decimos de forma consciente e inconsciente.

Marisa Belausteguigoitia (1999), sostiene que la meta final de la política de género en las escuelas y en la sociedad, tiene que ser la trascendencia del dualismo femenino / masculino, y se debe poner especial interés en la construcción de un mundo sin marcas de género. Asume, también, que esta meta, tiene sus complicaciones para ser alcanzada, ya que el dualismo está tan arraigado socialmente, que, por el momento, el único camino viable es modificar las definiciones y prácticas que resultan más injustas. Asimismo, considera que no es oportuno abordar directamente las concepciones que los niños y las niñas tienen de sí mismos como seres marcados por el género, sino actuando concretamente en los estereotipos de los profesores.

Los maestros y las maestras, las madres y los padres preocupados por la igualdad de género, tienen que operar bajo fuertes limitaciones, la temprana adopción de una identidad de género y el poder del discurso social transmitido a través de cuentos, programas de televisión y la tradición oral, para atrapar la imaginación de los pequeños y las pequeñas que buscan directrices y canalizar así su identidad de género y traducirla a conductas y creencias. Propone abordar el problema de la inequidad y subordinación de lo femenino en las escuelas y en la sociedad con la creación de nuevas alternativas de definición masculina, fuera de los estereotipos de violencia y poder que el androcentrismo ha favorecido. Desarrollar formas alternas de masculinidad, es la tarea de maestros que con carisma; creatividad y compromiso de crear discursos opuestos a los tradicionales, pueden convertirse en sujetos activos que rompan las prácticas cíclicas Marisa Belausteguigoitia (1999).

En su libro *Género y Educación Física* (Penney, 2002), comenta sobre factores relacionados al género en el contexto de la Educación Física en las escuelas y en la formación de los maestros y las maestras. Desarrolla un análisis crítico del progreso y los hallazgos de las políticas contemporáneas, de la práctica en la Educación Física y cómo se relaciona ésta con el género, y reflexiona sobre las similitudes y diferencias entre los estudios llevados a cabo en Estados Unidos, Inglaterra y Australia. Propone un marco de referencia para la investigación, las políticas y la práctica con una visión hacia la no estereotipación de género y señala el papel que juegan los profesores, las profesoras y los hacedores de las políticas educativas para disminuir las inequidades existentes.

En 2002, el instituto Nacional de la Mujeres, edita el libro *El Enfoque de Género, Una Perspectiva necesaria en la Reforma Curricular de la Educación Inicial y Preescolar*. A lo largo de este libro, se describe la preocupación por la no discriminación y por la igualdad de oportunidades entre los sexos en el ámbito de la educación, se menciona el desarrollo de este enfoque en nuestro país durante la última década y lo atribuyen a una serie de circunstancias y condicionamientos sociales, económicos, culturales y políticos que han llevado a poner en evidencia el sexismo en la escuela y de los intentos que se hacen por resarcir esta injusticia.

Asimismo, esta obra establece la cobertura a la demanda educativa como un principio de equidad brinda un marco legal y político en la educación actual, plantea cuáles son las recomendaciones internacionales para evitar una educación estereotipada considerando la formación del profesorado de educación preescolar, las identidades de las maestras de este nivel educativo, la necesidad de un cambio en la valoración y resignificación profesional eliminando el papel materno en el trabajo docente en preescolar y estableciendo la realidad compleja y sus repercusiones, debido a la diversidad de familias que acuden a los centros educativos (Valenzuela, Díaz, Jaramilló y Zúñiga,.2002).

También plantea una propuesta en torno a los puentes que se deben construir entre las familias y las escuelas pensando en una currícula incluyente en la práctica educativa; destaca la importancia del lenguaje y los juegos no sexistas en el trabajo escolar; se discute qué deben aprender los niños y las niñas en la educación preescolar considerando sus diferencias de género y cómo favorecer el desarrollo equitativo de las competencias de aprendizaje con las niñas y los niños que a su vez fomenten la equidad de género (Valenzuela, Díaz, Jaramilló y Zúñiga,.2002).

El ensayo de Regína Cortina, profesora e investigadora de la Universidad de Nueva York, comienza revisando el pensamiento liberal mexicano que fundamenta la educación diferencial que se da a los niños y niñas en las escuelas. La autora señala que la política educativa actual utiliza el incremento de la cobertura como la estrategia fundamental para lograr la equidad en la educación de niños y niñas, analiza la permanencia de éstas en su paso por la educación básica, la media y la educación superior. Ella muestra que entre los desafíos para lograr una educación sin estereotipos de género se encuentra el aumentar la calidad de la educación, incluyendo la formación del magisterio, e insiste en la necesidad de que las autoridades educativas colaboren con diferentes instancias de la educación informal y el movimiento de mujeres. Por último, comenta que la contribución de la investigación educativa, es indispensable para el desarrollo de una política de equidad de género.

La definición de la palabra género es un tanto mas compleja que la de sexo ya que género, no presenta un concepto totalizador, y esto es debido a que aparecen entrecruzados muchos factores que determinan la subjetividad humana (raza, religión, clase social, cultura etcétera). A cada sexo se le atribuyen ciertas características no físicas, sino de comportamiento, conocido como género, Marta Lamas (1996) lo define como: “el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características “femeninas” y “masculinas” a cada sexo.

El término género fue definido por Burin (1998) como el conjunto de conductas atribuidas a los hombres y a las mujeres. Según este autor, el género “es siempre relacional, ya que no aparece en forma aislada sino en conexión, es decir, al hablar de género nos remitimos a relaciones entre el género masculino y femenino.

Capítulo II

Los profesores y la práctica docente a nivel básico

Capítulo II

Los profesores y la práctica docente a nivel básico

Como punto de partida y contexto, se consideran algunas de las recomendaciones, producto de la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, expresadas en Kingston, Jamaica el mes de mayo de 1996, en donde la aspiración común se dio en torno a. "crear una educación para la democracia y la paz, entendiendo que esta sólo podrá alcanzarse si se forma a las nuevas generaciones para el ejercicio de una ciudadanía, la tolerancia, la participación en las decisiones políticas y en los productos del crecimiento económico" SEP (1997).

Aspiración que se suma a las recomendaciones para eliminar los estereotipos sobre los sexos en los textos- escolares y en la práctica pedagógica. Otras acciones y medidas propuestas por la misma CEPAL (comisión Económica para América Latina y el Caribe) señaladas desde 1992, en el rubro; " Acceso .Universal a los códigos de la modernidad" son:

- Toda la población debe estar capacitada para manejar los códigos culturales básicos de la modernidad, o sea, el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna.
- Para muchos jóvenes de la región, la educación básica es una formación terminal. Sin embargo, la creciente importancia de la información en la sociedad moderna y la naturaleza cambiante del conocimiento hacen necesario que todos los individuos estén capacitados para aprender mediante los múltiples canales de comunicación y. por ende. de enseñanza, disponibles en esta sociedad.

Las anteriores recomendaciones pueden interpretarse como el que las mujeres y los hombres en condición de ciudadanas (os) integrantes de la totalidad de la sociedad deben manejar los códigos culturales básicos de la modernidad; conocimientos y destrezas necesarios para desenvolverse en la sociedad y la revalorización de la propia identidad cultural, implica un proceso al que tanto hombres como mujeres pueden y deben acceder a través de la acción de la escuela, en la que las y los profesores juegan un papel determinante en el desarrollo de la misma sociedad que le dio origen, proceso entendido como formación.

En la sociedad moderna las mujeres deben ser incorporadas en las aspiraciones de aquéllas y aquellos como seres capaces de reflexionar sobre sí mismos, de determinar sus demandas, de integrarse a los proyectos internos del país y de responder al entorno cambiante que (INEGI. 1997) actualmente caracteriza la vida en la que los problemas presentan complejos. Incorporación que puede darse si existe una educación que no marque diferencias y provoque oposiciones en lugar de complementación entre géneros.

La adquisición de destrezas necesarias para La formación a la que se aspira, *desde* la perspectiva del género, tendría que orientarse hacia el desarrollo de habilidades intelectuales que permita a los profesores / as la reflexión y crítica en la práctica; por ser el ámbito en que se da la reproducción de estereotipos sexistas. *Desde* este enfoque (orientado a la crítica de la práctica cotidiana) se concibe a la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social llena de opciones de carácter ético, (Giroux. Smith. Zeichner. Apple. Kemmis) describen lo siguiente:

[Partidarios de la consideración. de valores singulares y concretos, que pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social de *los* ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de

emancipación individual y colectiva para transformar la injusta sociedad actual] (Pérez, 1993)

En este contexto de aspiraciones y reflexiones Bernard Honore, en su libro *Para una teoría de la Formación*, expresa: que verse comprometida la formación de los profesores, para quienes es necesario que desarrollen destrezas que les permitan la revalorización de su propia identidad genérica y profesional,

2.1 La práctica docente de la educación básica

Toda práctica educativa está guiada, de manera explícita o implícita, por algunos propósitos, por una intencionalidad. En términos académicos, suele decirse que es el diseño curricular el que define la intencionalidad de un sistema educativo, para el trabajo en un aula concreta; es decir, que parte de la identificación de qué es lo deseable y cuáles son los propósitos que guían la práctica educativa.

Esta intencionalidad adquiere forma, respecto de unos contenidos concretos, seleccionados para satisfacerla, y una metodología específica (actividades, formas de relación en el aula) considerada coherente y apropiada y, por último, el establecimiento de unos criterios de valoración, de evaluación (que pueden referirse sólo al aprendizaje pero que también pueden tomar como referente la enseñanza) para determinar el “valor” de los procesos y los resultados de la práctica educativa. Pero esa práctica, adquiere sentido en la medida en que se vuelve acción, en trabajo concreto a desarrollar en las aulas. Puntualizando la interacción de los profesores para con los niños y las niñas.

Trabajar para desarrollar un currículo o una pedagogía adecuada para las niñas y para los niños, significa ofrecer, a través de cada uno de los elementos que lo integran (propósitos, contenidos, metodología, evaluación) y en todas las dimensiones de la práctica pedagógica, una visión de la realidad que contemple a las niñas y a los niños que intervienen en su construcción. Que no piense y recree

la realidad como neutra, haciendo como si fuera indiferente el que los sujetos sean sexuado. Porque sabemos que esto no es cierto y que ese pretendido neutro es masculino. Pero ocurre, como Piussi A. M. (2000) ha dicho, que ahora:

El neutro ya no es tanto el dominio excluyente de lo masculino con pretensión de universalidad, sino la forma de inclusión de lo femenino (uno y la otra) en un orden social y simbólico inspirado en principios democráticos y pluralistas, pero, de hecho, todavía sordo a la diferencia sexual libre, en primer lugar, a la libertad femenina y de género. (Piussi, 2000)

Puesto que en esa construcción de la realidad participan de distinta manera niñas y niños, resulta preciso mostrar esa diferencia. Ahora bien, en función de diversos contextos científicos, sociales e históricos, no sólo ha habido disparidad, sino también desigualdades y discriminaciones que resultará necesario evidenciar, como un recurso imprescindible para la comprensión.

De otro modo, el conocimiento de los profesores, que es un elemento vital del trabajo escolar, no podrá tener utilidad para que los sujetos (en diálogo con ese conocimiento) puedan construir pensamiento propio y tomen sus propias decisiones; en definitiva, para ser más libres y no meras copias de una forma predefinida acorde a los estereotipos de género de los profesores.

Pensar en una educación para niñas y niños no equivale a “no hacer nada”, porque esto significaría, de hecho, tratar a las niñas como si fueran niños y viceversa. Sólo basta mirar a nuestro alrededor, descubriremos que las unas no son iguales a los otros (ni unas ni otros iguales entre sí) y también que, de hecho, “el sistema educativo ha sido diseñado desde los hombres y para los niños, aunado a los estereotipos de los profesores, es decir, para la reproducción de la masculinidad y feminidad” (Subirats, 1999). No hacer nada significa, en la práctica, reproducir lo ya existente, y educar a las alumnas para reproducir modelos que

son limitados, que con frecuencia son discriminatorios pero que, por encima de todo, no son suyos.

Aún cuando el programa de Educación Preescolar (PEP, 2004) se base en el reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, estableciendo de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual debe contribuir a una mejor atención de la diversidad en el aula.

Carlos Lerena (1983) decía que la escuela tiene la doble función de reprimir y liberar al tener que atender, al mismo tiempo, a las exigencias de socialización pero también a la demanda de emancipación. La claridad de su análisis, tan rico en muchos aspectos, sería más útil si hubiera contemplado que, para las niñas, hay que añadir la paradoja de que esa “liberación” suele producirse según los propósitos de los otros, de aquellos hombres que se atribuyen el derecho de definirse a sí mismos, y de definir a las niñas con relación a ellos.

Si no fuera tan común y se hubiese desarrollado el hábito de confundir lo entendido con lo adecuado, nos sería más fácil advertir lo absurdo que hay en ello. Una educación adecuada para las alumnas y los alumnos, como advierte Amelia Valcárcel (2000).

2.2 La capacidad transformadora de las relaciones educativas

Esta necesidad de reconocimiento de lo que ya tenemos debe ser extensiva a las otras y a los otros, compañeros y estudiantes. Y es necesario porque, sin él, no es posible una relación educativa, aquella que, basada en la autoridad más que en el poder (Jourdan, 1999), nos permite entrar en contacto como seres singulares y a la vez diferentes, no intercambiables; una diferencia que es un valor, que constituye “una inmensa riqueza que nos permite, entre otros placeres, el de aprender” (Montoya, 2000). Una relación en la que la otra y el otro son valorados

por sí mismos, no en relación con lo que querríamos que fueran o por lo que puedan llegar a ser. En definitiva, una relación amorosa, como la definiría Maturana (1997), en la que “nos preocupa lo que pasa con el otro” precisamente porque le damos valor, le damos legitimidad, siempre “en convivencia con uno”, esto es, en un marco de interacción.

Un requisito básico para potenciar y materializar la capacidad transformadora de las relaciones educativas es que las personas involucradas, es decir, los profesores sepan, sin lugar a dudas, que se está hablando de ellas y de sus necesidades e intereses.

Es obvio que esto requiere, entre otras cosas, un lenguaje adecuado, preciso, que nombre a las niñas y a los niños. Las resistencias (que a menudo recurren a la ridiculización) indican que el lenguaje es, como señala M^a Elena Simón (2000), un importante espacio simbólico, con gran capacidad para conformar nuestra mente y nuestro comportamiento. Sólo así puede entenderse, continúa, el sinsentido de que mientras a diario asistimos a la incorporación de nuevos términos (con frecuencia una jerga incomprensible) para dar nombre a los más variados artefactos y tecnologías.

“cuando se trata de nombrar situaciones humanas o variaciones de género, entonces tropezamos con el rechazo y con la idea absurda de que la lengua no puede cambiar porque nosotras queremos” (Simón, 2000).

En el fondo, sí que hay un sentido en esto: y es que “dejar abierta esta capacidad infinita de la lengua es lo que produce temor a quienes tienen la costumbre de administrarla como una mercancía que es de alguien y que se agota” (Mañeru, 1999). Que la realidad no cambia porque hablemos en femenino y en masculino es verdad; pero también lo es que, si de verdad vemos a las niñas y a los niños que hay en la escuela, es necesario (y de algún modo inevitable) que los nombremos.

Lo anterior evidencia las resistencias a utilizar un lenguaje sexuado, el que no se concreten los intentos de “normalizarlo”, es que no se ha asumido su necesidad, porque en realidad no se quiere decir algo distinto; seguramente porque seguimos viendo en la escuela, en algunos casos seres neutros (inexistentes), y en la mayoría un único referente, que es masculino. Siendo así, habría una perfecta correspondencia con un lenguaje masculino o, neutro. Utilizar un lenguaje sexuado no puede ser una moda, un adorno sin consecuencias, sino que es fruto de un modo de ver la realidad y de relacionamos con ella:

“Como aprender una nueva lengua, que nunca es aprender reglas y vocabulario nuevos, cuyo significado sea sólo racional, sino que es aprender formas de vida, significados sobre todo sensoriales” (Mañeru, 1999)

2.3 La educación preescolar: de la teoría a la práctica

La educación, particularmente la educación básica, ha sido un instrumento para fomentar el progreso personal y social y para combatir la desigualdad social. Para que siga ejerciendo esas funciones y para que constituya efectivamente un motor del desarrollo de nuestro país, es indispensable como punto de partida reconocer los principales problemas y los desafíos hoy frente a las exigencias que plantean las transformaciones del mundo contemporáneo y los problemas sociales acumulados históricamente. El programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye, además, a una mejor atención de la diversidad en el aula.

(SEP, 2002)

Al comenzar el siglo XXI nuestra educación enfrenta problemas graves que impiden que las niñas y los niños, y la juventud de este país ejerzan plenamente su derecho a una educación de calidad. Uno de los principales rasgos del sistema educativo que debe ser superado es el de la falta de equidad en la oferta de los servicios educativos. Al respecto, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 reconoce que la búsqueda de justicia ha sido un propósito declarado de las políticas educativas desde tiempo atrás y que se han realizado esfuerzos para alcanzar una educación de calidad para todos, pero también advierte que el propio funcionamiento del sistema educativo ha sido un factor para reproducir la injusticia educativa.

La segunda condición de la justicia educativa es que todos, alumnas y alumnos, independientemente de su origen étnico, ambiente familiar de procedencia o características individuales, participen en experiencias educativas que propicien el desarrollo máximo posible de sus potencialidades; es decir, que dispongan de iguales oportunidades tomando en cuenta sus puntos de partida, sus características personales y sociales para alcanzar las metas fundamentales de la educación básica. Esta condición destaca el hecho de que el ingreso a la escuela, por sí misma, no garantiza la justicia y la equidad en la educación: la población infantil y adolescente procedente de los sectores vulnerables de la población afronta, en general, mayores riesgos de fracaso escolar (SEP, 2002)

Por estas razones, en orden de prioridad, el primer objetivo estratégico de la educación básica nacional establecido en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 es alcanzar la justicia educativa y la equidad, entendido en los siguientes términos:

Garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica (SEP, 2002)

"Las innovaciones en la actividad docente, con el fin de mejorar la educación, implican tomar como punto de partida el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje" Antinori, D. C. (1984) lo que llevará a comprender, no sólo la significación que tiene el uso de este método, o el empleo de aquella técnica, sino también, dejará ver la forma cómo el profesor considera su práctica escolar: cómo valora la actividad del niño y niña, cómo respeta su desarrollo evolutivo, cómo lo anima a construir su aprendizaje; pues son las acciones las que en menor o mayor medida reflejan nuestros pensamientos así como los estereotipos existentes.

Resulta por ello interesante, detenerse un poco en explorar y analizar el pensar del profesor y su "quehacer diario" frente al grupo; penetrar en su mente y rescatar las concepciones que de su práctica docente posee respecto a la construcción de roles masculinos y femeninos. Antinori, D. C. (1984)

Así mismo, esto permitirá conocer hasta dónde se ha avanzado en la persistente y ardua tarea de elevar la calidad de la educación en la diversidad, es decir, ir hacia el progreso o seguir a la espalda de él.

Hoy en día existe una contradicción entre lo que los maestros conocen sobre los procesos de construcción de roles y la práctica cotidianamente; en este caso, específicamente de los estereotipos de género de los profesores de nivel preescolar. Prueba de ello es la planeación, organización, elaboración y puesta en marcha de los cursos de "fortalecimiento y capacitación docente", que emergieron como alternativa para enriquecer su "eficiencia profesional"; y los resultados obtenidos que no fueron realmente satisfactorios; dado que se pasó por alto la tarea de conocer la realidad que vive el educador dentro de las cuatro paredes de su aula de clases. (PNFEEIE, 2002)

De esta manera, aunque se sobreentiende el interés por abordar el tema de los estereotipos de género en los profesores de educación preescolar, por la importancia que tienen estos procesos en la formación inicial del pequeño; no se justifica sin embargo, el que dichos cursos se formulen sólo en base a "suposiciones" de lo que vive, siente y realiza el profesor frente al grupo de

alumnos, pues lejos de acercarse a la realidad, se aleja más de ella. Por ejemplo, se cree erróneamente que el profesor, al estudiar alguna licenciatura, al recibir cursos de actualización didáctica o al leer libros de apoyo técnico-pedagógico, está modificando por ende su práctica docente; la pregunta en esta situación es: ¿los estudios académicos garantizan un cambio en las formas de pensar y de actuar de los profesores en relación a su labor diaria, o aseguran, tal vez, el rompimiento de sus esquemas de pensamiento tradicionalista?

Pues bien, este análisis deja ver que en el tema de las representaciones de género, existe un desconocimiento importante por parte del profesorado, en la construcción de roles, aún son muchos los puntos oscuros y muchas las dudas que afectan y obstruyen su trabajo. Algunos profesores se dan cuenta de ello, pero nada hacen al respecto; otros más lo ignoran y continúan su labor confiados en lo que hacen, negándose en ocasiones a escuchar otra versión; también hay quienes lo saben, pero no lo aplican a su práctica docente, lo guardan en sus mentes, constituyéndose en conocimiento inerte, vacío, pues no desemboca en situaciones concretas que validen su existencia, por lo que se convierte en "simple teoría"(Antinori, 1984).

Cuando de entre ellos, alguno se atreve, se decide y manifiesta su saber en acciones reales; éstas se presentan un poco limitadas y manipuladas de tal forma que se origina un desfase entre lo que saben y lo que hacen, un saber que no se corresponde con las características evolutivas del niño preescolar; esto es, porque se le orienta por un camino equivocado. (Medina, 2000)

Así, el profesor mismo se niega la oportunidad de crear o inventar nuevas situaciones que incrementen diversas formas de interacción del niño con el objeto de estudio, pues le es difícil romper con estereotipos obsoletos y tradicionalistas que vician y obstruyen su trabajo escolar. Es pues innegable la determinación que ejercen las concepciones que los profesores tienen sobre los roles masculinos y femeninos en el nivel preescolar, ya sea enriqueciendo su proceso de

construcción de roles o limitando la participación del alumno como sujeto activo de su propio conocimiento. (Medina, 2000)

Hoy el profesor en servicio enfrenta un gran reto: ser congruente con la teoría y la práctica, romper con su rol autoritario y luchar contra la estereotipada función de ser el transmisor del conocimiento. Dejar "ser y hacer" al niño vinculando los contenidos curriculares con las necesidades, intereses y características del alumno. Sin negar ni resaltar la gravedad del problema, se sugiere verlo y afrontarlo como una situación compleja y una aventura difícil, pero también como un desafío estimulante que alimentará el espíritu de lucha del profesor y enriquecerá su labor educativa (Medina, 2000).

2.4 La educación desde la perspectiva del género

En los siguientes párrafos se discurrirá sobre la educación desde una perspectiva de género de acuerdo al enfoque de Anibal Ponce (1974) quién comenta que la categoría de género se recuperó y vinculó a la educación, porque funciona como una herramienta de análisis, por medio de lo que puede obtenerse una visión crítica de las relaciones y procesos entre las niñas y los niños. También abre un camino viable para lograr acercarse al hecho educativo, es decir explicar y analizar ese fenómeno social, humano e intencional, considerado necesario para la formación de los sujetos, hombres y mujeres. Como ya se dijo, dicha categoría es un producto feminista lo cual se destaca por el significado de lucha que ha tenido que enfrentar más de la mitad de la humanidad.

Surge también la educación diferenciadora a partir del sexo y clase social de pertenencia, como se describe enseguida.

Para hablar de los fines de la educación, es necesario iniciar desde la transformación de la sociedad de primitiva, basada en la propiedad común, a la dividida en clases provocó que los fines de la educación dejaran de estar implícitos en la estructura total de la comunidad y fueran orientados por la

desigualdad de intereses de clase y con ello en procesos educativos diferenciados.

La aparición del Estado institucionaliza la educación y con ello también sus fines, a partir de entonces se habla de planes y metodologías que orientan la formación de los sujetos, implícito en ello se considera la división de redes profesionales bajo criterios arriba descritos.

La educación y papel social de la mujer es el resultado de la división de la sociedad en clases, el proceso educativo se visualiza como conflictivo, no neutro ni funcional, ya que responde a los diversos intereses de clase (surge una educación diferenciadora, legitimada por el estado) e influye en la división social y sexual del trabajo, La tarea que le es impuesta a la mujer es, principalmente, de reproducción acompañada de educadora.

La mujer es definida como la responsable de transmitir a sus hijos las pautas adecuadas de comportamiento social. Su papel obedece, a partir de entonces, a sistemas de normas socialmente sancionados, o sea en el marco de las instituciones sociales, como la familia, la iglesia, el Estado la educación, que, en conjunto promueven el cumplimiento de los "deberes de la mujer" y que, a su vez. Contribuyen a inducir vocaciones, a fomentar o limitar oportunidades educativas y laborales y con ello preservar un orden social preestablecido. A la mujer se le asigna un papel social al que se le atribuye una serie de conductas cuyos significados responden más a los intereses de una sociedad dividida en clases que a sus necesidades como sujetos con capacidad de elección (Yurén, 1987).

[La mujer que recibe- reiteradamente y desde la más tierna infancia, el mensaje del papel que le corresponde interpretar en la sociedad patriarcal en la que vive - ya sea como esposa sumisa, como madre abnegada, como trabajadora esforzado como ser de segunda que debe permanecer a la sombra de algún varón - sustituye su necesidad de autonomía, su necesidad de libertad por necesidad de

obediencia, su necesidad de sociabilidad por necesidad de diferenciación de lo femenino y lo masculino] (Yurén, 1987)

Habría que agregar que el problema de falta de libertad para la elección, reforzada por la eficacia de la "educación" (mejor dicho condicionamiento social) informal, que recibe de la familia, la escuela, el vecindario y en el mundo laboral, no es exclusiva de la niña, pues tanto niños como niñas son blanco de la influencia emanada de las instancias mencionadas.

Lo cual provoca que se vean a sí mismos como medios no como fines y adopten creencias, actitudes y valores promovidos por la misma sociedad que condena, para todos, una vida autónoma, y por el contrario fomenta la heteronimia, pues con esto asegura la preservación de un orden desigual entre géneros al respecto Graciela Hierro (1993) comenta:

"No nacemos mujeres, es la llamada educación femenina la que ha conformado esa condición nuestra, que muchas de nosotras deseamos cambiar. Para superar ese estado de cosas, habrá que modificar la idea de la educación misma"

(Hierro, 1993)

Regresando a la categoría género, se tiene que reconocer que ésta, permite hablar de las conductas atribuidas a hombres y mujeres, lo que conduce a describir un hecho social, la construcción de identidades, tanto la genérica femenina como la identidad docente.

2.5 Identidad genérica e instituciones educativas

Partiendo del supuesto de que la identidad de las niñas y niños es fruto de una construcción social interiorizada y vivida por la mayoría de la población, como ya se ha mencionado en capítulos anteriores, la cual ha tomado diferentes matices a

lo largo de la historia según el modelo de organización social de que se trate y de las características consideradas necesarias para proporcionar funcionalidad al sistema social, se puede afirmar que la identidad de las niñas y niños han tomado diversos rumbos que a través de la historia han determinado formas culturales específicas que no son arbitrarias o casuales, sino que responden a los requerimientos que el sistema social (entendido como un conjunto organizado de elementos diferenciados cuya interrelación e interacción supone una función global; a través de las instituciones regular el funcionamiento de los sujetos que lo integran) ha considerado necesarios a los que les da forma y contenido que marcan rumbos que de múltiples maneras se reproducen en la vida cotidiana (Charles,1993).

Los espacio construido por el quehacer de todos los días, con relaciones sociales y con el comportamiento de las mujeres en los diversos espacios sociales con los que tiene contacto," la mayoría de los elementos que se entretajan para configurar la manera como vivimos y enfrentamos nuestra vida cotidiana provienen de las relaciones que tenemos con otras personas, del medio social donde nos desenvolvemos, de los grupos a los que pertenecemos (sociales, profesionales. políticos. religiosos. vecinales ,etc.) y de las instituciones con las que tenemos contacto; Familia, escuela iglesia.,partido político, medios de comunicación etc." (Charles, 1993).

Estas formas culturales se han convertido en requerimientos sociales que sirven como elementos colectivos de identificación, de pertenencia, de reconocimiento, de acción a través de las que se establecen los parámetros, las reglas del juego, y los límites y posibilidades del actuar colectivo.

El contenido de dichas formas lo constituye una particular visión del mundo, los valores, las actitudes, las conductas y las prácticas sociales que permiten a la propia mujer relacionarse consigo misma, con los demás y con la sociedad en general, para dar coherencia y significado a su existencia.

Dichos requerimientos son transformados en contenidos educativos, que a su vez son el marco en el que sucede la formación de los profesores y las profesoras, y son instituciones educativas las que tienen un papel fundamental en la conformación de los estereotipos, pues son quienes los traducen en requerimientos sociales que a su vez son elementos que se incorporan a la construcción de la identidad genérica y/o la identidad Profesional.

Yurén Camarena (1987) afirma que una de las principales vías de inducción de las diferencias que la sociedad le ofrece a hombres y mujeres han sido las instituciones educativas, las cuales también han contribuido tanto al condicionamiento de roles como a la socialización del sistema de valores que dan fundamento a la diferencia.

Capítulo III

Los estereotipos de género

Capítulo III Los estereotipos de género

3.1 Definición de estereotipo

Fernández, J. (1998) los define como: “Modelos rígidos y anónimos a partir de los cuales son reproducidos, de manera automática, imágenes y comportamientos”. Cabe señalar que, al analizarlos desde una perspectiva de género, los estereotipos limitan la participación de las y los niños en su desenvolvimiento social dado que se trata de expectativas rígidas que modelan los comportamientos propios de cada sexo, así como las actitudes. La estereotipación trae como consecuencia que niños y niñas asuman papeles determinados en respuesta a las expectativas sociales o de sus grupos de pertenencia.

Valenzuela (2003) menciona los estereotipos ligados a las características de personalidad *Masculinos*: Actividad, agresividad, autoridad, valentía, competitividad, ambición, protección, riesgo, creatividad, inteligencia, estabilidad emocional, autocontrol, dominio, dinamismo, autoafirmación, aptitud para las ciencias, franqueza, eficacia, amor al riesgo y objetividad. *Femeninos*: Pasividad, ternura, sumisión, obediencia, docilidad, miedo, solidaridad, timidez, falta de iniciativa, curiosidad, seguridad, tendencia a soñar, duda, inestabilidad emocional, falta de control, dependencia, afectividad marcada, frivolidad, incoherencia, debilidad y subjetividad.

Cabe agregar que los estereotipos no sólo modelan los comportamientos esperados sino que contribuyen a definir claramente los espacios precisos donde deben concretarse esas conductas. Los estereotipos han logrado una amplia propaganda a través de los medios de comunicación los cuales contribuyen a reforzar los modelos de comportamiento de ambos sexos. A pesar de que se observen cambios en cuanto a la reproducción de estereotipos y roles, todavía no se logra evitar que las mujeres sean representadas como el “sexo débil” como

consumidora destinada al hogar o simplemente, como una trabajadora "asalariada", a diferencia de los varones quienes aparecen como portadores de una mejor preparación profesional, con amplia capacidad de liderazgo y para la toma de decisiones. De este modo, las mujeres representan el amor y los hombres encarnan a figuras de autoridad.

El deber ser para cada sexo (Reproducción de los roles estereotipados) Consiste en considerar que hay conductas sociales y características humanas que son más apropiadas para un sexo que para otro. El deber ser para cada sexo en las conductas infantiles está determinado por la representación dramática que hacen de estos roles a través del profesor y contexto escolar. Se interpretó con base en la repetición de conductas estereotipadas que resultan de relacionar la categoría conducta con la variable sexo, ejemplo: la niña llora, el niño juega con carro (GPP, Tomo I: 74)

Sin establecer diferenciación, como variable de lo masculino y lo femenino, las conductas son presentadas tal como aparecen en la GPP. Por ejemplo en el "período de planificación": "...Alejandro planifica construir un tren" (GPP, Tomo I: 74) Igualmente aparecen conductas estereotipadamente femeninas: en el "área de dramatización": "la niña llora porque el niño le quitó la muñeca..."; y el propio juego con muñecas, cuando es atribuido exclusivamente a la niña. Todo lo cual confirma la socialización diferencial que se mantiene vigente en nuestra cultura y, en consecuencia, en el sistema educativo mexicano.

3.2 La transmisión del sexismo en la escuela

Se observa que el sexismo es transmitido en la escuela a través de diferentes formas, una de ellas es a través del currículum explícito o formal, otra de ellas lo representa el campo del currículum oculto. En este trabajo el interés reside en analizar a través de qué prácticas del currículum oculto es transmitido el sexismo, a continuación se expondrán de manera breve cuáles son éstas.

Sin establecer diferenciación, como variable de lo masculino y lo femenino, las conductas son presentadas tal como aparecen en la GPP (1998). Por ejemplo en el "período de planificación": "...Alejandro planifica construir un tren" (GPP, Tomo I: 74) Igualmente aparecen conductas estereotipadamente femeninas: en el "área de dramatización": "la niña llora porque el niño le quitó la muñeca..."; y el propio juego con muñecas, cuando es atribuido exclusivamente a la niña. Todo lo cual confirma la socialización diferencial que se mantiene vigente en nuestra cultura y, en consecuencia, en el sistema educativo mexicano (CONAPRED, 2007)

La niñez sigue siendo un sector discriminado. Niños y niñas se encuentran expuestos al maltrato físico, psicológico y sexual, la explotación laboral, la desnutrición y la falta de oportunidades (iguales) para acceder, permanecer y terminar la educación escolar.

El trato que recibe la infancia se agrava por otras condiciones que también pueden ser factores de discriminación, como la condición socioeconómica, género, la pertenencia étnica o la discapacidad física o intelectual. Sobre la infancia se ejercen de manera arbitraria diversos tipos de poder, y se siguen reproduciendo relaciones autoritarias y de aplicación discrecional de normas y leyes. La atención a niños, niñas y adolescentes tendrá que vérselas con la construcción de relaciones sociales y espacios de convivencia democrática, así como también con políticas que establezcan prioritariamente equitativos como su prioridad. (CONAPRED, 2007)

3.3 Enseñanza directa de los roles de género

Los profesores participan en forma activa para enseñar a los niños la forma de ser niños y a las niñas cómo ser niñas. Sí en efecto, y su moldeamiento de comportamientos tipificados por el género comienza precozmente (Shaffer, 2000), por ejemplo comprobó que los profesores alientan actividades apropiadas para el género y obstaculizan el juego propio del otro sexo durante la edad preescolar, en

el preciso momento cuando están adquiriendo las identidades de género básicas o exhiban preferencias claras por actividades masculinas o femeninas.

3.4 Aprendizaje por observación

El aprendizaje observacional sucede constantemente en el modelo de educación practicado cotidianamente en las aulas. El estudiante aprende modelos del profesor y este a su vez del contexto en el cual está inmerso. El aprendizaje observacional es una práctica constante y cíclica: somos lo que nos enseñaron ser. Fuimos modificándonos de acuerdo a las conductas esperadas ó apropiadas y así enseñamos a otros. Este ciclo de enseñanza – aprendizaje no solo existe para la adquisición de conocimientos y destrezas sino para todo el modelo educacional que se espera adquiriera un médico o un especialista.

De acuerdo a la propia teoría de aprendizaje social, un factor muy importante en la modulación de conductas (por las influencias ambientales y el constante reforzamiento ante las conductas adoptadas) Es el aprendizaje observacional, esto es el aprendizaje de que hacer, como hacerlo y que esperar de las acciones hechas, por lo que hacen y han hecho otros y lo que obtienen por las acciones y conductas efectuadas por ellos. Ha esto se le ha denominado la conducta modelo o Rol (Friedland, 2002).

Mucho del aprendizaje social y de las modificaciones que eventualmente hacemos de el, lo hacemos observando lo que otros hacen y obtienen de sus acciones. Estas observaciones hechas en forma inconsciente las incorporamos en nuestra memoria visual, las almacenamos, las modificamos de acuerdo a nuestras propias experiencias, las practicamos y si son reforzadas con aceptación, las refinamos y las actuamos para modelar conductas de otros (Shuval, 1980).

Lo mismo sucede con la actitud que se asuma hacia la educación. El comportamiento desarrollado por los profesores hacia los niños y las niñas,

independientemente del nivel jerárquico que ocupen, modulará sus conductas y la intentarán reproducir hacia generaciones futuras (Markakis, 2000).

3.5 El currículum oculto y el sexismo

La educación se ha caracterizado por ser un proceso en el cual tienen lugar un sin fin de fenómenos que influyen de manera decisiva en el aprendizaje de los alumnos, dentro del aula se generan dinámicas entre los propios agentes participantes del proceso que determinan en un momento dado el cauce que seguirá la misma y que influyen en el sentido que adquirirá el proceso de aprendizaje.

Pero, ¿de donde surge el término de currículum oculto?, si bien no hay una certeza con respecto a quien empleó por primera vez este término, se reconoce que fue en las investigaciones de carácter etnográfico realizadas en las escuelas por Philip W. Jackson (1960), en donde éste pone al descubierto un conjunto de características que no responden precisamente al currículum explícito, sino que más bien se generan al interactuar entre sí los alumnos y maestros y que tienen una repercusión en los procesos de aprendizaje. Jackson afirma que al interior del aula se gestan dinámicas sumamente importantes y su principal aportación reside precisamente en reconocer que en las aulas existe una realidad que está latente y que influye desde la selección de contenidos de enseñanza hasta los resultados de aprendizaje obtenidos.

A través de la socialización que se gesta en las escuelas y al interior de las aulas se transmiten un conjunto de conocimientos y el currículum es decisivo en dicho proceso de escolarización, Jackson destaca cinco objetivos dentro de su análisis:

1. Detallar el proceso de transmisión del conocimiento escolar,
2. Analizar el impacto y profundidad de los procesos de transmisión de manera individual

3. Distinguir las relaciones de poder que se generan y manifiestan en las relaciones entre los sujetos,
4. Reconocer la interacción maestro alumno a nivel formal e informal,
5. Destacar el proceso de adaptación del alumno a la vida escolar.

Jackson define al currículum oculto como: “un currículum oculto que cada alumno debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabía de esperar entre sí de diversos e importantes modos” (Jackson, 1960).

De esta forma, las investigaciones realizadas por el autor permitieron develar que la escuela no era solamente un espacio reproductor de un currículum formal, sino que también existía como una pequeña comunidad con intereses muy específicos que responden precisamente al lugar y al momento en el que se desarrollan y que por ende, no podía ser estática, sino que generaba dinámicas que influían de manera decisiva en los procesos de enseñanza puesto que representa el espacio donde convergen distintos modos de pensar provenientes de contextos diversos, siendo este punto precisamente el que caracteriza al currículum oculto.

Diversas investigaciones posteriores se centraron en analizar el currículum oculto, en cada una de ellas los autores caracterizaron al currículum oculto acorde a sus posturas, definiéndolo como sigue:

El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional” (Torres, 1991)

Así también es considerado “en contraposición a la noción de currículum formal, no surge de los planes de estudio ni de la normatividad imperante en el sistema,

sino que es una derivación de ciertas prácticas institucionales que son tal vez más efectivas para la reproducción de conductas, actitudes”
(Ornelas, 1995)

De esta forma el currículum oculto se encuentra presente dentro de los procesos que se desencadenan al interior del aula, pero no son visibles, es decir, no tienen lugar dentro de un programa. Representa a aquellos conocimientos que una sociedad determinada ha construido a lo largo de su historia y los transmite por medio de acciones debidamente legitimizadas como también, a través de prácticas cotidianas y que de cierto modo pasan desapercibidas, pero que impactan en los aprendizajes.

Podemos concluir que es por medio del currículum oculto que se transmite toda una serie de valoraciones, acciones que han sido elaborados por el conglomerado social denominado sociedad, todas estas significaciones pasan desapercibidas, no se encuentran explícitas dentro de un plan, y por ende pueden llegar a no considerarse como relevantes, puesto que ni siquiera son visibles para la mayoría de los sujetos.

Podría decirse que todos estos conocimientos que son transmitidos a través del currículum oculto influyen en el actuar de los sujetos, y permanecen a lo largo de su historia personal, pues los mensajes que se reciben a través de las acciones y/o palabras influyen de manera decisiva en nuestro ser. Sobre este punto Ornelas (1995) agrega que cada uno de los mensajes que se reciben a través de las palabras, acciones o actitudes que constituyen el currículum oculto tiene un impacto en el desarrollo de los individuos y que una vez interiorizados regulan sus acciones.

Se refiere principalmente a las dinámicas y procesos que se originan en el aula, la comunicación establecida entre el profesor-alumno, y los valores, es decir, posee

un carácter más ideológico. Su principal característica es el modo en el que son transmitidos los contenidos.

3.6 La visión y las expectativas del profesorado de acuerdo con sus estereotipos de género

En la vida cotidiana dentro de los salones de clases la interacción que establecen los profesores con los alumnos representa una gran fuente de información que se manifiesta y transmite, esta transmisión informa acerca de cómo se es percibido por el otro y además qué es lo que se espera de uno mismo acorde al concepto de lo masculino y femenino.

El papel que desempeña el profesorado es sumamente importante, aunque la mayoría de ellos y ellas declaran no hacer distinciones entre los alumnos y alumnas, diversas investigaciones han demostrado lo contrario, no hay que olvidar que la discriminación por el género tiene un carácter oculto para la mayoría de los individuos, puesto que supone una serie de conductas o normas consideradas naturales para cada uno de los sexos, de esta forma los profesores tienden a realizar discriminaciones dentro del aula a través del lenguaje que emplean para cada uno de los sexos, los adjetivos que emplea para referirse a ellos y ellas, la valoración que se tiene sobre uno y otro, y las actividades destinadas dentro y fuera del aula (SAFILIOS-Rothschild, 2000).

“los maestros tratan a las niñas de distinto modo que a los niños y su actitud refleja la de los progenitores con relación a su hijo y a su hija”
(SAFILIOS-Rothschild, 2000)

“El profesor es el principal mediador entre los propósitos estipulados en un programa de estudios y su puesta en práctica en el aula; él/ella es quien da la pauta de las formas de interacción en el aula. Sus concepciones y valores implícitos o explícitos acerca de las conductas esperadas para niñas y los niños

influyen poderosamente en el desarrollo de las actividades en la escuela” (González, 2000)

Las citas anteriores permiten vislumbrar que, en efecto, los profesores traen consigo una historia personal, han sido educados y formados bajo una estructura que diferencia los sexos, traen consigo un bagaje de información que les informa cómo actuar y conducirse en torno a ser hombre y mujer y que se manifiesta a través de sus actitudes que suelen ser inconscientes o naturales para ellos, pero que tienen una fuerte connotación con respecto a lo que informan al otro, a lo que transmiten y lo que esperan de cada uno de sus alumnos.

Se ha demostrado que el proceso de etiquetación acorde a calificativos relacionados con lo que se espera de ser niña y niño influyen de manera decisiva en el desempeño de los y las alumnas en el aula de clases, en la valoración propia que hacen acerca de su persona, en el proceso de construcción de roles e identidad.

Con respecto al proceso de etiquetación por parte de los profesores hacia los alumnos y alumnas una interesante investigación es la realizada por Keddie (1998). Esta autora aseguraba que existe un carácter subjetivo en los criterios utilizados por el profesor con respecto a las expectativas y valoraciones que hacen hacia el alumnado, aunque esta investigación se refería exclusivamente a la categoría de análisis del origen social de los alumnos, bien podría traspolarse al género, puesto que éste también representa un sin fin de connotaciones que son empleadas por el profesorado para valorar a los alumnos y alumnas. Estas investigaciones muestran que las expectativas del profesorado tienen una fuerte vinculación con una ideología sexista que está definida y se manifiesta la mayoría de las veces de manera inconsciente.

Otro tipo de investigación en torno al currículum oculto y el sexismo es la concerniente a las prácticas de interacción entre los maestros y alumnos al interior del aula de clases. Marina Subirats (1988) manifiesta que, en efecto existe un mayor índice de interacción verbal del profesor (a) con los niños en la resolución de problemas, explicación acerca de una situación específica, participación y liderazgo en las actividades con respecto a la que establecen con las niñas, de manera cualitativa y cuantitativa.

Las investigaciones cualitativas giran en torno a los mensajes que a través del lenguaje son transmitidos a los niños y niñas y que coadyuvan en el proceso de adquisición e identificación de roles sexuales en cada uno de ellos y ellas. Las investigaciones más sobresalientes en este campo son las realizadas por León, M. (1995), acerca de las diferencias en los contenidos dirigidos a niños y niñas y el de Light, D., S. Keller y C. Calhoun (1992), quienes resaltaron en sus estudios el índice cualitativo y cuantitativo de las interacciones que establecía el profesorado con los alumnos y alumnas. Lo que permitieron revelar cada una de estas investigaciones fue que en efecto existen características vinculadas con el género que se manifiestan y reproducen en el contexto escolar de manera inconsciente tanto por el profesorado como por el alumnado.

Capítulo IV

MÉTODO

Capítulo IV MÉTODO:

1. Tipo de estudio:

Esta investigación es de tipo descriptivo, utilizada para reportar los datos de una investigación, describir situaciones o eventos sistemáticamente, una situación o área de interés objetiva y correctamente. Es la acumulación de datos basados en una clara descripción de los mismos, no necesariamente explica relaciones, ni hipótesis, ni hace predicciones. (Kerlinger, 2002; Isaac, S. y Michael, W.B.1981)

Su propósito es examinar estudios para:

- a) Recolectar información detallada para describir un fenómeno existente
- b) Identificar el problema o justificar lo que ocurre.
- c) Determinar otras áreas con problemas o situaciones similares y beneficiarse con esa experiencia para hacer planes futuros y tomar decisiones.

2. Participantes

Se realizó un muestreo de tipo no probabilístico intencional, seleccionan así lo sujetos típicos con la intención de que sean casos representativos de la población a investigar (Kerlinger, 2000) (profesores de educación preescolar) El número de individuos participantes es de 10 profesores (as) de educación preescolar en activo durante la realización del estudio, a continuación se muestran las características de los mismos.

Datos de los Participantes

| Participante | Edad | Género | Estudios | Grupo a cargo | Años de servicio |
|--------------|------|-----------|-----------------------------|---------------------------|------------------|
| 1 | 50 | Femenino | Puericultista | 3º Preescolar | 20 |
| 2 | 25 | Femenino | Puericultista | 1º Preescolar | 5 |
| 3 | 30 | Femenino | Puericultista | 3º Preescolar | 10 |
| 4 | 54 | Femenino | Asistente Educativo | 2º Preescolar | 22 |
| 5 | 30 | Femenino | Lic. Pedagogía | 3º Preescolar | 9 |
| 6 | 24 | Femenino | Educadora | 2º Preescolar | 4 |
| 7 | 40 | Femenino | Lic. Psicóloga Educativa | 3º Preescolar | 3 |
| 8 | 27 | Femenino | Educadora | 3º Preescolar | 4 |
| 9 | 45 | Masculino | Lic. Educación Física | 1º, 2º y 3º de preescolar | 10 |
| 10 | 40 | Masculino | Técnico en Educación Física | 1º, 2º y 3º de preescolar | 8 |

3. Escenario

Los individuos participantes fueron seleccionados de dos instituciones:

- Instituciones de Educación preescolar, turno matutino de carácter privado ubicadas en la Delegación Álvaro Obregón. México D.F

4. Instrumentos

a) Inventario de Estereotipos de Género (IEG) DE MA. ASUNCIÓN LARA CANTÚ (1993)

El principal objetivo de este instrumento fue medir papeles o estereotipos de género de manera confiable y válida. El instrumento esta basado en los aspectos más representativos de los papeles o estereotipos en la cultura mexicana y, a la vez, incluye algunos explorados en otros países. (Lara, 1993)

Se utilizó una versión modificada de 60 reactivos del IMAFE. Para esta muestra se manejará una escala de respuesta de 3 valores, a diferencia de la original que utiliza 7, por convenir a la presente investigación, con tres opciones de respuesta a la pregunta "¿Quiénes cree usted que son más ____ ?" 1) "los niños", 2) "las niñas", 3) "los dos igual". Con el objeto de identificar los estereotipos femeninos, masculinos o neutros (los dos por igual) El instrumento se aplicó a 10 profesores (as). (Lara, 1993) (Ver anexo 1)

b) Guía de entrevista:

Se decidió trabajar con la técnica de entrevista con una muestra de profesores de educación preescolar. (Ver anexo 2).

Mismo que fue jueceado por cuatro profesores de la Universidad Pedagógica Nacional para su validación, realizándose las correcciones que los Profesores consideraron pertinentes.

El instrumento fue piloteado en profesores de educación preescolar en activo durante el año 2007, esto para obtener mayor confiabilidad del mismo.

Al identificar las ideas o estereotipos de los profesores, se les asignaron las siguientes categorías:

- Indagatoria sobre tema principal (Estereotipos de Género)
- Lenguaje del profesor y profesora
- Opinión personal del profesor y profesora
- Actitud del profesor y profesora
- Práctica educativa del profesor y profesora

5. Procedimiento

Primera fase: Aplicación del inventario de Estereotipos de Género (IEG)

Para poder llevar a cabo el presente proyecto de investigación, se solicitaron los permisos respectivos de las instituciones de educación preescolar de carácter privado (ambas de turno matutino). Ubicadas en la delegación Álvaro Obregón.

El instrumento se aplicó en las instituciones antes mencionadas. Los reactivos se presentaron bajo la siguiente instrucción: "Quienes crees que son más" (expectativas de papeles o estereotipos de género), según se explica en el apartado de individuos participantes. La muestra total está conformada de 10 profesores (as) seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional, participaron voluntariamente y contestaron uno por participante, cada una con la misma instrucción. Cada aplicación fue conducida en un momento diferente o idóneo acorde a los tiempos disponibles; se le proporcionó al profesor el formato y lápiz. Una vez concluida la aplicación del inventario, se efectuó un análisis de las respuestas determinando los estereotipos de género para con los niños y las niñas.

Segunda fase: entrevistas a los participantes

Se incluyeron en la muestra, los profesores que dieron su consentimiento para participar en la investigación. En esta fase, se llevó a cabo la entrevista semiestructurada generada a partir de las categorías que conforman el presente proyecto de investigación y que giran en torno a las preguntas que se muestran en la guía correspondiente (anexo 2)

La entrevista nos permitió acceder al contenido de los estereotipos de género de nuestro objeto de estudio y a las actitudes desarrolladas por el individuo. Además, nos dio la oportunidad de contar con la mayor flexibilidad y facilidad alrededor las

conductas que los profesores consideran apropiadas ó inapropiadas de acuerdo a los estereotipos de género de los profesores o sujetos participantes. Las entrevistas se aplicaron de manera individual, en el salón de clase donde laboran cada uno de las y los profesores que se entrevistaron.

Tercera fase: análisis de datos

En primer término se analizaron las respuestas a cada reactivo. Aquellos reactivos que los profesores atribuyó más a los niños que a las niñas o a los dos por igual fueron, por orden de importancia: "rudo", "no le gusta arriesgarse", "dispuesto a mantener su postura", "agresivo", "dominante", "de personalidad fuerte", "funciona como líder", "rebelde", "usa malas palabras", "egoísta", "toma decisiones con facilidad", "frío", "se comporta confiado en sí mismo", "maduro" y "autosuficiente", los cuales, son estereotipos clasificados como Masculinos. Los reactivos más atribuidos a las niñas que a los niños o a los dos por igual serán, también por orden de importancia; "deseoso de consolar al que se siente lastimado", "sumiso", "cobarde", "indeciso", "dulce", "tierno", "conformista", "tímido", "resignado", "hábil para dirigir" y "sensible a las necesidades de los demás", que son considerados como femenino, a excepción de "hábil para dirigir".

Con respecto a la entrevista, una vez transcrita, el discurso producto de la misma, se manejo por medio de un análisis de contenido con la finalidad de extraer las categorías que a continuación se muestran

- Indagatoria sobre tema principal (Estereotipos de Género)
- Lenguaje del profesor y profesora
- Opinión personal del profesor y profesora
- Práctica educativa del profesor y profesora

6. Consideraciones éticas

En el diseño y realización de la presente investigación, se consideraran las normas y criterios aceptados por la comunidad científica, con el fin de preservar el desarrollo de la psicología como ciencia.

En el ejercicio de la profesión, el psicólogo asumirá la responsabilidad plena de sus actos y las consecuencias de los mismos, para con las personas o instituciones con las cuales lleva a cabo la investigación. Debe asegurar la prestación adecuada de sus servicios de acuerdo con las más altas exigencias de la profesión. (Canter, 1994)

El psicólogo debe respetar las diferencias de cultura, género, etnia, orientación sexual, edad, ideología, etc. No impondrá sus propias ideas a las personas o grupos con los cuales trabaja durante la investigación. Evitará imponer directa o indirectamente sus sistemas de valor en los otros individuos o colectividades en la realización de las conclusiones. Sociedad Mexicana de Psicología (SMP, 2000)

En el desarrollo del trabajo como investigador, se resguardara el bienestar y los derechos de las personas participantes obteniendo el consentimiento informado, expreso y por escrito de los participantes; particularmente porque se contempla hacer registros, escritos, de la entrevista, con posibilidad de ser utilizadas en reportes posteriores.

La investigación se llevará a cabo en instituciones privadas, en las cuales se solicitara los permisos a la autoridad correspondiente comunicándoles los objetivos, sentido y alcance de la misma. Se tendrá en cuenta la competencia y honestidad para la conducción ética de la investigación, tomando las medidas razonables para evitar dañar o afectar a los participantes de la misma.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de valoración: Inventario de Masculinidad y Femenidad (IMAFE), entrevista y técnica (grupo de discusión) se utilizaran

procedimientos científicos y conocimiento profesional actualizado para su diseño, validación y recomendaciones de uso.

En lo concerniente a las conclusiones, será registrada sólo la información que se derive directamente, objetiva y claramente de los resultados obtenidos, sin inventar datos ni falsificar los resultados de la investigación (SMP, 2002).

Capítulo V

RESULTADOS

Capítulo V

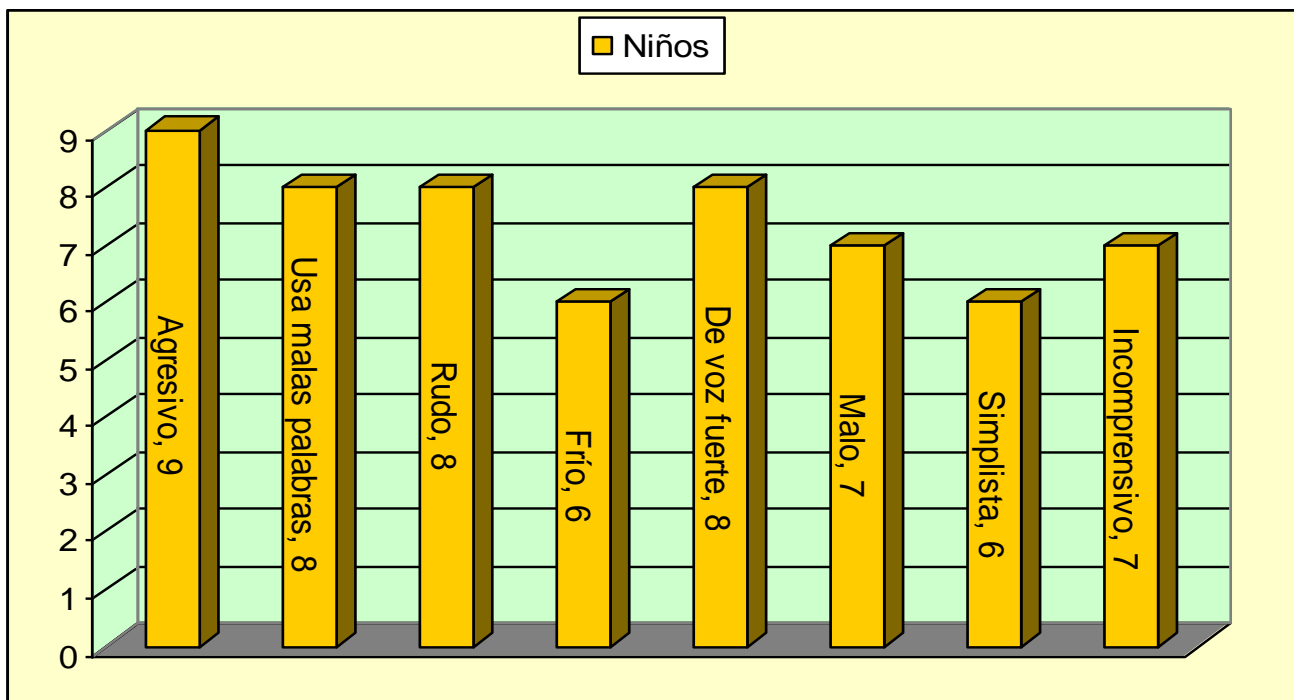
RESULTADOS

| <i>Resultados para los ítems de cada uno de los estereotipos en el Inventario de Estereotipos de Género (IEG) De M^a Asunción Lara Cantú (1993)</i> | | | |
|---|--------------|--------------|--------------------------|
| Estereotipos de Género | Niños | Niñas | Los dos por igual |
| seguro de sí mismo | 1 | 1 | 8 |
| afectuoso | 0 | 5 | 5 |
| enérgico | 4 | 1 | 5 |
| conformista | 3 | 1 | 6 |
| confiado de los demás | 3 | 1 | 6 |
| compasivo | 0 | 6 | 4 |
| dominante | 2 | 4 | 4 |
| sensible a las necesidades de los demás | 2 | 5 | 3 |
| individualista | 4 | 0 | 6 |
| sumiso | 3 | 3 | 4 |
| líder | 4 | 1 | 5 |
| comprensivo | 1 | 4 | 5 |
| indeciso | 4 | 0 | 6 |
| decidido | 2 | 5 | 3 |
| Toma decisiones con facilidad | 1 | 4 | 5 |
| agresivo | 9 | 0 | 1 |
| De personalidad débil | 1 | 3 | 6 |
| autosuficiente | 1 | 3 | 6 |
| cariñoso | 0 | 5 | 5 |
| Usa malas palabras | 8 | 0 | 2 |
| Dispuesto a arriesgarse | 5 | 0 | 5 |
| Deseoso de consolar a quién se siente lastimado | 0 | 7 | 3 |
| inseguro de sí mismo | 4 | 1 | 5 |
| independiente | 1 | 4 | 5 |
| amigable | 0 | 3 | 7 |
| pasivo | 3 | 3 | 4 |
| competitivo | 2 | 3 | 5 |
| tierno | 0 | 4 | 6 |
| resignado | 5 | 0 | 5 |
| fuerte | 4 | 1 | 5 |
| dulce | 0 | 5 | 5 |
| egoísta | 3 | 0 | 7 |
| rudo | 8 | 0 | 2 |
| dependiente | 4 | 3 | 3 |
| maduro | 0 | 7 | 3 |
| de voz suave | 0 | 7 | 3 |
| valiente | 4 | 1 | 5 |
| generoso | 0 | 5 | 5 |
| frío | 6 | 0 | 4 |
| no le gusta arriesgarse | 1 | 7 | 2 |

| | | | |
|--------------------|---|---|---|
| de voz fuerte | 8 | 0 | 2 |
| retraído | 5 | 0 | 5 |
| cooperador | 0 | 2 | 8 |
| malo | 7 | 0 | 3 |
| tímido | 3 | 1 | 6 |
| simplista | 6 | 0 | 4 |
| analítico | 0 | 4 | 6 |
| ambicioso | 1 | 4 | 5 |
| incapaz de planear | 4 | 1 | 5 |
| caritativo | 0 | 4 | 6 |
| arrogante | 4 | 2 | 4 |
| materialista | 3 | 2 | 5 |
| autoritario | 4 | 2 | 4 |
| cobarde | 2 | 3 | 5 |
| racional | 0 | 6 | 4 |
| incomprensivo | 7 | 0 | 3 |
| influyente | 4 | 0 | 6 |
| reflexivo | 0 | 6 | 4 |
| espiritual | 0 | 3 | 7 |

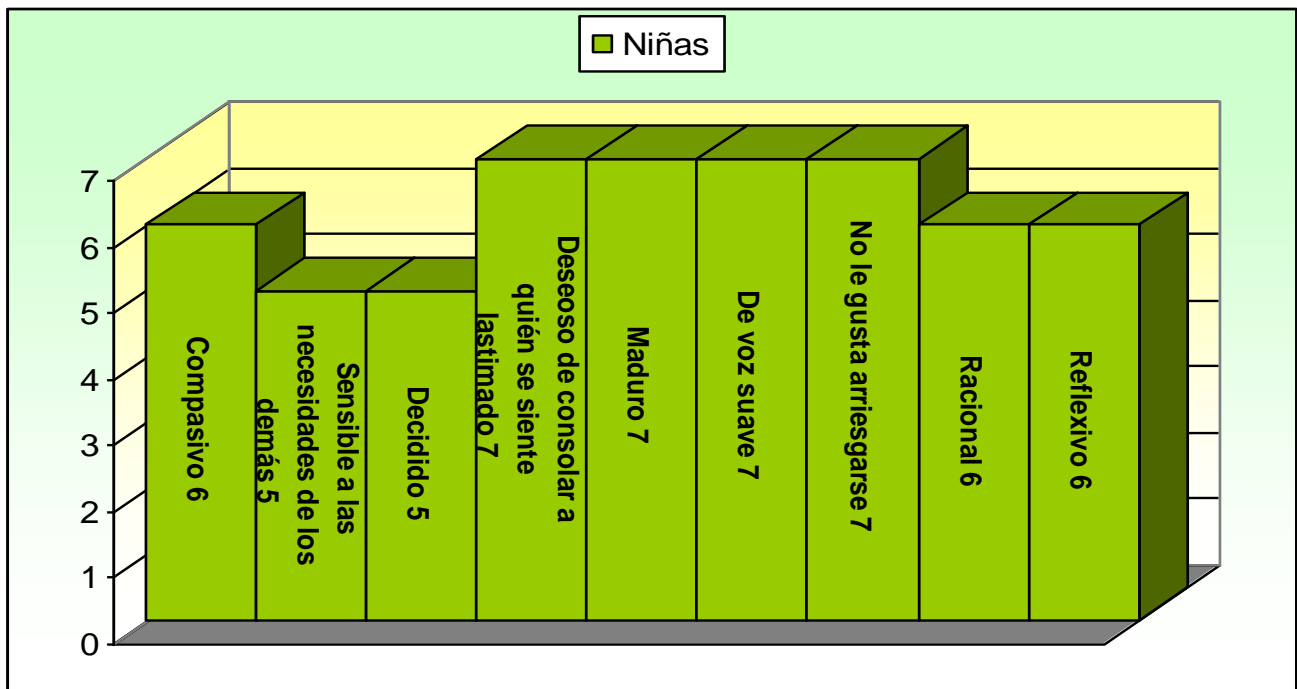
En el ítem correspondiente al inventario, ¿quiénes crees que son más? A los “niños” se le dieron los siguientes estereotipos (agresivo, de voz fuerte, usa malas palabras, rudo, malo, incomprensivo, simplista, frío).

Gráfica 1 Estereotipos de Género



Y a “la niña”; le dieron connotaciones que tiene que ver con el rol que ha venido cumpliendo desde antaño, con algunas *excepciones* (de voz suave, compasiva, no le gusta arriesgarse, deseoso de consolar al que se siente lastimado, *madura, reflexiva, sensible a las necesidades de los demás, decidida, racional*). Existen aún estereotipos que ubican a las niñas en roles que tienen que ver con comportamientos de sumisión en el cumplimiento de sus actividades, pero también están presentes aspectos masculinos que son más valorados que los femeninos. Según los resultados, los profesores y profesoras tratan de dar una buena imagen de sí mismos describiéndose como más masculinos, con más características deseables y con menos aspectos negativos que lo esperado.

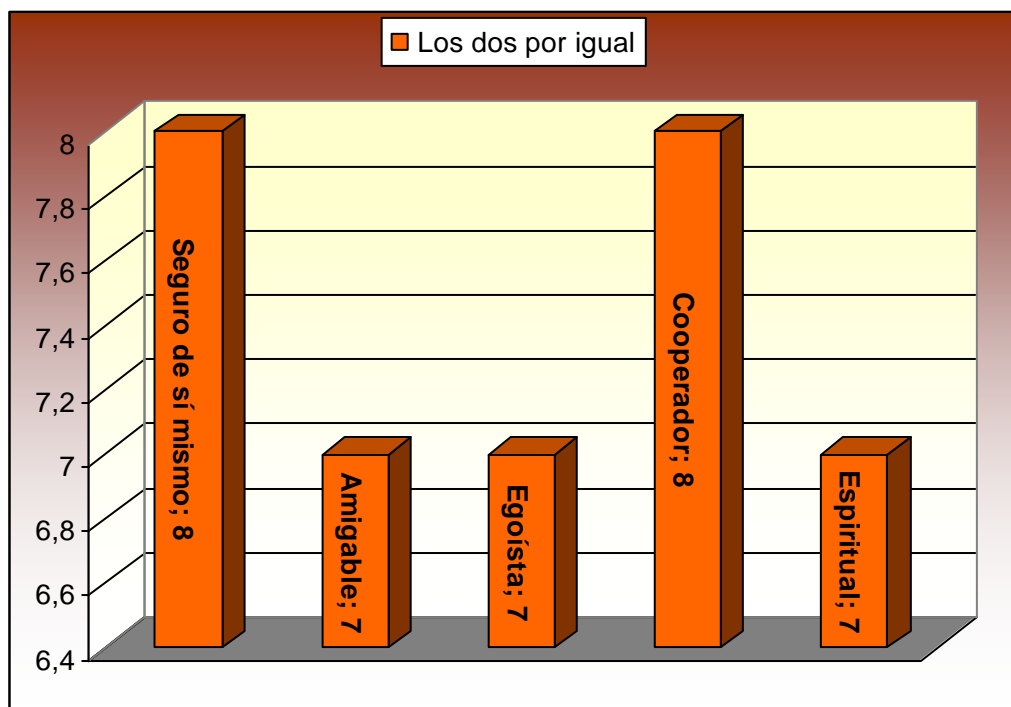
Gráfica 2 Estereotipos de Género



En cuanto a los resultados del reactivo neutral (los dos por igual) son referidos como (cooperadores, amigables, egoístas, espirituales)

Observando los datos en conjunto se puede decir que, a pesar de que existen formas muy particulares de aprender la realidad, de concebirla, de entenderla, los estereotipos de género que han ido construyendo las y los profesores que participaron en esta investigación, influyeron en las representaciones que tienen acerca del alumnado. Como señala Martha Lamas (1999), en las sociedades prevalecen significados culturales de género aunque existan múltiples experiencias para aprehender la realidad.

Gráfica 2 Estereotipos de Género



De tal manera que, la influencia de los estereotipos de género de los profesores de educación preescolar en sus concepciones y prácticas educativas son evidentes, pues ante la exigencia de un currículum basado en competencias en el cual se prioriza la educación con equidad de género, los profesores están al tanto de las disposiciones, pero en la práctica educativa

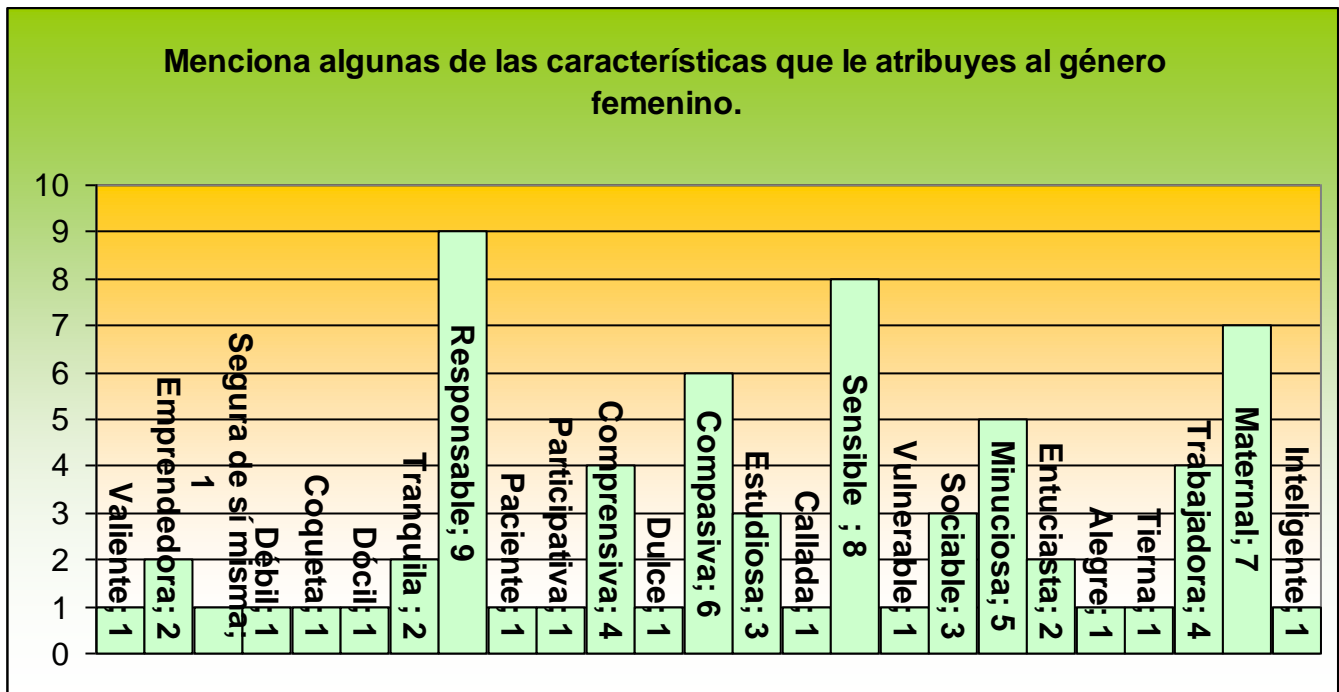
dichas disposiciones son sustituidas por sus estereotipos construidos a lo largo de su vida, los cuales determinan su acción en la práctica educativa.

Resultados en la entrevista

Indagatoria sobre tema principal (Estereotipos de Género)

Los profesores que conformaron la muestra, refieren que el instinto maternal se presenta con mayor frecuencia en las niñas y no así en los niños; de tal manera que sus discursos y estereotipos de género condicionan la conducta objetiva y subjetiva, atribuyendo características distintas a su género; tomando como referencia la anatomía física con sus funciones reproductivas, evidentemente distintas, fabricando la idea de lo que deben hacer, de lo que es "propio" de cada género. (Ver gráfica num. 4 Estereotipos de género femeninos).

Gráfica num. 4 Estereotipos de género femeninos



Ejemplos de estos discursos, se presentan a continuación:

“Generalmente las niñas tienden a ser más femeninas, simulan que su suéter es su bebé cuando juegan en el recreo, son tiernas y maternales, después más grandecitas les gusta pintarse. No son miedosas” (profesor núm. 3. puntuación alta)

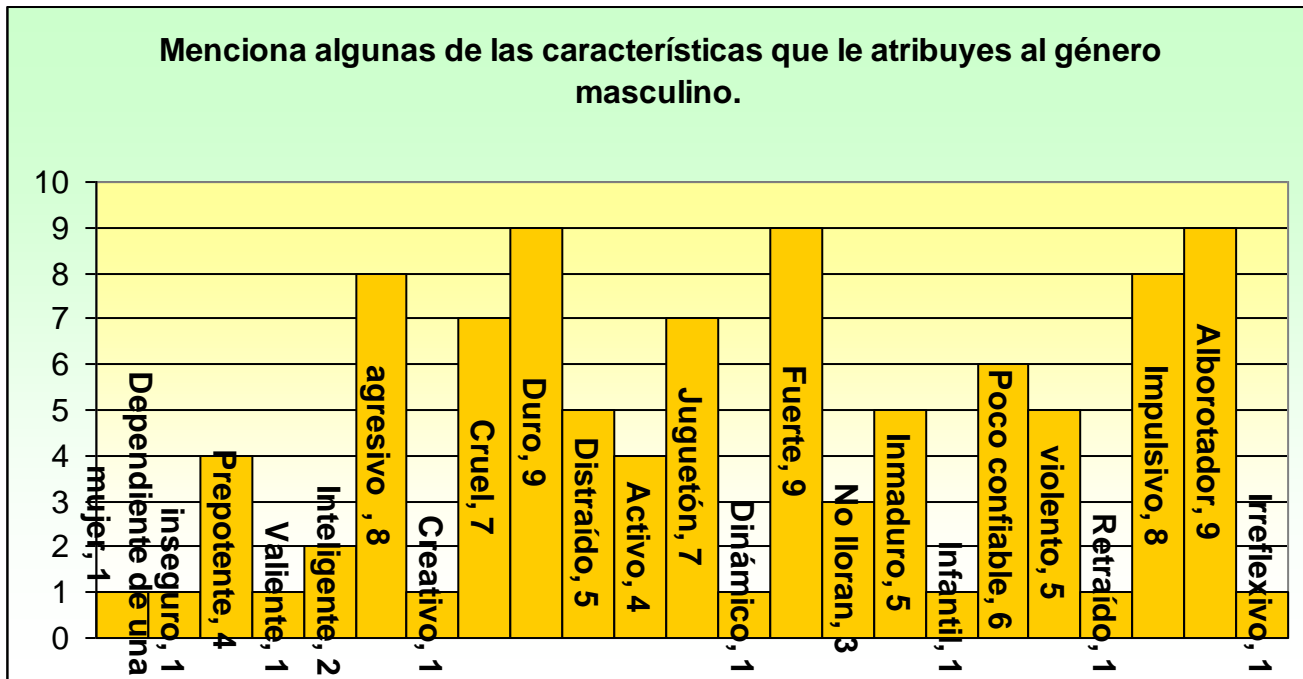
“Una de mis maestras de 5º grado de primaria, cuando tocaba la cooperativa, mandaba a las niñas para que fueran a preparar el agua a picar la lechuga les asignaban actividades domésticas acordes a las niñas y siempre mandaba a las niñas, niños no, ella creo tenía muy marcado para que eran las niñas” (profesor núm. 4. puntuación baja)

Otros de los estereotipos referidos por los y las profesoras, fueron los relacionados con la sensibilidad y compasión que de acuerdo a sus respuestas las niñas cuentan con dichas características; En este sentido, cuando las y los profesores dicen que las niñas se identifican más con el dolor o tristeza de sus compañeros y ofrecen un abrazo de consuelo, muestran su conocimiento de esta características como algo esperado del género femenino. (Ver anexo 3 Tabla num. 1 Estereotipos de género femeninos IEG)

“Se supone o dicen que es débil, somos, se piensa que somos o no tenemos la suficiente capacidad para hacer cosas que los hombres hacen; son sensibles, vulnerables. Hacen lo que se les pide tratan de hacer todas las actividades, juegan, yo siento que las niñas son mas compasivas que los niños” (profesor núm. 5. puntuación alta)

“siempre inculcan el respeto hacía la niña y de que no puedes maltratarla o pegarle, por ser el sexo más débil, supuestamente, si les dan más preferencia que a los niños, a ellos los tratan más agresivamente. (Profesor núm. 3. puntuación media)

Gráfica num. 5 Estereotipos de género masculinos



Desde la conformación de la sociedad las personas son calificadas como mujeres u hombres y en opinión de los y las profesoras, se espera que los niños sean “Alborotador, duro, impulsivo, agresivo, cruel, juguetero, poco confiable, inmaduro, distraído, activo” Es decir, se han creado una serie de estereotipos para unas y otras conductas apropiadas ó inapropiadas. (Ver Tabla num. 2 Estereotipos de género masculinos EGM)

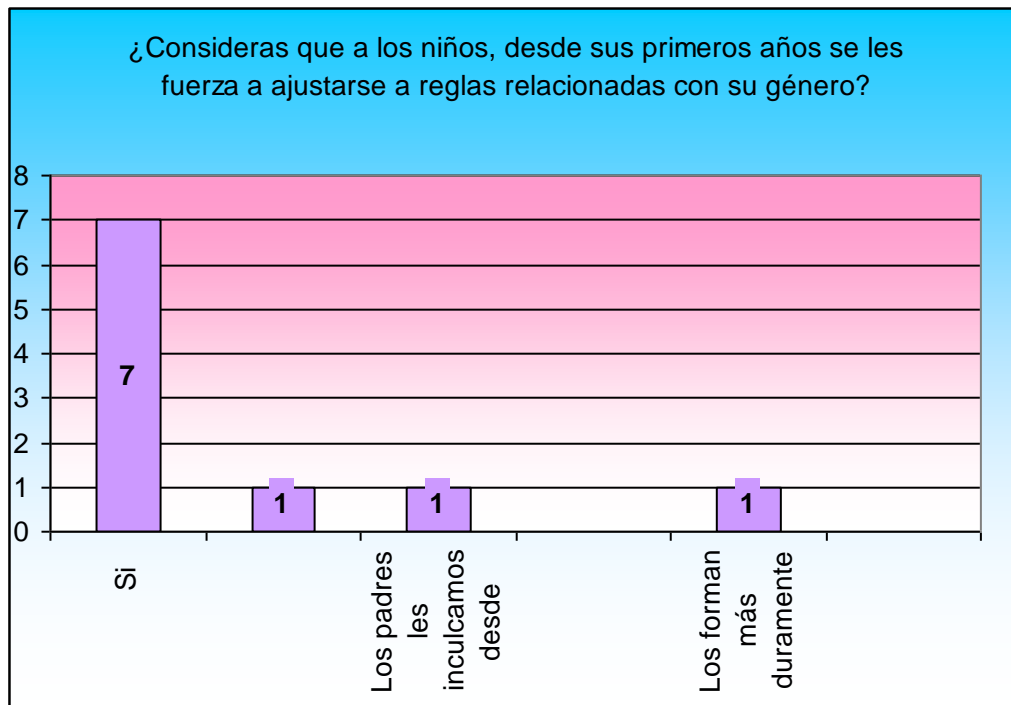
“Lo que la sociedad creo de los niños, es que son activos o dinámicos, alborotadores, que deben de ser fuertes, que los hombres no lloran, crueles, duros. Como que ya todo está estereotipado, papá maneja el carro, mamá hace la comida” (profesor núm. 1. puntuación alta)

“Siempre los niños han tenido el poder social, la fuerza física, el dinamismo y un estatus mas alto que el de las niñas, no estoy de acuerdo, para mi los dos son iguales merecen las mismas oportunidades” (profesor núm. 9. puntuación alta)

Opinión personal del profesor y profesora

La opinión de las y los profesores respecto a si los niños desde sus primeros años son forzados a ajustarse a reglas acordes a su género, comentaron que aún antes de nacer se crean sobre el nuevo ser una serie de expectativas que responden a una ideología arraigada. Existen especulaciones sociales para el bebé, se piensa generalmente que será niño.

Gráfica núm. 3



“Los padres les inculcamos desde pequeños y en cierto modo también los profesores, los juguetes que deben preferir, les asignamos colores en sus ropas, rosa niñas, azul para los niños” (profesor núm. 1. puntuación alta)

“Creo que ya viene de nacimiento a clasificarlos, a meterlos a su género, sobre todo a los niños no les puedes dar una muñeca, yo creo que en la escuela ya no se continua, porque tratamos de que todo sea equitativo, aunque en el día del niño los regalos para los niños tenían un listón azul y para las niñas uno de color rosa” (profesor núm. 2. puntuación baja)

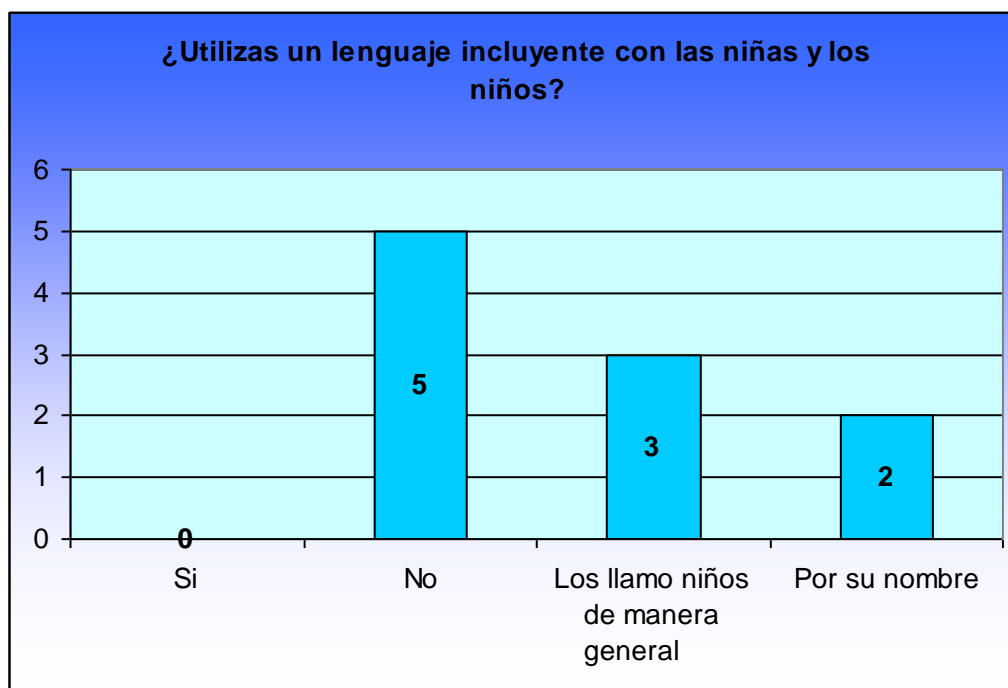
“desde siempre se les a inculcado que ellos en el futuro serán quienes se encargaran de sustentar a su familia y por ello los forman más duramente” (profesor núm. 8. puntuación baja).

Lenguaje del profesor y profesora

En cuanto a la utilización de un lenguaje incluyente en los datos recabados, se puede observar que el modelo masculino prevalece como mandato cultural. Por ejemplo, el lenguaje utilizado en el ámbito escolar, contiene un uso regular y normativo del masculino para designar a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría son niñas o cuando sólo existen dos o tres niños en el grupo.

Ésta es la evidencia de la exclusión de un género en el uso del lenguaje. Pero, excluir en el lenguaje, significa también excluir en términos psíquicos, en términos de inconsciente colectivo, y, en el menor de los casos es reafirmar la subordinación de un género en relación al otro.

Gráfica núm. 4



“Los llamo niños de manera general, no hago distinción alguna” (profesor núm. 4. puntuación alta)

“Les digo mis chiquitos y ya bromeando les digo mis pequeños monstruosillos, pero todos de manera general parejos, nunca a ver mis niños o mis niñas” (profesor núm. 6. puntuación alta)

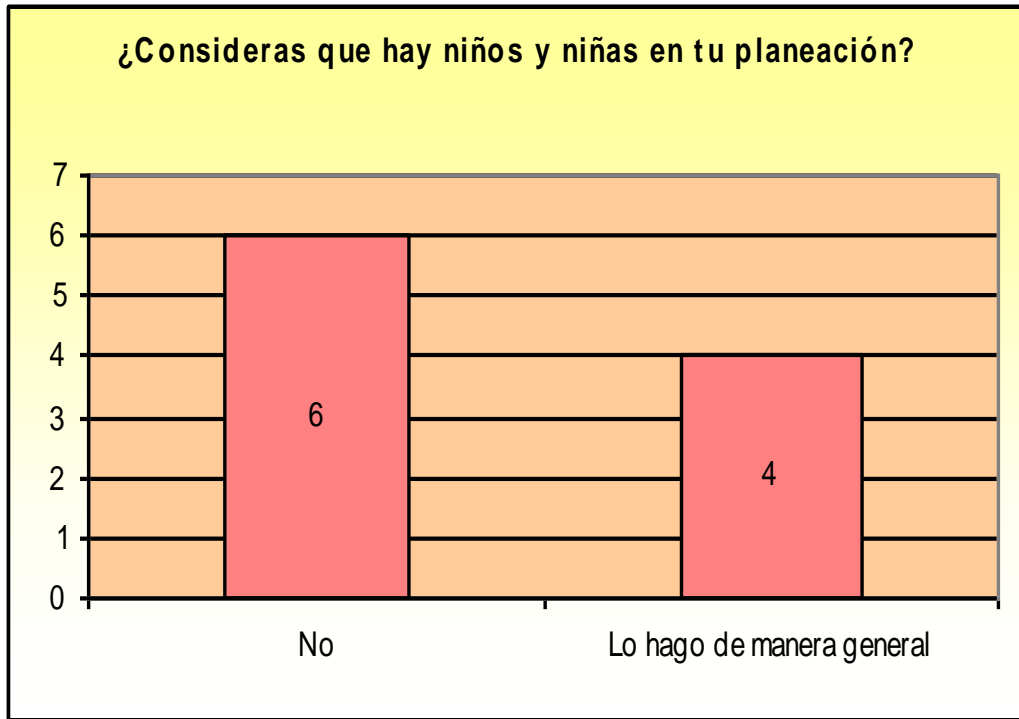
“Yo estoy acostumbrado a referirme al grupo como gimnastas de manera general, pero debido a que hay pocos niños siempre me dirijo al grupo diciendo todas tomen agua, todas fórmense” (profesor núm. 10. puntuación alta)

Práctica educativa del profesor y profesora

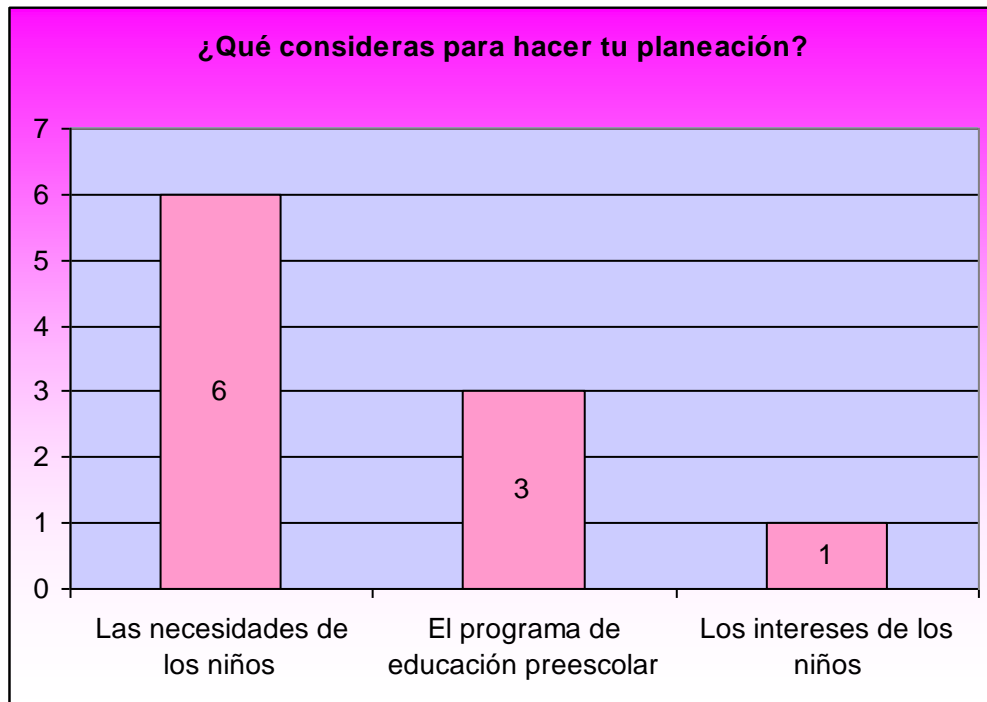
De acuerdo a las gráficas, la concepción de las y los profesores respecto al tema de la planeación, es realizar actividades sin distinción de género ya que de no ser así, lo consideran discriminación; De tal manera que la existencia de niñas o niños no determina ni cambia su práctica educativa, para ellos los elementos importantes a considerar son las necesidades de los niños y las competencias planteadas en el programa de educación preescolar vigente (PEP).

En el análisis de la presente entrevista, es por demás interesante, detenerse un poco en la concepción de las y los profesores y su "práctica educativa"; específicamente en las situaciones donde los niños y niñas se niegan a realizar una actividad por tratarse según refieren los profesores, “no ser propio del género femenino o masculino”.

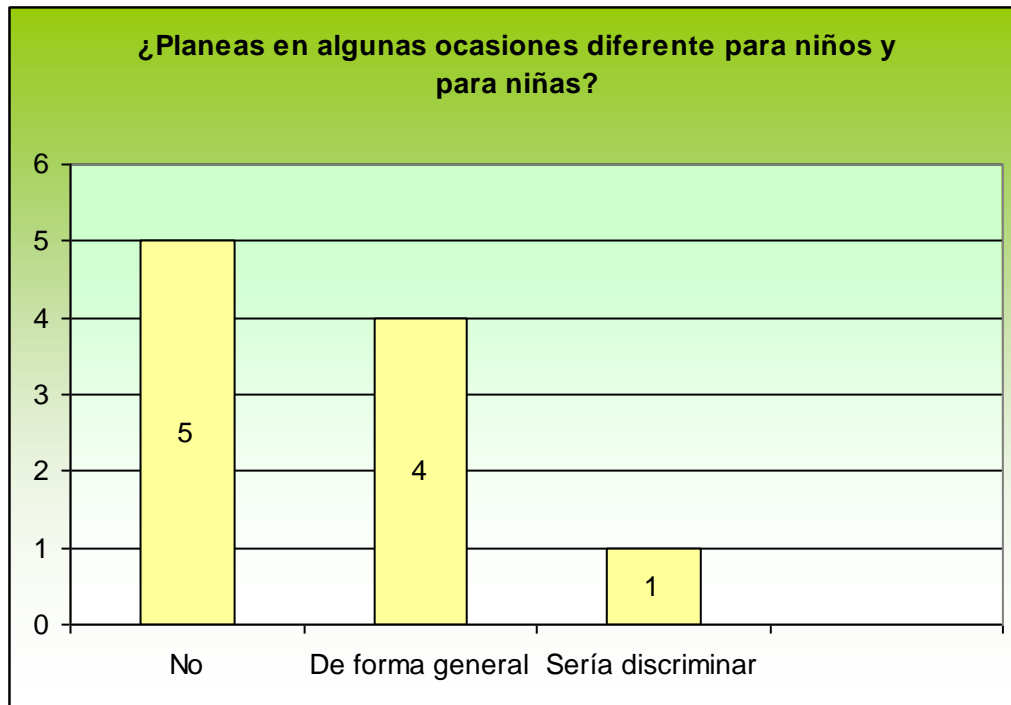
Gráfica núm. 5



Gráfica núm. 6



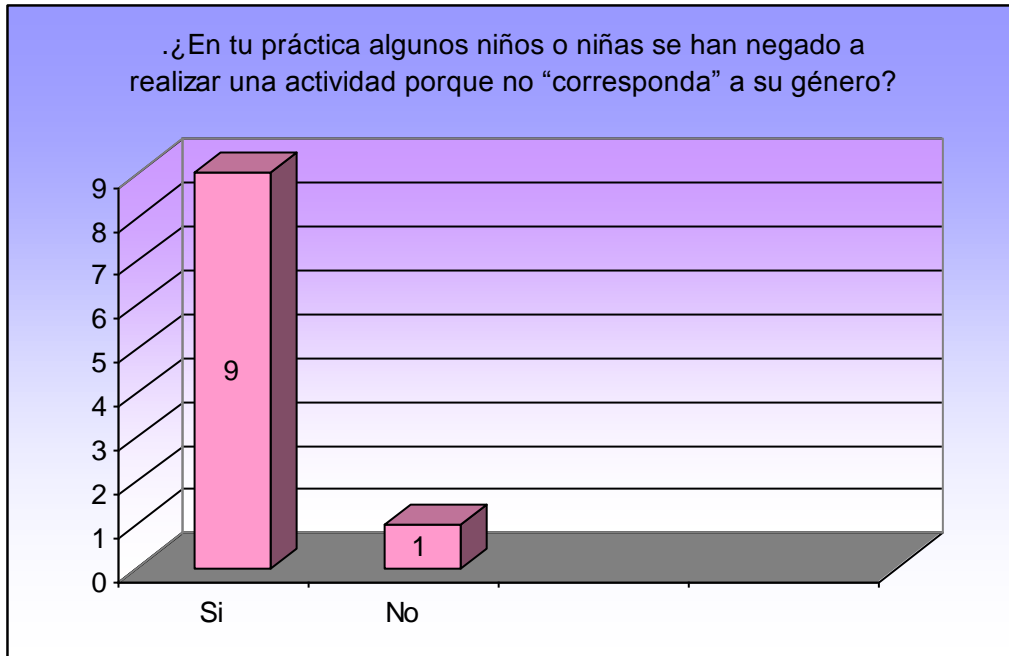
Gráfica núm. 7



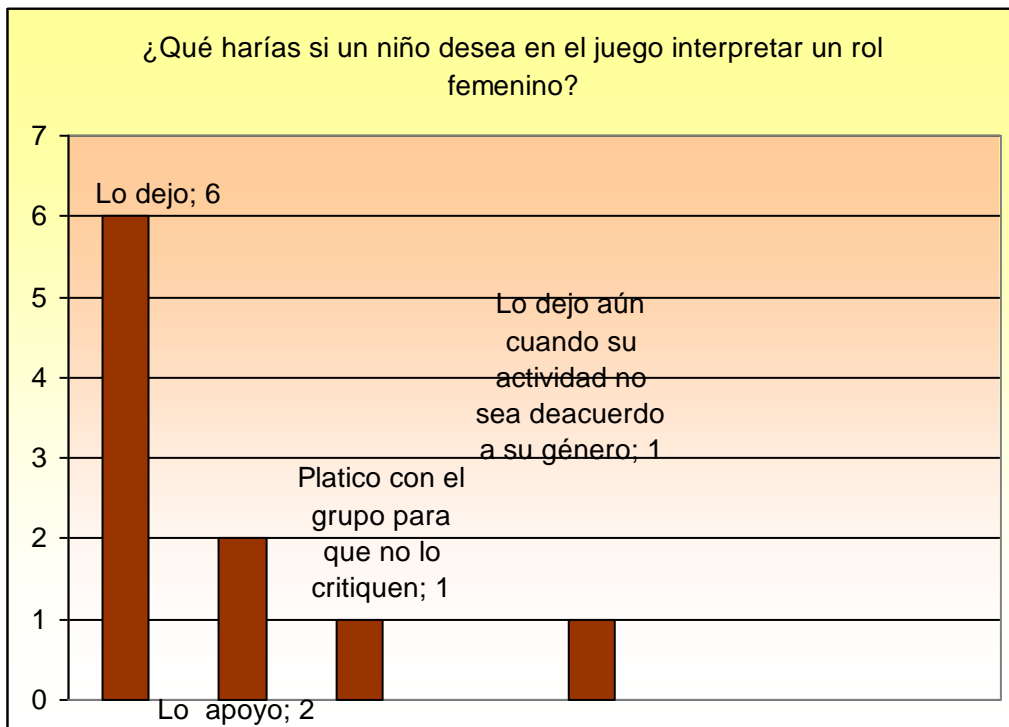
“No planeo diferente para niñas o niños, porque eso se consideraría discriminación y no estaría fomentando la interacción” (profesor núm. 2. puntuación alta).

“En diversas actividades los niños se han negado a participar comentan que eso es de niña, como cuando, a un niño le gustaba bailar con las niñas y los niños lo criticaban y le decían mariposita” (profesor núm. 1. puntuación alta)

Gráfica núm. 8



Gráfica núm. 9



DISCUSIÓN

Un de los motivos para la realización de esta investigación, fue un primer acercamiento al conocimiento de estereotipos que están presentes en la construcción social del género en los profesores de educación preescolar. Un conocimiento profundo de los estereotipos de género requiere de una aproximación desde diferentes disciplinas y de varias herramientas como son la entrevista y el inventario utilizados en esta tesis. Por otra parte, aunque los resultados de esta investigación no pueden ser generalizados, pues se trata del estudio de una muestra pequeña, permiten algunas comparaciones de resultados con trabajos realizados con otras poblaciones y muestras, así como una serie de reflexiones entre de la relación entre la teoría y la práctica.

Los estereotipos de género se construyen en la interacción entre los sujetos que conforman la humanidad (Bartely, 2000). De ahí que el conocimiento de las ideas acerca de las niñas y los niños pueda proporcionar elementos de construcción de género. Los resultados reportados reflejan básicamente que sigue habiendo diferencias en las representaciones que se tienen de las niñas y los niños, estas son mayores que las similitudes. Al parecer dichos resultados son especialmente claros en la entrevista, pues en el transcurso del discurso muestran claramente sus estereotipos, no así en el inventario, ya que sus respuestas son encubiertas por lo que debiera ser.

Con el objeto de mostrar la relevancia de los resultados de esta investigación, es necesario retomar lo citado por Whyte (1987) donde el encuentra que el profesorado tiene cierta predisposición específica para los alumnos. Es claro que para el profesorado los niños tienen mayores capacidades intelectuales que las niñas, en opinión del autor. De acuerdo a los resultados de esta investigación, existe una discordancia, puesto que, los estereotipos asignados, no se inclinan favoreciendo únicamente a los niños, por ejemplo, los profesores consideran que las niñas son de carácter maternal y de alto nivel de raciocinio e inteligencia, sin embargo desprovistas de dinamismo y fuerza física, estereotipos dados a los niños en su mayoría.

Quizá esta visión del profesorado tenga que ver que los individuos participantes fueron profesoras en su mayoría. Esto es, debido a que por muchos años se ha pensado que las niñas deben corresponder a los estereotipos propios de su género.

Por otra parte, durante la realización del trabajo de investigación se detectó, con base en la reflexión teórica, que los ítems utilizados en su forma del plural en vez del singular. Es decir, utilizar “niñas” en vez de “niña”, etc., fue con el fin de evitar que los ítems puedan ser interpretados como alusivos a una supuesta esencia del “ser mujer” o del “ser hombre” sino, por el contrario, utilizar el plural para aludir a la diversidad de personas.

A pesar de que los resultados indican la influencia de estereotipos tradicionalmente predominantes de género en las respuestas que eran diferentes para las “niñas” que para los “niños”, es necesario trabajar más finamente este vínculo. Un dato interesante que arrojaron los resultados del ítem ¿quién crees que son más agresivos?, llama la atención porque es a los niños a quienes las y los profesores han ubicado con este estereotipo. Dicho hallazgo corrobora lo mencionado por Conway, Bourque y Scott (2000) quienes en términos generales, piensan que en la cultura mexicana se espera que se cuente con características específicas: para lo masculino, se espera que él sea fuerte, tosco; que tenga resistencia y habilidades físicas.

En mi opinión, debido a la importancia de las representaciones y las expectativas para la práctica educativa, quizá sería pertinente que el grupo de investigadores(as) especializados en enfoque de género se acerque más a las escuelas, principalmente educación básica por ser una población que involucra a la juventud mexicana y se encuentra en proceso de cambios, así pues, la perspectiva de género no sólo debería involucrar a las mujeres sino a los hombres también.

El papel que desempeña el profesorado es sumamente importante, aunque la mayoría de ellos y ellas declaran no hacer distinciones entre los niños y niñas, diversas investigaciones han demostrado lo contrario, un ejemplo de ellas es lo expuesto por Montserrat Moreno (1986) para el cual, la discriminación a través de las actividades y el manejo del lenguaje en

la realización de la práctica educativa es común, pues cuando los profesores se dirigen al grupo, lo hacen en masculino, así el grupo esté constituido por 20 mujeres y un hombre. No hay que olvidar que los estereotipos de género tiene un carácter oculto para la mayoría de los individuos, puesto que supone una serie de conductas o normas consideradas naturales para cada uno de los géneros, de esta forma los profesores tienden a realizar discriminaciones dentro del aula a través del lenguaje que emplean para cada uno de los géneros, los adjetivos que emplea para referirse a ellos y ellas, la valoración que se tiene sobre uno y otro, y las actividades destinadas dentro y fuera del aula.

El profesor es el principal mediador entre los propósitos estipulados en un programa de estudios y su puesta en práctica en el aula; él/ella es quien da la pauta de las formas de interacción en el aula. Sus concepciones y valores implícitos o explícitos- acerca de las conductas esperadas para niñas y los niños influyen poderosamente en el desarrollo de las actividades en la escuela.

Lo antes mencionado nos permite vislumbrar que, en efecto, tal como lo asevera González (2000) los profesores traen consigo una historia personal, han sido educados y formados bajo una estructura que diferencia los géneros, traen consigo un bagaje de información que les informa cómo actuar y conducirse en torno a ser niña y niño y que se manifiesta a través de sus actitudes que suelen ser inconscientes o naturales para ellos, pero que tienen una fuerte connotación con respecto a lo que informan al otro, a lo que transmiten y lo que esperan de cada uno de los y las niñas. Un ejemplo de las respuestas recabadas de la entrevista que apoya lo antes mencionado es la que se presenta a continuación:

“Los profesores traen consigo unas ideas, pues, siento que es una cuestión de educación, o sea, la profesora estudio para maestra pero, finalmente lo que prevalecía era lo que sus padres le habían enseñado, es decir, el contexto, la sociedad en general, las mujeres son para la cocina, trabajar sólo esperando en casarte”. (Profesor núm. 2. puntuación alta)

Lo anterior es respaldado por lo que refiere Clara Jusidman (1997) ya que en este contexto los profesores de educación preescolar se convierten en los principales formadores de los sujetos en interacción con la sociedad, lo que la convierte, finalmente, en un hecho necesario tanto en un nivel individual como colectivo. Pero, las formas de comportamiento de nuestra sociedad y transmitidas a las niñas y niños a través de los profesores son el reflejo de la ideología dominante, tienen muy poco de equidad, justicia y reconocimiento de la problemática que vive más de la mitad de la población que habita nuestro país.

En lo que se refiere a la práctica educativa, se descarta la postura tradicional de Olivares (1997). donde se postulaba que la edad en los profesores determinaba sus concepciones estereotipadas. De acuerdo a los resultados, es claro que dichas concepciones no son meramente una cuestión cronológica, de hecho en la muestra de esta investigación no se presenta concordancia con las edades y los estereotipos existentes. ya que la edad no significo una variante determinante en la visión estereotipada.

Al ingresar al terreno del género masculino, se encontró que ellos también son encasillados por estereotipos culturalmente reforzados por los profesores; sobre este punto Ornelas (1995) afirma que en esta búsqueda de la equidad de género, en realidad son las niñas quienes tienen la posibilidad de abrir su panorama. Por otro lado los niños son quienes no sólo no han tenido la oportunidad de involucrarse en otros ámbitos alejados del campo productivo, sino que se han visto alejados de considerarse compasivos, cariñoso, tierno y deseoso de consolar a quien se siente herido, según los resultados que arrojan esta investigación.

De manera general puede pensarse que las oportunidades para los niños y niñas está cambiando de acuerdo a lo estipulado en el programa de educación preescolar SEP(2004), sin embargo en la práctica educativa, la visión estereotipada parece no modificarse con la misma velocidad que las transformaciones curriculares y sociales. No obstante, como se ve en los resultados, aún cuando los profesores influyan en lo que niños y niñas han aprendido de lo que está permitido y lo que es esperado de manera diferencial, con el paso del tiempo y como lo ha referido (Burín, 1998) el género tiene un carácter relacional, es decir que niños y niñas se configuran uno en función del otro, reconociendo lo que se debe ser y hacer y desarrollando lo que socialmente es permitido, los profesores, pueden generar una

transformación auténtica, yendo más allá de sus concepciones promoviendo realmente el desarrollo de características, habilidades y competencias de ambos individuos.

Sin lugar a duda, como se ha visto en esta investigación, la tarea de cualquier estereotipo es entre otras cosas, la de fundamentar y mantener una serie de ideas, creencias y valoraciones, que justifiquen las acciones e incluso que permitan diferenciar a un grupo de otro. Debido a ello, es necesario detenerse a reconsiderar qué es exactamente lo que los profesores creen que los niños y niñas necesitan, lo que la sociedad exige, más aún, lo que en realidad necesitan los niños y niñas.

CONCLUSIONES

Considerando que el género se encuentra presente en la cultura, instituciones, sujetos, relaciones) tal como lo refiere Conway, Bourque y Scott (2000) y que ha permanecido a través del tiempo construyendo lo que socialmente se asume como femenino o masculino, en la presente investigación se concluye lo siguiente:

- Considero que la pregunta que originó el desarrollo de este trabajo ha sido respondida. Es necesario reconocer que existen infinidad de elementos que podrían enriquecer estos planteamientos, pero sin duda alguna, representa una manera de vislumbrar aspectos concernientes a los estereotipos de género así como de la práctica educativa de los profesores de preescolar y por el momento representa un buen inicio que podría retomarse para su posterior enriquecimiento.
- Los estereotipos de género que los profesores están construyendo a partir de la influencia del medio que les rodea, representan uno de los factores que influyen en el cumplimiento de los propósitos internacionales relacionados con la aspiración a la igualdad y la equidad entre niñas y niños, ya que es bastante complejo romper con estructuras sociales en donde se encuentran inmersas creencias, costumbres y tradiciones que han permanecido históricamente a través del tiempo, convirtiendo a los estereotipos en verdaderos reforzadores del “deber ser” , en donde se materializan las diferencias que marcan las oportunidades y el trato para unas y para otros. Contestando así, la pregunta de esta investigación.
- Cuando específicamente la mujer se inserta en el trabajo de la enseñanza, se observa la reproducción de una identidad femenina. y es notorio que ellas no han incorporado a su quehacer como educadoras la perspectiva de género; Aún cuando exprese la importancia de la igualdad, la sociedad inmersa en una cultura estratificada y estereotipada coloca aun más a las profesoras en un nivel en el cual solo son percibidas como personas que extienden su trabajo del hogar hacia las aulas perdiendo los límites entre el ser profesora y ser madre.

- La educación preescolar es uno de los niveles de la enseñanza donde más se acentúa la presencia femenina ya que en sus inicios y hasta hoy ha sido una profesión preponderantemente femenina, debido a la institucionalización de los estereotipos de género; eran a las mujeres a quienes se le exigían características muy especiales y encajonadas en una identidad altamente femenina, por lo cual hasta hoy en día la presencia masculina es muy poca, un ejemplo de ello son las dos instituciones que fueron objeto de esta investigación. debido a que el tiempo no ha podido romper con los mitos alrededor de esta profesión los cuales se siguen arrastrando, por lo que el profesor en preescolar se enfrenta a una serie de circunstancias determinadas por su condición masculina y le es muy difícil integrarse a este ámbito feminizado, precisamente por imaginarios contruados al rededor del hombre como maestro en los primeros niveles, en este caso propiciando una desigualdad de oportunidades para ellos.

- Los profesores como mujeres y hombres profesionales se enfrenta al trabajo en el aula con toda una formación familiar, cultural y profesional, que propicia que inconscientemente siga reproduciendo estereotipos de lo masculino y lo femenino, a pesar de que institucional y normativamente a nivel de propósitos en los programas haya una apertura para la igualdad y equidad entre niñas y niños.

- Cómo profesores, necesitamos comprender que como seres humanos, al relacionarnos, cambiamos pero además trascendemos, esto quiere decir que se dejan huella en la sociedad en que participa y si en realidad queremos una sociedad sana, sin estereotipos, justa y sobre todo feliz, entonces es necesario que nos apropiemos de conceptos como la igualdad y la equidad de género y los llevemos a la vida práctica ya que somos transmisores de valores en las niñas y los niños que trabajamos en las aulas.

- Con respecto a los estereotipos asignados a las niñas y niños y la influencia que estos tienen en la construcción de estereotipos de género se puede concluir lo siguiente: en la etapa preescolar los niños y las niñas al identificar su género, están asumiendo que son diferentes, lo que les lleva a visualizar para el futuro actividades para ellas

relacionadas con la maternidad, dulzura, compasión, la atención y el cuidado; en ellos las actividades que implican acción, fuerza, dinamismo y riesgo, generando la desvalorización social de las actividades estereotipadas como femeninas, llevándonos así a una desigualdad. Dichos resultados esclarecen uno de los objetivos específicos de esta investigación, específicamente el relacionado con la Identificación de estereotipos de género en los profesores de educación preescolar

En la escuela estas desigualdades se han perpetuado a través de una postura androcéntrica que ha perjudicado a la sociedad a través de la historia, asignando estereotipos a las niñas y niños, cuando al inicio de esta investigación se pensaba que los profesores consideraban al género masculino como centro del universo de acuerdo con Whyte (1987), dándole esta mitad de la humanidad el poder y la fuerza de los diversos ámbitos de la sociedad, se ha creído que esta postura es exclusiva del hombre, al respecto sólo un porcentaje medio puntualizó lo siguiente: *“Recuerdo que siempre los niños han tenido el poder social, un estatus mas alto que el de las niñas, no estoy de acuerdo, para mi los dos son iguales merecen las mismas oportunidades”* (profesor núm. 1. puntuación media- 4-7)

- sin embargo teórica y prácticamente se constata que esta visión también dota de inteligencia, carácter, dedicación, responsabilidad, dedición e instinto de ayuda al prójimo, este último esta ausente en los niños, como se ha hecho evidente en esta investigación.
- El caso de los niños de 5 años, según refieren las y los profesores, la visión adrocéntrica es más marcada que en los niñas ya que cuando estas manifiestan ya cierta apertura a que existen actividades que pueden ser desarrolladas por ambos sexos, es en los niños donde encontramos resistencia en algunas situaciones, es decir, ellos marcan más las diferencias de género, mientras ellas, si tienen más apertura.

- Es necesario establecer que las formas de estereotipar a las niñas y los niños no es exclusivo de los profesores ni dependen de algunas personas en particular, son parte de estructuras complejas a través de las cuales la sociedad ha impuesto normas que naturalizan en su ejercicio formas muy particulares de convivencia que generalmente dividen los espacios de las mujeres y los hombres.
- No podemos seguir pensando que las desigualdades entre las niñas y los niños son cosas del pasado; hemos visto que la discriminación hacia la mujer y el hombre como una de las principales causas de las diferencias, han tomado formas más sutiles y difíciles de percibir, por lo tanto como profesores, tenemos que asumir un compromiso con la sociedad y desde el ambiente escolar establecer lineamientos para contrarrestar la reproducción de estereotipos de género.
- Es necesario reconocer que inconscientemente en la escuela se hace uso de un lenguaje androcéntrico, mediante el cual se refuerza que el idioma no les pertenece a las niñas, las excluye y las obliga a perder su identidad, debido a una regla impuesta social y culturalmente, y esto es importante si consideramos que lo que no se menciona no existe.
- De esta manera, aunque se sobreentiende el interés por abordar el tema de los estereotipos de género en los profesores de educación preescolar, por la importancia que tienen estos procesos en la formación inicial del pequeño; el término se desconoce y por ende no es aplicado en la práctica educativa.
- Es preciso la implementación de estrategias en donde se discutan asuntos de género, se compartan experiencias, se reflexione y sensibilice a docentes sobre las formas imperceptibles donde ahora se esconde la desigualdad, ya que a través del discurso, las imágenes y el trato en general se siguen haciendo grandes diferencias que limitan tanto a niñas como a niños

- Como profesional, esta investigación me deja una experiencia personal muy satisfactoria, ya que me permite ser más sensible a las discriminaciones por razones de creencias y tradiciones; en el medio en general ahora soy capaz de percatarme de lo frágil que es en nuestra sociedad la igualdad y equidad entre los géneros, estoy convencida de la importancia de la reflexión y toma de conciencia y que no queda otro camino que seguir más que abrir espacios de discusión que nos permitan, en especial a las profesoras y profesores, brindar un servicio de calidad basado en la riqueza de la diferencia de género y la igualdad de derechos.

- La práctica docente, como ya se ha señalado antes, desempeña un papel clave en el aprendizaje de los niños y niñas. Según refiere el apartado relacionado con la práctica educativa el programa de educación preescolar (2004) En donde los hechos de los profesores, con base en su formación, en tradiciones pedagógicas o en sus concepciones, explícitas o implícitas, que le imprimen características particulares al trabajo educativo. Además de ello, influyen en el trabajo las características personales, el estilo docente, y las formas de trato y de comunicación con los alumnos, SEP, (2004)

ALCANCES DE ESTA INVESTIGACIÓN

- Una de las principales limitaciones fue el escaso tiempo disponible a la hora de aplicar el instrumento. El profesorado no contaba con tiempo extra para resolver el instrumento, por lo que se tuvo que aplicar a la hora y en el lugar de la clase, ocasionando que interrumpiera por unos minutos su actividad. Esta situación orilló a que se aplicaran los dos instrumentos de forma continua y rápida, lo que lleva a preguntar si esto favoreció el recuerdo de las respuestas previas y con ello la generación de respuestas parecidas para los siguientes ítems, que por otra parte, habría que preguntarse también si es una limitación de la misma técnica, ya sea para propiciar respuestas similares o contrastantes.
- Por otro lado, esta investigación rebasó los propósitos planteados, ya que en el proceso de acercarnos a los estereotipos de género en los profesores de preescolar, los resultados develaron una información muy rica acerca de las ideas, comportamiento y actitudes de las profesoras con respecto a las y los preescolares que están determinando que estos asuman roles diferenciados.
- Este es un trabajo que no culmina con esta investigación, ya que el proceso ha dejado abiertas muchas posibilidades de investigación, entre las que se podrían mencionar las siguientes:
 - a) El discurso androcéntrico del Programa de Educación Preescolar
 - b) Los Planes y Programas de estudio de las y los profesores en educación preescolar.
 - c) Las imágenes con estereotipos de género en la escuela
 - d) Los cantos y cuentos infantiles con carga estereotipada de género en preescolar.

En este sentido, los estudios de estereotipos de género pueden acompañarse de la observación directa natural para corroborar si el trato que se da al estudiantado refleja concepciones diferentes o similares de las y los alumnos. Es decir, se sugiere una mayor exploración de los significados en relación con la práctica educativa.

Referencias:

1. Abad, L. (2002) *La educación coeducativa*. Editorial laboratorio educativo. Venezuela. pp. 24-26
2. Ayesteran, S. De Rosa, A. y Paéz, D. (1987) *Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social, pensamiento, individuo y sociedad*. Madrid Fundamentos. p. 34.
3. Araya, S. (2001) La equidad de género en la educación. *Revista La Ventana*, N° 13. p. 25.
4. Arnot, M. (1992) *Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar/segregar*. Universidad de Granada, Granada. p. 17.
5. Banda, N. y Flores, F. (1986) *La representación social del movimiento feminista en mujeres trabajadoras administrativas y amas de casa*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. p. 27.
6. Bardín, L. (1996) *El análisis de contenido*. Ed. Akal Universitaria, Madrid, España. p.p 15-27
7. Bartely, M. (2003) *Educación de derechos sociales y equidad*; vol. II Educación y género, Educación de jóvenes y adultos México, Grupo Ideograma Editores. P.54
8. Belausteguigoitia, M. y Jordan, E. (1999) *Géneros prófugos y educación*. Ed. Paidós. México. pp. 36-39
9. Berger, P. y Luckmann, T. (1967) *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu. p. 12.
10. Burín, M. y Meler I. (1998), *Género y familia: poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, Buenos Aires, Paidós. p. 42

11. Bustos, O. (2003) *Construyendo la equidad de género en la escuela*. Banco Nacional de Cursos de Actualización 2003-2004. México: SEP/INM p. 273.
12. Canter, B. (1994). *Etica para psicólogos*. México, D.C.:Asociación psicológica de México. p. 3-8.
13. - CEPAL (1992) *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. p. 57.
14. Charles C. M. (1993) "Construcción de la identidad de género en la Comunicación masiva". En *Estudios de Género v Feminismo*. Edit. UNAM. Fontamara. p. 357.
15. Sociedad Mexicana de Psicología (2000). *Funciones, responsabilidades y código ético del psicólogo*. *Revista Mexicana de Psicología*. pp. 265-278.
16. Fernández, J.; Barbera, E. (1998) *Género y sociedad*, Pirámide, España. pp. 89-95.
17. Friedland, J. A. (2002) *Teoría del aprendizaje*. Resident teaching skills. Spring Series on Medical Education. pp. 31-56.
18. Flores Palacio, F. (2000) *Psicología social y género. El sexo como objeto de representación social*, México, MC GRAW HILL/UNAM/DGAPA, p. 80.
19. Flores Palacio, F. (2000) *El género en el marco de la psicología social*. México: UNAM. P. 110
20. Flores Palacio, F. (2001) *Psicología Social y Género. El sexo como objeto de representación social*. México: Mc Graw-Hill. p. 7
21. Gran Diccionario de Psicología. Ed. Del Prado. Madrid. 1992. pp. 87-91.

22. Gil, P. (1997) *Caminando en un solo corazón*. Fontamar, España. pp. 9-11.
23. González Jiménez, R. M. (2000) *Construyendo la Diversidad, nuevas orientaciones en género y educación*. México, UPN-SEP. pp. 166-167
24. Hierro. G. (1993) *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Edit. Torres Asociados. México. p. 17.
25. INEGI. (1997) *Mujeres y hombres en México*. México, Instituto Nacional de Geografía e informática. p. 31
26. Ito, M. A. y Vargas, I. (2005) *Investigación Cualitativa para Psicólogos: De la Idea al Reporte*. México, MA Porrúa-UNAM p. 25
27. Isaac, S. y Michael, W.B. (1981) *Tipos de investigación en educación y ciencias del comportamiento*.
28. Jackson, Ph. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, p. 73
29. Jusidman B. C. (1997) " Las mujeres: una mayoría tratada como minoría" en: Este país. Tendencias y opiniones Revista mensual. # 78. Septiembre, p 16.
30. Kaes, R. (1968) *Imágenes de la cultura*. París: Edición Cujas. pp. 18-19.
31. Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002) *investigación Del comportamiento, Métodos de investigación en ciencias sociales*. México, Mc Graw Hill. pp. 21-34.
32. Lamas, M. (2000) El problema de la igualdad entre los sexos. *Antología de la sexualidad Humana*, Tomo III. CONAPO. México.). pp. 38-45.

33. Lara Cantú (1993) *Inventario de Estereotipos de Género (versión modificada del Imafe)* México,. Instituto Mexicano de Psiquiatría. Manual Moderno. pp. 36-42
34. Leon, M. (1995) La familia Nuclear: origen de las identidades hegemónicas femenina y masculina en: Luz Gabriela Arango y Mara Viveros (comp.). *Género e identidad, ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Colombia, p. 180.
35. Lefebure, H. (1980) *La presencia y la ausencia*. México. Fondo de Cultura Económica.
36. Markakis, K. M.(2000). *Cultivando valores y actitudes* México, El Colegio de México, p. 88
37. Maturana, H. (1997), *Biología del amor y el origen de lo humano*. Málaga. Librerías Prometeo y Proteo. pp. 42-43 Mead, M. (1935). *Sexo y temperamento en la sociedad*. New York. p. 65
38. Moreno, M. (1986) *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Edit. Icaria ocho de marzo. p 32.
39. Olivares, C. (1997) *Glosario de términos de crítica literaria feminista*. México, El Colegio de México, p. 88
40. Olvera, García, R. *Perspectivas actuales de la producción teórica sobre masculinidad*, Tesis de licenciatura, México, UNAM, 1997, pp. 44-63
41. Ornelas, C. (1995) *el sistema educativo mexicano*. La transición de fin de siglo. México. CIDE-NAFINSA-FCE., p. 50.
42. Penney, D. *Psicología educativa contemporánea*. Revista de psicología educativa (2002). p.18

43. Pérez. A. La Función y Formación del Profesor / a en lo Enseñanza para la Comprensión. Diferentes Perspectivas". En: Sacristán G. y Pérez A. *Camorender y Transformar la Enseñanza*. Edit. Marata. Madrid. 1993. p 422.
44. Piussi, A. (1996) *Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*. ICARIA, Barcelona. p. 25
45. Ramos. E. C. (1991) (comp.) *El género en perspectiva*._UAM / Iztapalapa. p18.
46. Rocha, Sánchez, T. (2000) *Roles De género*, tesis de licenciatura, MÉXICO, UNAM, pp.4-40.
47. SAFILIOS-Rothschild, C. (1999) "Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados" en *La educación de lo Femenino*. Aliorna, p. 61.
48. Scott, J. W. (1990) *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Valencia. Alfons el Magnánim, p. 14
49. Scott, J. (1996) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PORRÚA-PUEG. pp. 39-47.
50. SEP. (1997) *Recomendaciones de la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. UNESCO._Cuadernos. Biblioteca para la actualización del Maestro. SEP. México. p 9.
51. SEP, (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México. SEP. p. 9
52. SEP, (2004) *Programa de Educación Preescolar*. México. P.33

53. Simón, M. E. (2000) *Tiempos y espacios para la coeducación*, Barcelona. Graó p. 43.
54. Stidder, G. *Psicología educativa enseñanza con perspectiva de género*. Revista de psicología educativa (2002). p. 29
55. Taylor y Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Buenos Aires. p.p .45-47
56. Torres, S, J. (1991) *El currículo oculto*. Madrid. Morata, p. 198.
57. Valenzuela, M., Díaz, A., Jaramillo, R., Zúñiga, L. (2002) *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. Instituto Nacional de las Mujeres, México.pp.64-77
58. Valenzuela, M. L. (2003) *Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos*. Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. México p.p. 17 - 28
59. Valcárcel, A. (2000) *Rebeldes. Hacia la paridad*. Barcelona. Plaza y Janés. p. 152
60. Yamazaky, A. (1985) *Representación social y migración*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 7-34
61. Yurén. C. T. (1987) *Mujer. Educación informal v valores*. Cuadernos: Cultura pedagógica. Serie: educación y sociedad. No 2. SEP. UPN., P 19.

ANEXOS

Anexo 1 Inventario de Estereotipos de Género (IEG)

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una lista de palabras que describen formas de ser de las personas, le voy a pedir que utilice esas palabras para responder a la siguiente pregunta:

¿Quiénes cree que son más? A cada palabra le pondrá un número entre uno y tres según a quién crea que describe esa palabra.

Estos números del uno al tres significan lo siguiente:

1

Los niños

2

Las niñas

3

Los dos por igual

En seguida se encuentran estas descripciones, asigne un número de acuerdo a su respuesta.

POR FAVOR NO DEJE NINGÚN INCISO SIN CONTESTAR

| | | | | | |
|--|--|--|--|-----------------------------|--|
| 1. Seguro de si mismo (a) | | 21. . Dispuesto a arriesgarse | | 41. No le gusta arriesgarse | |
| 2. Afectuoso | | 22. Deseoso de consolar al que se siente lastimado | | 42. De voz fuerte | |
| 3. Enérgico | | 23. Usa malas palabras | | 43. Retraído | |
| 4. Conformista | | 24. Inseguro de sí mismo | | 44. Cooperador | |
| 5. Confiado de los demás | | 25. Independiente | | 45. Malo | |
| 6. Compasivo | | 26. Amigable | | 46. Tímido | |
| 7. Dominante | | 27. Pasivo | | 47. Simplista | |
| 8. Sensible a las necesidades de los demás | | 28. Competitivo | | 48. Analítico | |
| 9. Individualista | | 29. Tierno | | 49. Ambicioso | |
| 10. Sumiso | | 30. Resignado | | 50. Incapaz de planear | |
| 11. Líder | | 31. Fuerte | | 51. Caritativo | |
| 12. Comprensivo | | 32. Dulce | | 52. Arrogante | |
| 13. indeciso | | 33. Egoísta | | 53. Materialista | |
| 14. decidido | | 34. Rudo | | 54. Autoritario | |
| 15. Toma decisiones con facilidad | | 35. Dependiente | | 55. Cobarde | |
| 16. Agresivo | | 36. Maduro | | 56. Racional | |
| 17. De personalidad débil | | 37. De voz suave | | 57. Incomprensivo | |
| 18. Autosuficiente | | 38. Valiente | | 58. Influyente | |
| 19. Cariñoso | | 39. Generoso | | 59. Reflexivo | |
| 20. Usa malas palabras | | 40. Frío | | 60. Espiritual | |

Anexo 2

Estereotipos de género y su expresión en las prácticas educativas de
los profesores de preescolar

GUIA DE ENTREVISTA

Nombre:

Edad: _____

Grado Académico: _____

Años ejerciendo esta profesión: _____

Indagatoria sobre tema principal (Estereotipos de Género)

1. ¿Has reflexionado acerca de lo que conoces sobre género y de qué manera influye en tu práctica pedagógica? (Comenten al respecto)
2. ¿Qué conoces sobre los estereotipos de género?
3. ¿En tu historia escolar recuerdas situaciones en las que los profesores trataran de forma distinta a niñas y niños? ¿Qué piensas ahora de lo que acabas de comentar?

Opinión personal del profesor y profesora

4. Menciona algunas de las características que le atribuyes al género femenino.
5. Menciona algunas de las características que le atribuyes al género masculino.
6. ¿Cuáles habilidades crees que pueden desarrollar los niños y las niñas?
7. ¿Entonces crees que son diferentes?
8. ¿Cómo tratas a los niños y como tratas a las niñas?
9. ¿Crees que el género determina el valor de un alumno?
10. ¿La participación de las niñas en actividades al aire libre (patio recreo, educación física y otras) son limitadas?
11. ¿Consideras que a los niños, desde sus primeros años se les fuerza a ajustarse a reglas relacionadas con su género?

Lenguaje del profesor y profesora

12. ¿Utilizas un lenguaje incluyente con las niñas y los niños?

Actitud del profesor y profesora

12. ¿Qué tipos de actividades propicia para las niñas?

13. ¿Qué tipos de actividades propicia para los niños?

14. ¿A quién le llama más la atención, a las niñas o a los niños?

15. ¿A quién le da prioridad en la participación a los niños o a las niñas?

16. ¿Sugiere a los niños o niñas la elección de alguna actividad o material de manera que “corresponda” a su sexo?

17. ¿Qué promueves de tu forma de pensar en el salón de clases con respecto al género?

Práctica educativa del profesor y profesora

18. ¿Qué consideras para hacer tu planeación?

19. ¿Consideras que hay niños y niñas?

20. ¿El que haya niños y niñas en tu grupo afecta tu práctica educativa?

21. ¿Planeas diferente para niños y para niñas?

22. ¿En tu práctica algunos niños o niñas se han negado a realizar una actividad porque no “corresponda” a su género? ¿Puedes darme un ejemplo?

24. ¿Qué harías si un niño desea en el juego interpretar un rol femenino?

25. ¿Has tenido alguna experiencia al respecto en algún proyecto?

Nota: el objetivo en esta entrevista es recopilar la mayor información que se pueda, ampliando y profundizando a través de una charla que tendrá como guía las anteriores preguntas. Bajo la perspectiva de género, identificar cuáles son las ideas y estereotipos que los profesores tienen acerca de los niños y niñas en preescolar y su práctica educativa.