



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LOS CÓDIGOS DE GÉNERO EN LAS Y LOS ADOLESCENTES DE SECUNDARIA DEL D.F.: EL CASO DE LA SECUNDARIA DIURNA 248 “CALMECAC”

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

MARISOL LÓPEZ MATA

DIRECTORA DE TESIS:

MARGARITA ELENA TAPIA FONLLEM

MÉXICO, D.F., MAYO DE 2009

*A mis padres con amor:
Juan y María

Gracias por el apoyo tan valioso y
los buenos consejos que me han
brindado, para alcanzar una más de
mis metas en la vida

*A mi hermana y hermano con
cariño:
Anabel y Juan Antonio

Por su solidaridad, aliento y apoyo
en todos los momentos de mi vida

*Agradezco a las siguientes
personas por la ayuda que me
brindaron durante la realización del
presente trabajo:

A la Mtra. Margarita Elena Tapia
Fonllem por la dirección y
supervisión de este trabajo, quien
como asesora me acompañó en
todo el camino.

A mis sinodales, por sus oportunas
observaciones y sugerencias:
Dra. Lucila Parga Romero
Profa. María del Pilar Miguez
Fernández
Profa. Angélica de Guadalupe
Terrazas Domínguez

ÍNDICE

- INTRODUCCIÓN.....	3
- PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	8
- DELIMITACIÓN DEL TEMA.....	27
- OBJETIVOS.....	29

CAPÍTULO I: EL GÉNERO Y SUS CÓDIGOS

1.1 Definición de sexo.....	30
1.2 Definición de género.....	31
1.2.1 Códigos de género.....	36
1.2.1.1 Asignación de género.....	43
1.2.1.2 Identidad de género.....	43
1.2.1.3 Rol o papel de género.....	45
1.2.1.4 Estereotipos de género.....	47
1.3 Agentes educativos que reproducen modelos sexistas.....	50
1.3.1 La Familia.....	50
1.3.2 La escuela.....	55
1.3.2.1 Currículum formal.....	57
1.3.2.2 Currículum oculto.....	60
1.3.3 Los medios de comunicación.....	62
1.4 Perspectiva de género.....	64
1.5 Coeducación.....	69

CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

2.1 ¿Qué es la Educación Secundaria?.....	72
2.2 Antecedentes históricos de la educación secundaria en México.....	75
2.3 Personal Escolar.....	79
2.3.1 Personal directivo: Dirección y subdirección.....	80
2.3.2 Personal Docente.....	81
2.3.3 Personal de servicios de asistencia educativa.....	82
2.4 Plan y programas de estudio de la educación secundaria.....	82
2.4.1 Características del plan y programas de estudio.....	83
2.5 Orientación y tutoría.....	90
2.5.1 La Tutoría.....	90
2.5.2 La Orientación educativa.....	93
2.6 Los libros de texto.....	98

CAPÍTULO III: LA ADOLESCENCIA

3.1 Definición de adolescencia.....	104
3.2 Las características de la adolescencia.....	106
3.2.1 La pubertad: los cambios biológicos y físicos.....	106

3.2.2 Los cambios psicológicos.....	112
3.2.2.1 Desarrollo cognoscitivo.....	112
3.2.2.2 Formación de la identidad.....	119
3.2.2.3 Desarrollo emocional.....	128
3.2.3 Cambios sociales.....	129
3.3 La sexualidad en la adolescencia.....	134
3.4 Los problemas y riesgos de la adolescencia.....	138
3.5 Los adolescentes hoy en día.....	140
CAPÍTULO IV:	
CONCEPCIÓN TRADICIONAL DE “MUJER” Y DE “HOMBRE”	
4.1 Refranes.....	147
4.2 Canciones.....	154
4.2.1 Rondas infantiles.....	162
4.3 El 12 de Diciembre: Día de la Virgen de Guadalupe.....	163
4.4 El 10 de Mayo, día de las madres.....	165
4.5 Epístola de Melchor Ocampo.....	172
CAPÍTULO V:	
METODOLOGÍA: LAS REDES SEMÁNTICAS.	
5.1 ¿Qué son las redes semánticas?.....	174
5.1.1 Aplicación de las redes semánticas.....	175
5.1.2 Valores a obtener.....	178
5.2 ¿Por qué aplicar las redes semánticas.....	179
5.3 Contexto.....	181
5.4 Sujetos de investigación.....	183
5.5 Procedimiento.....	184
CAPÍTULO VI:	
RESULTADOS.....	187
- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	192
- BIBLIOGRAFÍA.....	204
- ANEXOS	
TABLA I. Palabra estímulo Mujer (Definida y jerarquizada por mujeres y hombres).....	212
TABLA II. Palabra estímulo Mujer (Definida y jerarquizada por mujeres).....	212
TABLA III. Palabra estímulo Mujer (Definida y jerarquizada por hombres).....	212
TABLA IV. Palabra estímulo Hombre (Definida y jerarquizada por mujeres y hombres).....	213
TABLA V. Palabra estímulo Hombre (Definida y jerarquizada por hombres).....	213
TABLA VI. Palabra estímulo Hombre (Definida y jerarquizada por mujeres).....	213

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha cobrado mucha fuerza el tema de la “igualdad entre hombres y mujeres”, con el fin de que ambos sexos ya no sigan reproduciendo y legitimando los códigos de género¹ y puedan desarrollar todas las habilidades y capacidades, así como expresar toda la gama de sentimientos que existen sin importar si se tiene una vagina o un pene; muestra de ello es la creación de un gran número de disposiciones internacionales durante el siglo XX y XXI, tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, la CEDAW (Convención sobre la Eliminación de toda Forma de Discriminación Contra la Mujer), la realización de la Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing en 1995 y la Cumbre del Milenio en el 2000, así como numerosas iniciativas a nivel mundial.

Igualmente, a nivel nacional existen instrumentos jurídicos que buscan la eliminación de prácticas, actitudes, valores y conductas que dictan el deber ser de hombres y mujeres (códigos de género) -que generan sexismo-, entre estas disposiciones podemos encontrar, en primer lugar, a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Igualdad entre Hombres y Mujeres y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y la creación del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES).

Tanto la Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres como la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia prevén las bases de coordinación en los tres ámbitos de gobierno para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y garantizar la igualdad de

¹ Los códigos de género son reglas invisibles que ordenan el mundo de las personas en femenino y en masculino, éstas guían inconscientemente las acciones y comportamientos de mujeres y hombres. Así, los códigos de género definen, delimitan y transmiten los modelos femenino y masculino, para que, desde muy temprana edad, niñas y niños se identifiquen como mujeres o como hombres. El tema de códigos de género será abordado ampliamente en el capítulo I.

derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, eliminando toda forma de discriminación. Los movimientos sociales feministas han sido y son otro de los factores importantes, para lograr la equidad entre los géneros, ya que han contribuido a cambiar y a transformar los usos, las costumbres y las mentalidades de las personas con el paso del tiempo.

A pesar de la existencia de éstas, todavía no se ha podido eliminar por completo los códigos de género y, por ende, la desigualdad, subordinación y marginación de género que permea la vida cotidiana de los seres humanos. En consecuencia es necesario develar, desnaturalizar, desocultar e iniciar la reconstrucción de aquellos significados de género que se consideran como dados e inamovibles. Una forma en la que se puede lograr lo anterior y asimismo ir disminuyendo la inequidad de género es a través, en primer lugar, de evidenciar los códigos de género que posee cada región, sociedad y cultura, para después determinar cuáles serían las medidas más adecuadas a emprender.

Ante esta situación, el propósito del presente trabajo consiste en conocer cuáles son los códigos de género existentes en las y los adolescentes de la Secundaria Diurna 248 "Calmeac" del Distrito Federal, por medio del significado psicológico o concepción que éstas y éstos poseen sobre la mujer y el hombre o, dicho en otras palabras, sobre los modelos femenino y masculino.

Este trabajo se divide en seis capítulos: en el primer capítulo "El género y sus códigos" se conceptualizan y se hace la diferencia entre los términos sexo y género, mientras el primero se refiere a las características anatómicas y fisiológicas que vienen determinadas por los factores genéticos presentes en el momento de la concepción (cromosoma XX para mujer y cromosoma XY para el hombre), el género hace referencia a los atributos, comportamientos, características y expectativas que se asocian al sexo biológico de una persona. En este capítulo también se definen los códigos, la asignación, identidad, roles

y estereotipos de género -estos últimos cuatro continúan perpetuando los códigos de género y, por ende, los modelos tradicionales femenino y masculino-, así como los agentes socializadores de éstos: la familia, la escuela y los medios de comunicación. Además, se describen de manera general la perspectiva o enfoque de género -el cual permite analizar la categoría género y develar los mitos y creencias falsas sobre la diferencia que existe entre hombres y mujeres para mejorar las condiciones de vida, las oportunidades, etcétera de éstos- y la coeducación.

El objetivo del segundo capítulo “La Educación Secundaria en México” es el de conocer a grandes rasgos el contexto educativo en el cual se encuentra inmerso el sujeto de esta investigación, por tal razón en este capítulo se conceptualiza la educación secundaria como el último tramo de la educación básica obligatoria, en donde se trata de desarrollar competencias². Además se presentan brevemente los antecedentes históricos de cómo surge la educación secundaria en México. A la par, se describen tanto las funciones que deben desempeñar el personal escolar como las características del plan y programas de estudios y los libros de texto.

Comprender a la adolescencia como una etapa de la vida con características particulares que no sólo influyen en los aprendizajes escolares - que adquieren durante su instancia en la educación secundaria- sino también en la forma como expresan e incorporan el modelo femenino o masculino en su

² Una competencia es la unión de un conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que se desarrollan en las y los educandos a partir de lo que ya poseen. Así, las competencias implican “una capacidad de desempeño real” que se logra en tres ámbitos “saber hacer”, “saber decir” y “saber actuar”, es decir, en una competencia están involucrados un saber hacer con un saber, así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer. La propuesta de una educación basada o con enfoque de competencias fue presentada en México en Noviembre de 2002 con la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES). La RIES -y, por ende, la educación basada en competencias- comenzó a implementarse en unas escuelas en el año 2005 como una primera etapa de prueba y entró en vigor en el primer grado en todas las escuelas secundarias en el 2006. Para el ciclo escolar 2007-2008 se incorporó el segundo grado -quedando únicamente el tercer grado de secundaria con el plan de estudios anterior- y en el ciclo escolar 2008-2009 se implementó el enfoque de competencias en los tres grados de la Educación Secundaria en México.

vida cotidiana es el propósito del capítulo III “La adolescencia”. En éste se define la adolescencia como una etapa del desarrollo humano que marca el final de la niñez y en la cual se crean los cimientos para la edad adulta y se describen los cambios biológicos (crecimiento y desarrollo físico y morfológico), psicológicos (desarrollo cognitivo, formación de la identidad y desarrollo emocional) y los cambios sociales (relaciones interpersonales, adquisición de papeles sexuales y desarrollo moral) que se presentan con el inicio de la pubertad. Gracias a los cambios biológicos y hormonales que se producen en la adolescencia, las y los adolescentes pueden intervenir en una mayor variedad de actividades sexuales, por ello en este capítulo también se exponen de manera breve las características de la sexualidad adolescente así como los problemas y riesgos más comunes a los que se pueden enfrentar; asimismo se presentan las características sociales y culturales que están viviendo los y las jóvenes mexicanas en la actualidad con el fin de comprender esta etapa y la forma en cómo ésta es influenciada por el género.

Una forma de conocer cuáles son las concepciones que predominan sobre la “mujer” y el “hombre” en nuestra sociedad, y en particular, en la cultura adolescente es analizando las costumbres, tradiciones y creencias (refranes, canciones, festividades, etc.) en las cuales se encuentran inmersos las y los adolescentes. Por tal motivo, en el cuarto capítulo denominado “Concepción tradicional de ‘mujer’ y de ‘hombre’” se define a la cultura como aquel conjunto de conocimientos, creencias, tradiciones, reglas, valores, estilos de vida, conductas, ceremonias, rituales, modos pautados y repetidos de pensar, sentir y actuar, así como toda aquella habilidad y hábito que es aprendido y adquirido socialmente de generación en generación, por ello se ejemplifica lo que ha sido la feminidad y la masculinidad mexicana en la cultura a través de canciones, refranes, tradiciones y festividades como el día de las madres, el día de la Virgen de Guadalupe y la lectura de la Epístola de Melchor Ocampo en bodas civiles.

En el capítulo V “Metodología: Las redes semánticas” se describe el procedimiento del instrumento de redes semánticas (Valdez, 2000). En esta investigación los estímulos empleados para conocer los códigos de género, a través del significado psicológico que brinda el instrumento o técnica de investigación, son “MUJER” y “HOMBRE”. Dichos estímulos se aplicaron a un grupo de 47 sujetos que se encontraban cursando el primer grado en la escuela Secundaria Diurna 248 “Calmecac” ubicada en la Delegación Cuajimalpa de Morelos.

En el capítulo VI “Resultados” se presentan los datos obtenidos por medio de la técnica de redes semánticas. Entre los resultados más relevantes encontramos que las y los adolescentes del grupo 1º “E” conciben a la mujer como dulce, bella, bonita, trabajadora, cariñosa, inteligente, buena, amor, hermosa, agradable, madre, amable, comprensiva y alegre, y en el caso de hombre, éste es definido como fuerte, guapo, trabajador, inteligente, honesto, infiel, responsable, padre, irresponsable, mujeriego, amable, bueno, agradable, grosero y machista. Y en el apartado de conclusiones se analizan los resultados y en base a ello se dan algunas sugerencias a los(as) profesores(as) y orientadores(as) de la educación secundaria con el fin de establecer un ambiente con equidad de género. Cabe mencionar que los resultados no se tratan de generalizar.

*** PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA**

Desde la antigüedad los seres humanos han dividido al mundo en dos esferas: la femenina y la masculina. Es a partir de esta división que hombres y mujeres asumen ciertos modelos, comportamientos, valores, funciones, roles y actitudes (códigos de género).

Dicha división es interiorizada por las personas desde la infancia, ya que es en esta etapa en la que se aprende que la mujer se desenvuelve en el mundo privado (trabajo doméstico), ser sumisa, débil, buena, obediente, servil, tierna, maternal, ama de casa, comprensiva, dependiente, etcétera; en tanto que el hombre pertenece al mundo público (trabajo remunerado), es fuerte, dominante, valiente, independiente, la cabeza de la familia, proveedor, agresivo, rebelde y no sentimental, entre otras cosas.

De esta forma, las mujeres se ven confinadas a una vida dedicada al trabajo doméstico, en una posición de dependencia económica del hombre, situaciones de injusticia, desigualdad material y social, subordinación y de inequidad ante los varones, además de ser responsabilizadas exclusivamente del trabajo familiar. Mientras tanto el hombre adquiere el papel de proveedor, que lo exenta de la responsabilidad directa de la educación de los hijos e hijas y de la administración del gasto familiar.

Esta concepción ha sido y todavía sigue imperando en la mayoría de las mujeres y hombres aunque con pequeñas variantes, por ejemplo, las mujeres han accedido paulatinamente al mercado de trabajo (al mundo público) aunque siguen haciéndose cargo de las tareas domésticas casi en su totalidad, asimismo han accedido a la educación superior, sin embargo en su mayoría ingresan a las áreas de humanidades, por otro lado, es una minoría de varones los que han comenzado a ingresar en carreras supuestamente “femeninas”.

Pero la forma en cómo se introyectan y exteriorizan varía de cultura a cultura, de clase social a clase social y de estrato generacional a estrato generacional.

En nuestra sociedad por lo general es la mujer a la que se le suele poner más trabas para estudiar e incursionar en el campo de la política, y el hombre ha sido privado de la oportunidad de expresar sus emociones y sentimientos, debido a la asignación, identidad, roles y estereotipos de género que forman parte de los modelos sociales definidos y transmitidos por los códigos de género.

A pesar de que en nuestro país hay más población femenina (54.2 millones) que masculina (52.5 millones) (INEGI, 2008), es ésta, como se había mencionado, la que más sufre los efectos de la discriminación por sexo. La discriminación por sexo o el sexismo se manifiesta en el ámbito educativo, laboral, familiar, etcétera.

En el ámbito familiar se considera al hombre como el encargado de ser el jefe de familia, por ejemplo en el 2005 el 76.9% de los hogares en México eran dirigidos por un hombre y sólo el 23.1% por una mujer (INEGI, 2008).

Existen actividades consideradas como propias de las mujeres y propias de los hombres, esto puede observarse durante el 2002, en este período las mujeres de 12 años o más le invertían a la semana un 84.8% y un 28.9% de horas a la semana al trabajo doméstico y al trabajo extradoméstico respectivamente, mientras que los hombres le dedicaban el 15.2% y el 71.1% respectivamente (INEGI, 2008). Analizando estos datos se confirma que la mujer le dedica la mayor parte de su tiempo al trabajo doméstico y el hombre al trabajo extradoméstico o remunerado, debido a que a la primera se le ha vinculado con el ámbito privado -labores domésticas: limpieza, mantenimiento y administración del hogar- y al hombre con el mundo público.

Asimismo, la proporción de tiempo que la mujer le dedica a las actividades de cuidado de niños y otros miembros del hogar, y al trabajo gratuito para la comunidad y otros hogares está muy por encima de la proporción de tiempo que les dedica el hombre, ya que mientras la primera le dedica un 76.2% y 61.3% respectivamente, el segundo le invierte un 23.8% y un 38.7% (INEGI, 2008). Ello se debe a que las mujeres son consideradas un ser para otros, es decir, que una de sus funciones es atender “a los otros” ya sea como ama de casa, esposa o madre.

En referente al ámbito laboral, éste se divide en dos esferas, la privada (trabajo doméstico) y la pública (trabajo remunerado). En el 2007 la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) registra que el 32.8% de la población masculina de 14 años o más desempeña un papel de proveedor, al dedicarse en exclusiva al trabajo extradoméstico; por su parte, 44.9% de la población femenina únicamente realiza en su propio hogar trabajo doméstico no remunerado (INEGI, 2008).

La división sexual del trabajo atribuye habilidades específicas a las mujeres y a los hombres, de modo que parezca natural que las mujeres se dediquen, en mayor medida, a desempeñar actividades domésticas, como lo es la crianza y educación de las y los hijos, la limpieza del hogar y la elaboración de alimentos, entre otras. Y que en los hombres sus principales funciones estén relacionadas con el trabajo fuera de casa. Sobre este hecho la ENOE 2007 registra que de los 14.4 millones de personas que desempeñan actividades económicas (PEA) o trabajo extradoméstico, 27.7 millones son hombres y 16.7 millones son mujeres. Dentro de este conjunto de población, 12.1 millones de personas realizan trabajo extradoméstico en exclusiva, de los cuales 11.7 millones son hombres y el resto mujeres, es decir, el porcentaje de personas que sólo se dedican al trabajo extradoméstico es de 42% los hombres y 2.6% las mujeres (INEGI, 2008).

El porcentaje de personas que combinan el trabajo extradoméstico con el doméstico es de 52.7% los hombres y del 91% las mujeres (INEGI, 2008). El hecho de que el porcentaje de hombres que participan en actividades domésticas sea mayor que en años atrás es un avance.

La ENOE 2007 muestra que también en las ocupaciones existe una segregación, por ejemplo, las siguientes ocupaciones tienen mayor presencia femenina: trabajadora doméstica (90.7%), vendedora ambulante (63.2%) y maestra y afines (61.3%); por su parte, las ocupaciones típicamente masculinas son operadores de maquinaria agropecuaria (100%), operadores de transporte (99.9%), protección y vigilancia (93.1%) y mayores agropecuarios (90.9%) (INEGI, 2008).

Así como existe una segregación ocupacional también hay una segregación en los sectores de actividad, muestra de ello es que del total de la población femenina económicamente activa del país se concentra en el sector de servicios (53.4%) y de comercio (51.1%). Por su parte, la población masculina se concentra en el servicio de construcción (96.9%); transporte, comunicaciones, correo y almacenamiento (92.3%); y, agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca (87.9%) (INEGI, 2008).

Sobre el ingreso salarial la ENOE 2007 "...muestra que a medida que el nivel de ingreso aumenta, el porcentaje de mujeres es menor comparado con el de los hombres; cabe señalar que 27.7% de los hombres y 42% de las mujeres reciben mensualmente ingresos que no rebasan los dos salarios mínimos" (INEGI, 2008:341). Esto es un indicador de que a las mujeres no se les respeta el derecho a un salario justo e igual al que perciben los hombres por el mismo trabajo.

En la actualidad la educación es considerada como un derecho humano fundamental del que todas las personas deben disfrutar, en la realidad sucede

lo contrario, claro ejemplo de ello es que en el 2005 el porcentaje de población masculina que asistía a la escuela de 5 a 29 años era de 58.5% mientras que sólo asistía el 55.6% de mujeres (INEGI, 2008).

Por otra parte, el porcentaje de población sin escolaridad (personas que no han logrado incorporarse o aprobar algún grado dentro del Sistema Educativo Nacional) de mujeres y hombres de 15 años o más en el 2005 es de 9.6% y 7.2% respectivamente. En cuanto a la población analfabeta (personas de 15 años o más que no saben leer ni escribir) en México durante el 2005 era de 6.8% los hombres y 9.8% las mujeres (INEGI, 2008).

Con respecto a la matrícula en Educación Básica en el 2005 el 50.9% son hombres y el 49.1% mujeres, esto se debe a que en preescolar el 50.5% son niños y el 49.5% son niñas, en la primaria el 51.2% son niños y el 48.8% son niñas y en secundaria el 50.3% son hombres y el 49.7% son mujeres (INEGI, 2008). Estas cifras muestran que las mujeres se encuentran en desventaja y en desigualdad frente a los hombres en el ámbito educativo.

A nivel medio superior y superior las cosas cambian. En el 2005 el porcentaje de matrícula en el nivel medio superior es de 48.5% de hombres y 51.1% de mujeres y en el nivel superior el 49.7% son hombres y el 50.3% son mujeres. (INEGI, 2008). Con ello se observa que en estos niveles la población femenina tiene una mayor presencia y, por tanto, las mujeres tienen un poco más de acceso y ventaja, pero a pesar de esto, aún existe una segregación en las áreas de estudio. En el 2004 las áreas que tenían mayor presencia masculina fueron las ciencias agropecuarias (69.3%), ciencias naturales y exactas (51.1%) y, el área de ingeniería y tecnología (69.1%). En tanto que ciencias de la salud (62.9%), ciencias sociales y administrativas (58.1%) y educación y humanidades (68.3%) son áreas con mayor presencia femenina (INEGI, 2008).

Las carreras más solicitadas en el 2004 por las mujeres fueron administración (122,007), derecho (102,854), contaduría pública (81,537) y psicología (64,838). Y las más solicitadas por los hombres son derecho (104,200), administración (91,134), ingeniería industrial (70,456) y contaduría pública (57,297) (INEGI, 2008).

En el ámbito político la mayoría de las mujeres han sido excluidas de participar en la toma de decisiones relacionadas con el poder y su ejercicio porque éste es considerado espacio por excelencia del hombre, esto se puede ejemplificar con los datos obtenidos en el 2006 sobre la composición de la cámara de senadores donde el 83.8% (106 personas) son hombres y el 17.2% (22 personas) son mujeres (INEGI, 2008).

Por otra parte, la cámara de diputados estaba integrada en el 2006 por 500 individuos de los cuales el 76.6% son hombres y el 23.4% son mujeres. Sobre el Congreso de la Unión, a finales del 2007, éste estaba integrado por 115 diputadas y 23 senadoras. Por grupo parlamentario, el 25% de los diputados y el 23.8% de senadores del PAN son mujeres. Mientras que en el PRD 21% de sus curules en la Cámara de Diputados las ocupan mujeres, y el 23.8% en la de senadores (INEGI, 2008).

La participación de las mujeres como presidentas municipales ha sido incipiente. Para el 2007 "...la proporción de presidentas municipales es de 4.1% de un total de 2439 municipios y 16 delegaciones del Distrito Federal" (INEGI, 2008: 442). Uno de los motivos por el cual se da esta situación, es porque en algunos lugares no se permite participar a las mujeres, ejemplo de ello es el caso de la indígena zapoteca Eufrosina Cruz Mendoza, quien el 4 de noviembre de 2007 participó como candidata a presidenta municipal del Municipio de Santa María Quiérolani Yautepec, Oaxaca, ella vio trasgredido su derecho de igualdad de participación política al ser notificada que no podía participar por el simple hecho de ser mujer.

Gracias a que este hecho se dio a conocer en varios medios de comunicación, el 31 de enero de 2008 el Congreso Estatal aceptó el proyecto de reforma a los artículos 112 y 113 del Congreso de Instituciones y Procedimientos Electorales del Estado de Oaxaca (CIPPEO), presentado por la diputada priísta Sofía Castro Ríos, con el fin de garantizar el derecho de las mujeres a votar y ser votadas³.

En cuanto al poder Judicial, la participación de la mujer es escasa, ya que de los 11 Ministros de la Suprema Corte, sólo dos son mujeres, en el puesto de Jueces hay 23.7% de mujeres. Como Magistradas de los Tribunales Unitarios el 8.2% son mujeres, etc. (INEGI, 2008).

Con estas cifras nos podemos dar cuenta de que la idea de que el sexismo se ha superado es falsa, y en segundo lugar, que la desigualdad de género que sufren las mujeres se expresa en aspectos tan diversos como: menos oportunidades de educación y empleo, la división sexual del trabajo que mantiene a las mujeres en el ámbito doméstico o las segrega a ocupaciones que trasladan el modelo doméstico al ámbito laboral, acceso a trabajos mal retribuidos en los que se da una alta segregación y discriminación, y la reducida participación en las esferas políticas, etc. Estas desigualdades ponen en desventaja a las mujeres, y en consecuencia, no se desarrollan plenamente como individuos. A pesar de que los hombres gozan todo tipo de privilegios en el plano personal, familiar, laboral y social con respecto a las mujeres, también sufren dificultades para demostrarle a los demás que son “hombres de verdad”, entre ellas encontramos cierto hastío en la necesidad de llevar siempre la iniciativa, de ser los mejores, de demostrar y aparentar que pueden con todo sin ayuda alguna, al tener que contener las emociones y sentimientos. Todo esto

³ Buscan garantizar derechos de oaxaqueñas en municipios regidos por usos y costumbres; “Acepta Congreso estatal iniciativa de reformas a dos artículos de CIPPEO”; Octavio Vélez Ascencio; La Jornada; Sección: Estados; pp. 38; México, D.F. 1 de Febrero de 2008.

termina generando rabia y agresividad contra sí mismo y contra las personas que lo rodean, por tanto, los hombres tampoco se desarrollan plenamente.

La preocupación que se tiene por eliminar los códigos de género y dichas prácticas es universal y razón de ello es la creación de numerosos instrumentos internacionales que integran en sus disposiciones el principio de igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. El primero y el más importante de ellos es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en ella se proclama que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Artículo 1º).

Igualmente, en el Artículo 2º de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se indica que “toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión,...”. De esta forma todo ser humano, sea hombre o mujer, tiene derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad, a la seguridad de su persona, al reconocimiento de su personalidad jurídica, a igual protección contra toda discriminación, a la libre elección de su trabajo, a igual salario por trabajo igual, a la propiedad individual y colectiva, entre otras.

Otro instrumento principal es la CEDAW (Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación Contra la Mujer), esta fue aprobada en 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas para fortalecer las disposiciones existentes en materia de los derechos de la mujer e igualdad de oportunidades y combatir así la persistente discriminación contra la mujer. En la CEDAW se pide igualdad de derechos para la mujer no importando su clase social, nivel económico ni estado civil.

Esta convención hace hincapié en su Artículo 5º inciso “a” en modificar aquellos papeles tradicionales para lograr una igualdad entre mujeres y

hombres⁴, pero desgraciadamente hoy en día no se ha logrado alcanzar dicha meta. Además, en la CEDAW se señalan varias esferas específicas en las que se manifiesta la discriminación contra la mujer, por ejemplo en materia de derechos políticos, matrimonio, familia y empleo. En éstas y otras esferas se indican medidas y objetivos concretos que han de adoptarse para facilitar que la mujer a nivel mundial goce de plena igualdad que el hombre y ejerza sus derechos humanos.

De igual manera la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995) reafirma los principios de igualdad y no discriminación hacia las mujeres, además de esforzarse en encontrar las vías idóneas para implementar de manera efectiva la totalidad de esos derechos.

En esta conferencia fueron aprobadas la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, cuyo objetivo era eliminar los obstáculos que dificultaban la participación de las mujeres en todos los ámbitos de la vida pública y privada.

Para lograr este fin, en la Plataforma de Acción se establecieron doce esferas de interés, éstas eran consideradas los principales obstáculos al adelanto de la mujer (Párrafo 44, Plataforma de Acción de Beijing): La feminización de la pobreza, es decir, la carga persistente y cada vez mayor de la pobreza en el mundo sobre todo a las mujeres; el acceso desigual y la insuficiencia de oportunidades educativas; el acceso desigual y la insuficiencia de servicios de atención médica; la violencia de la cual es objeto la mujer; las consecuencias de los conflictos armados que sufren las mujeres en el mundo; la desigual participación de las mujeres tanto en las políticas económicas como en las actividades productivas y el acceso a los recursos; la desigual participación de las mujeres en el ejercicio del poder y toma de decisiones; la

⁴ El artículo 5º de la CEDAW inciso “a” proclama que los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que están basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres.

falta de suficientes mecanismos para promover el adelanto de las mujeres; la falta de conciencia y respeto hacia los derechos humanos de las mujeres; la existencia de estereotipos sexistas, el desigual acceso y participación de la mujer en los medios de comunicación; la falta de reconocimiento y apoyo a la contribución de la mujer en la distribución de los recursos naturales y el cuidado del medio ambiente; y la persistente discriminación que sufren las niñas.

Para el 2000 se celebra la Cumbre del Milenio, en ella se aprueba La Declaración del Milenio, la cual tiene como valores fundamentales la libertad, la solidaridad, la igualdad, la tolerancia, el respeto a la naturaleza y la responsabilidad común. Para que estos valores pudieran ser plasmados en acciones fue necesario formular ocho objetivos, mejor conocidos como Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Entre los objetivos de esta Cumbre hay dos en los que se abordan la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, el Objetivo 2 “lograr la enseñanza primaria universal”, cuya meta es “velar porque, para el año 2015, los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de la enseñanza primaria”⁵ y el Objetivo 3 “promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer”. La meta de éste consiste en “eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes del fin del año 2015”-⁶.

Es tan importante erradicar los códigos de género y las prácticas sexistas en la sociedad y en específico en la educación, que a nivel nacional también se han creado varias disposiciones, entre ellas podemos encontrar a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, La Ley General para la

⁵ “Anexo. Objetivos de Desarrollo del Milenio”, en: Guía General para la aplicación del Milenio. Informe del Secretario General; ONU; 6 de Septiembre de 2001.

⁶ Op cit.

Igualdad entre Hombres y Mujeres, y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

Como es bien sabido la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es la Ley Suprema de nuestro país. En su artículo 1º prohíbe “...toda discriminación motivada por algún origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”.

En el Artículo 4º constitucional queda de manifiesto que tanto la mujer como el hombre son iguales ante la ley. Mujeres y hombres tienen los mismos derechos desde que nacen, pero por desgracia no siempre se respetan ni se tiene igual acceso a ellos. En este mismo artículo se establece que “toda persona tiene derecho a la protección de la salud”. La salud, física y mental, es uno de los derechos más importantes que tienen las personas. En nuestro país muchas mujeres, de zonas rurales y urbanas, especialmente de poblaciones marginadas, enfrentan grandes dificultades para recibir atención médica, y cuando llegan a recibirla, ésta suele ser deficiente.

En el ámbito educativo la Constitución proclama en el Artículo 3º que “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. De esta manera queda sentado que la educación debe hacer que tanto mujeres como hombres desarrollen todas las aptitudes y habilidades sin fomentar una más que otras dependiendo del sexo. En este artículo pero en la Fracción II se establece que todo individuo tiene derecho a recibir la educación básica (educación preescolar, primaria y secundaria) y que “el criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará

contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”. Es decir, que en el proceso educativo se desarrollarán facultades y aptitudes, valores y principios que no se basen en prejuicios, como lo son los estereotipos de género que lo único que hacen es promover aptitudes, valores y habilidades diferentes para las mujeres y los hombres por el simple hecho de tener una vagina o un pene, en consecuencia no se permite el impulso de habilitar todas las facultades que posee el ser humano.

En esta misma línea, en el Artículo 3º Fracción II inciso “c” se menciona que la educación básica que se brinde a las y los mexicanos “contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto, por los elementos que aporte a fin de robustecerse en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convivencia del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e ***igualdad de derechos de todos los hombres***, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”. Pongo en cursiva y negritas la frase “...igualdad de derechos de todos los hombres...” porque se emplea el masculino (“hombre”) como neutro, es decir, se utiliza para referirse a hombres como a mujeres, de esta forma, el lenguaje refuerza los códigos de género al invisibilizar a la mujer y reafirmar la presencia del género masculino en detrimento del femenino. La mujer se convierte en un personaje ausente en las referencias textuales.

De acuerdo con lo expuesto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos la igualdad, la equidad y la no discriminación son derechos fundamentales al que tienen acceso todas las mujeres y hombres, sin importar edad, sexo, raza, profesión, cultura, origen étnico o capacidades. Con base en estos derechos fundamentales es que se expiden dos leyes en México, la primera en el 2006, denominada Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres; y la segunda en el 2007, conocida como Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres tiene como principios rectores la equidad, la igualdad y la no discriminación, por ello pretende eliminar todo tipo de acciones, prácticas, actitudes, comportamientos y valores que excluyan, subvaloren y segreguen en cualquier ámbito de la vida por pertenecer a cualquier sexo⁷.

Para esta Ley las instituciones en conjunto con las autoridades juegan un papel muy importante para la erradicación de la discriminación, por eso la Federación, los Estados, los Municipios y el Distrito Federal ejercerán sus atribuciones para lograr la igualdad entre hombres y mujeres.

En esta Ley se decreta que la Federación por medio de cada Secretaría podrá suscribir convenios en coordinación con el Instituto Nacional para las Mujeres (INMUJERES), para lograr el adelanto de las mujeres. Al Gobierno Federal le corresponde elaborar y conducir la Política Nacional en Materia de Igualdad entre Mujeres y Hombres. Y la Política Nacional debe de contener las acciones adecuadas para lograr la igualdad en el ámbito económico, político, social y cultural⁸.

⁷ La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres decreta en su artículo 1º que “la presente Ley tiene por objeto regular y garantizar la igualdad entre mujeres y hombres y proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la Nación, hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres. Sus disposiciones son de orden público e interés social y de observancia general en todo el Territorio Nacional. Y en el artículo 6º se decreta que “la igualdad entre hombres y mujeres implica la eliminación de toda forma de discriminación en cualquiera de los ámbitos de la vida, que se genere por pertenecer a cualquier sexo”.

⁸ En el artículo 17 de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres se proclama que la Política Nacional en Materia de Igualdad entre Mujeres y Hombres deberá establecer las acciones conducentes a lograr la igualdad sustantiva en el ámbito económico, político, social y cultural. La Política Nacional que desarrolle el Ejecutivo Federal deberá considerar los siguientes lineamientos: I.- Fomentar la igualdad entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de la vida; II.- Asegurar que la planeación presupuestal incorpore la perspectiva de género, apoye la transversalidad y prevea el cumplimiento de los programas, proyectos y acciones para la igualdad entre mujeres y hombres; III.- Fomentar la participación y representación política equilibrada entre mujeres y hombres; IV.- Promover la igualdad de acceso y el pleno disfrute de los derechos sociales para las mujeres y los hombres; V.- Promover la igualdad entre mujeres y hombres en la vida civil; y VI.- Promover la eliminación de estereotipos establecidos en función del sexo.

En la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia se menciona que es labor de la Federación, las entidades federativas y de los municipios garantizar a las mujeres una vida libre de violencia basada en la igualdad y el desarrollo integral. A nivel social, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, en la Sección Tercera: De la Secretaría de Desarrollo Social, dicta en el Artículo 43 que corresponde a esta instancia:

- V.** Promover políticas de igualdad de condiciones y oportunidades entre mujeres y hombres, para lograr el adelanto de las mujeres para su empoderamiento y la eliminación de las brechas y desventajas de género;

Y en el ámbito educativo, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia propone en la Sección Quinta: De la Secretaría de Educación Pública, en el Artículo 45 que le corresponde a esta instancia:

- I.** Definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y el respeto pleno a los derechos humanos;
- VII.** Incorporar en los programas educativos, en todos los niveles de la instrucción, el respeto a los derechos humanos de las mujeres, así como contenidos educativos tendientes a modificar los modelos de conducta sociales y culturales que impliquen prejuicios y que estén basados en la idea de inferioridad o superioridad de uno de los sexos y en funciones estereotipadas asignadas a las mujeres y a los hombres;
- XII.** Eliminar de los programas educativos los materiales que hagan apología de la violencia contra las mujeres o contribuyan a la promoción de estereotipos que discriminen y fomenten la desigualdad entre mujeres y hombres;

Estos instrumentos internacionales y nacionales han sido producto de numerosos movimientos sociales (feministas). En nuestro país el movimiento feminista ha luchado por la igualdad de la mujer, pero sobre todo por su liberación; en un primer momento una de las principales causas que motivaron a un grupo específico de mujeres a iniciar su lucha fue el derecho al voto como señal de que las mujeres podían tener la misma oportunidad que los hombres de ser reconocidas dentro de la esfera social, que hasta ese entonces habían tenido vedada. El derecho al voto se logró a base de esfuerzo y perseverancia, en primer lugar, de la organización “Frente Único Pro Derechos de la Mujer” durante el sexenio cardenista, ésta a través de distintas acciones logró que se enviara una iniciativa de ley para reformar el artículo 34 constitucional con el fin de otorgarles a las mujeres el voto (Sánchez, 2004).

Así, “en el gobierno cardenista todo estaba previsto para que las mujeres obtuvieran ese derecho, sólo faltaba publicarlo en el Diario Oficial, pero el proceso legislativo paralizó la iniciativa, la razón política arguyó que no era el momento político para reconocer ese derecho, porque las mujeres tradicionalmente católicas influidas por la Iglesia, eran una fuerza política de suma importancia que podía revocar el poder masculino del partido oficial, y en su lugar, llevar al poder a Juan Andrew Almazán opositor de Ávila Camacho” (Sánchez, 2004:76).

En 1947 (gobierno de Miguel Alemán) el voto se pudo ejercer a nivel municipal y en 1953 (gobierno de Ruiz Cortines) se reconoció el derecho al voto de las mujeres, pero fue hasta 1955 cuando realmente lo ejercieron (Sánchez, 2004).

Para los setenta y ochenta el feminismo planteaba tres grandes líneas de actuación, “...en primer lugar señalaban que la biología no condicionaba a las mujeres para ser exclusivamente madres, que tenían derecho al ejercicio de la sexualidad, al control de su cuerpo y a decidir libremente si querían o no la

maternidad; en segundo lugar manifestaban que las relaciones entre los hombres y las mujeres son asimétricas y tienen un componente de poder. Lo personal es político fue el lema que acuñaron para mostrar este hecho. Por último señalaban que existe una dicotomía entre lo público (la economía, la política, la cultura) y lo privado (la familia) y que el papel que tienen las mujeres en el espacio privado es tan importante para el funcionamiento social como el público” (Sánchez, 2004:79-80).

En los setenta se comenzó a establecer varios colectivos feministas de comunicación en la ciudad de México, ejemplo de ello es “la Revuelta” que ayudó a que surgieran los primeros espacios periodísticos importantes de los años setenta: la columna “el Traspatio” en el periódico unomásuno y la “Revista Fem”. Estos espacios periodísticos estaban dirigidos a un público ilustrado de universitarias (Flores, 2004).

En los noventa hubo un notable crecimiento de los espacios periodísticos dedicados a la denuncia y reflexión sobre la condición social de la mujer, entre ellos encontramos a la “Doble Jornada” y a “la agencia de noticias CIMAC” (Comunicación e Información de la Mujer A.C.), el primero era un suplemento del periódico la Jornada y sus fundadoras son Marta Lamas y Sara Lovera, el segundo fue fundado por Sara Lovera y Yoloxóchitl Casas en el año de 1988. (Flores, 2004).

En los noventa la práctica política feminista estuvo influida por las conferencias de Beijing y El Cairo, el terremoto de 1985 y el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, entre otros.

Gracias al terremoto de 1985 surge el Movimiento Amplio de Mujeres, este movimiento se conformó por cinco sectores de mujeres: el movimiento feminista, el urbano popular de mujeres, de campesinas e indígenas, de trabajadoras asalariadas, y de mujeres militantes de partidos políticos y

funcionarias. Este movimiento exigía el derecho de las mujeres a ser escuchadas y reconocidas como seres capaces de tomar decisiones tanto en el ámbito público como en el privado (Sánchez, 2004).

Igualmente, durante los noventa las ONG's (Organizaciones No Gubernamentales) feministas avanzan significativamente. Éstas "...plantean una visión ética de la vida y en su seno presentan a la libertad, responsabilidad, respeto a la diversidad y equidad como columnas centrales del pensamiento y la acción humana" (Sánchez, 2004: 95).

Por otra parte, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional influyó en la política feminista debido a que en este movimiento se reconoce la importancia de la participación femenina en sus filas. Es gracias al EZLN que surge el movimiento de mujeres indígenas, éste buscaba, en primer lugar que el Estado mexicano y la sociedad reconocieran las tradiciones y costumbres de los pueblos indígenas y en segundo luchaban por sus derechos como mujeres (Velasco, 2004).

Sin lugar a dudas el feminismo ha contribuido a que la discriminación entre los sexos sea develada y disminuya. Es por medio del movimiento feminista que se ha abierto la posibilidad de hablar y dar a conocer las injusticias además de que se reconocen los derechos de las mujeres. Asimismo han abierto la oportunidad de que la sociedad civil participe en la toma de decisiones en los asuntos públicos.

Gracias a los instrumentos internacionales y nacionales se crea en el 2001 el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) como un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal con el objetivo de "...promover y fomentar las condiciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros; el ejercicio pleno de

todos los derechos de las mujeres y su participación equitativa en la vida política, cultural, económica y social del país...” (INMUJERES, 2006:34).

El documento rector de INMUJERES es el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación Contra las Mujeres (Proequidad), éste parte del objetivo general de “...potenciar el papel de las mujeres mediante su participación, en condiciones de igualdad con los hombres en todas las esferas de la sociedad, y la eliminación de todas las formas de discriminación en su contra, con el fin de alcanzar un desarrollo humano con calidad y equidad” (INMUJERES, 2006:37).

Desde su creación, INMUJERES se ha preocupado por el tema educativo, por ello “...desde el diseño del Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación Contra las Mujeres se estableció un objetivo específico para terminar con la inequidad entre los sexos en materia de oportunidades educativas y principalmente para propiciar la transformación de las prácticas escolares transmisoras de estereotipos de género en prácticas más democráticas, en las que se ponderan la justicia y el desarrollo pleno de las capacidades de todos los niños y las niñas en un ambiente de equidad, sin prejuicios, atendiendo a una educación para la vida, incorporando la perspectiva de género en la currícula formal de todos los niveles educativos” (INMUJERES, 2006:73).

INMUJERES ha emprendido varios programas y proyectos para fomentar e impulsar la institucionalización de la perspectiva de género en la Administración Pública Federal. Además ha utilizado campañas publicitarias a través de cápsulas y anuncios de televisión, radio y mensaje, conferencias, seminarios, etcétera como formas de sensibilizar y crear conciencia sobre la inequidad de género en la población (INMUJERES, 2006).

Con todo lo expuesto, puede notarse que actualmente se ha generado un cambio importante en la construcción del modelo femenino y masculino como consecuencia de la creciente participación de la mujer en los ámbitos económicos, políticos, sociales y educativos.

Frente a esta situación es indispensable y conveniente hacer una investigación con el fin de reconocer la percepción del modelo femenino y masculino -o definición de “mujer” y “hombre”- que se están formando las y los adolescentes de México para conocer hacia donde se están dirigiendo las actitudes, capacidades, habilidades, representaciones, valores, entre otros y poder saber qué medidas específicas se deben emprender con el propósito de ir erradicando poco a poco los códigos de género y, por ende, las prácticas sexistas -que son consecuencia de éstos- en la escuela y así ayudar a contribuir a la sensibilización de las y los docentes y autoridades del sistema educativo acerca de cómo romper el estereotipo femenino y masculino.

De igual forma es importante estudiar este tipo de cuestiones porque es gracias a esta división -del mundo en femenino y masculino- que hombres y mujeres no desarrollan todas sus capacidades y habilidades, y que no se den la oportunidad de expresar todas las emociones humanas.

Este estudio puede hacer evidente la concepción que las y los adolescentes de secundaria del Distrito Federal tienen tanto de la “mujer” como del “hombre” para dar algunas sugerencias sobre el currículo oculto, sobre los libros de texto a los cuales tiene acceso estos/as jóvenes con miras a transformarlo y lograr una igualdad de oportunidades para todos/as en los diferentes ámbitos (escolar, político, económico, etc.). Cabe señalar que los resultados obtenidos no se tratan de generalizar a la población, ya que este es un microestudio.

*** DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA**

En la actualidad existe una dicotomización del mundo -femenino y masculino-, esto se debe a las concepciones, representaciones, valoraciones, creencias, atribuciones, a los roles y estereotipos que se tienen de lo que es propio del hombre y de la mujer.

A estas construcciones socioculturales se les denominan géneros (en ellos se concibe a lo femenino como inferior, débil, sentimental, servil, maternal, que pertenece al mundo de lo privado; y a lo masculino como superior, fuerte, valiente, exitoso, poderoso, protector, proveedor, perteneciente a lo público); éstos impregnan nuestra forma de pensar, ver, interpretar y nuestros intereses.

El género impone reglas invisibles o, mejor dicho, códigos de género de lo que le es permitido hacer, de cómo actuar, vestir, comportarse, sentir y hablar dependiendo del sexo al que se pertenezca.

Por ejemplo, existe una mayor presencia de población femenina en ocupaciones como trabajadoras domésticas, vendedoras, maestras y afines que son consideradas actividades propias de la mujer; en tanto que la población masculina se encuentra en operadores de maquinaria agropecuaria y de transporte, protección y vigilancia, y mayores agropecuarios. En la política hay una mayor presencia masculina debido a la creencia de que los hombres están mejor dotados para detentar el poder y tomar decisiones. La educación formal, y en específico, la educación secundaria no se salva de seguir inculcando y legitimando dichos códigos.

Hoy en día las y los estudiantes de secundaria siguen reproduciendo los códigos de género, en consecuencia mujeres y hombres no desarrollan todas

sus potencialidades y habilidades. Esto conlleva a que las adolescentes obtengan mejores resultados académicos, participen menos en clase, sean más agredidas por sus compañeros, escojan profesiones encasilladas como “femeninas” y, por ende, accedan al mundo público en desventaja. Igualmente, hace que los adolescentes tengan un rendimiento académico bajo, se muestren más agresivos, dominen el patio de la escuela y los espacios escolares, elijan carreras catalogadas como “masculinas”, tengan puestos más altos y no se permitan expresar sentimientos ni emociones.

Este estudio se realiza desde un enfoque pedagógico con perspectiva de género. Parto desde el enfoque o perspectiva de género porque esta es una herramienta que permite analizar y comprender los papeles, identidades, atributos, valores y capacidades que son asignados por la sociedad a mujeres y hombres así como de las interacciones y relaciones de poder entre éstos.

En el ámbito educativo las desigualdades de género -originadas por los códigos de género- son un problema educativo que abordare desde el enfoque pedagógico para proponer acciones que liberen a hombres y mujeres de las concepciones tradicionales de masculinidad y feminidad, además de contrarrestar los códigos de género que se imparten dentro del currículo formal y oculto de la educación secundaria, y así abrir paso a la igualdad y equidad. Es así que las hipótesis de esta investigación son:

1. La concepción de “mujer” y de “hombre” se construye culturalmente a partir de las características biológicas de los seres humanos (sexo).
2. El código femenino transmite a las y los adolescentes un modelo de mujer sensible, pasivo, débil, dependiente, tierno, obediente, delicado, amable, atractivo físicamente, temeroso, maternal, sumiso y con una posición de menor jerarquía.

3. El código masculino transmite a las y los adolescentes un modelo de hombre insensible, -es decir, que le da mayor preponderancia a la razón que a las emociones y sentimientos-, activo, fuerte, autónomo, agresivo, rebelde, valiente, protector y con una posición jerárquica superior.

Este estudio se llevo a cabo mediante la aplicación del instrumento de “redes semánticas” en un grupo de primer grado en la escuela Secundaria Diurna 248 “Calmecac” ubicada en el Distrito Federal.

*** OBJETIVOS**

- OBJETIVO GENERAL:

Conocer los códigos de género -entendidos como las reglas y procesos que definen, limitan y transmiten los modelos femenino y masculino en la sociedad- que existentes en las y los adolescentes de la Secundaria Diurna 248 “Calmecac” del Distrito Federal.

- OBJETIVOS PARTICULARES:

- Conocer la concepción que las y los adolescentes tienen sobre la mujer (modelo femenino) y el hombre (modelo masculino).
- Conocer qué tanto se ha roto la concepción tradicional de la mujer y del hombre.

CAPÍTULO I

EL GÉNERO Y SUS CÓDIGOS

Para entender lo qué es el género, primero hay que distinguir entre el término sexo y el de género, debido a la confusión terminológica que existe respecto a ambos. Por lo general, el término género es utilizado como sinónimo de sexo, sin embargo, son dos cuestiones distintas, mientras que el sexo responde a un hecho biológico el género es un hecho social.

1.1 Definición de sexo

Lo que realmente distingue a mujeres y hombres es la diferencia sexual (dimorfismo sexual), es decir, el sexo. El sexo puede definir como el conjunto de características anatómicas (estructuras orgánicas: pene y escroto en el hombre; y clítoris y vagina en la mujer) y fisiológicas (función de las estructuras orgánicas) que diferencian a la mujer del hombre. En otras palabras, el sexo es la genitalidad femenina y masculina.

Desde el momento de la concepción, el sexo en su desarrollo pasa por diferentes momentos: el primero es el sexo cromosómico (en el caso de las mujeres el sexo cromosómico se basa en la presencia de dos cromosomas X y XY en el caso de los hombres), sexo gonadal (durante este período, los órganos sexuales indiferenciados, que se han desarrollado durante las primeras semanas de gestión, se van a diferenciar en testículos si hay presencia del cromosoma Y), sexo hormonal (los andrógenos, segregados por los testículos, actúan sobre las estructuras de los genitales internos y externos para producir las estructuras masculinas, tales como el pene o el escroto. Por el contrario, las hormonas segregadas por los ovarios parecen ser de menor relevancia en el desarrollo de las estructuras femeninas), desarrollo de los órganos internos, sexo de los genitales externos (que se han desarrollado de forma distinta a

partir de la estructura sexual indiferenciada inicial) y sexo de nacimiento o etiqueta sexual de macho y hembra, que generalmente se hace basándose en los genitales externos (Matud, et al., 2002).

“El sexo parte de las características anatómicas (con base en las diferencias de los órganos genitales y reproductivos), mientras que el género es una construcción social” (Infante; 2004:60). Es decir, el hecho de ser biológicamente hombre o mujer, no resulta suficiente para que el nuevo ser vaya en un futuro a pensar, sentir y expresarse como hombre o mujer. Es el proceso cultural y la educación que reciben los sujetos lo que determina cómo debe ser el comportamiento femenino y masculino (género).

1.2 Definición de género

El término género fue usado por primera vez por Robert Stoller en 1968 para explicar un caso de psicología médica; Stoller realizó estudios sobre trastornos de la identidad sexual de los que obtuvo datos muy interesantes. Al investigar casos de niños y niñas cuyo sexo no estaba bien definido al nacer, se dio cuenta de que si eran criados como niños -siendo biológicamente niñas- se comportaban como hombres, y viceversa. De este análisis, Stoller concluyó que la interacción social de los adultos con los infantes (el hecho de vivir desde el nacimiento experiencias, ritos, atributos y costumbres) influye de manera decisiva en la construcción de la identidad sexual de niños y niñas, al menos en sus comportamientos (Lamas, 2002).

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

“...El género es un concepto construido socialmente a partir del conjunto de ideas, creencias y representaciones que cada cultura ha generado a partir de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres” (Silva, 2004:14).

Para Infante (2004) el género es una serie de atributos y funciones que van más allá de lo biológico/reproductivo, construidos socioculturalmente, que se adjudican a los sexos para justificar diferencias y relaciones de opresión entre los mismos. Éste se interioriza a través de todo un trabajo de socialización (éste es un complejo y detallado proceso cultural de incorporación de formas de representarse, valorar y actuar en el mundo).

El género es una construcción que la sociedad y la cultura imponen a hombres y mujeres por medio de ideas y representaciones que se asignan a cada sexo. Influye en todas las áreas de la vida de los individuos, en la construcción de la identidad, en la conformación de valores, actitudes, sentimientos, conductas y en actividades diferentes para cada sexo.

En el género se agrupan todos los aspectos psicológicos, sociales y culturales de la feminidad y de la masculinidad, es decir, lo femenino y lo masculino se construyen culturalmente con formas de pensar socialmente aceptadas, que corresponden a los variados modos en que se organiza la sociedad.

Para Judith Butler el género es el resultado de un proceso mediante el cual las personas reciben significados culturales, pero también los innovan las personas, los sujetos no sólo se construyen socialmente sino que además se construyen a sí mismos. No cabe duda que el entorno social contribuye y determina el significado de los gestos, del lenguaje, de las conductas y de la ropa, entre otras, sin embargo, las personas poseen cierta capacidad para modificar el significado que se tiene de determinadas costumbres, creencias, etc. “Butler habla de elegir el género, no como un acto voluntarista, sino como

un acto en el que la persona interpreta las normas de género recibidas de tal forma que las ‘reproduce y organiza de nuevo’” (Lamas, 2002:81). De este modo, los géneros no deben ser considerados como modelos que hombres y mujeres aceptan de manera pasiva, los géneros conforman a los individuos y los individuos modifican los géneros al introducir pequeños cambios en el instante de interpretarlos y llevarlos a la práctica. La lógica del género consiste en la lógica del poder y la dominación, en la que las mujeres son sometidas y encasilladas en campos de acción específicos.

Con lo anterior se puede decir que el género es un conjunto de ideas, sentimientos, conductas, valores, actitudes, creencias, representaciones, rasgos de personalidad, actividades y atribuciones sociales, construidas histórica y socioculturalmente, tomando como base la diferencia sexual. Es a partir de las diferencias biológicas que los grupos humanos han construido los conceptos de masculinidad y feminidad, los cuales atribuyen características simbólicas y valoraciones distintas a los sexos, además determinan el comportamiento, las funciones, oportunidades y las relaciones que existen o pueden existir entre hombres y mujeres.

Tanto por masculinidad como por feminidad se entiende un conjunto de atributos, valores, funciones y conductas, conceptualizadas la mayoría de las veces como complementarias y excluyentes, que se suponen esenciales al varón y a la mujer, respectivamente, en una determinada cultura.

En tanto lo femenino se valora como inferior lo masculino es valorado como superior. Mientras que a la mujer se le asignan como atributos⁹ el ser pasiva, débil, sensible, tierna, afectuosa, dependiente, delicada, abnegada e insegura; al hombre se le atribuye ser activo, fuerte, insensible, agresivo, frío, independiente, seguro y valiente. Hay que hacer hincapié en que no existe una

⁹ Los atributos son una serie de cualidades que los hombres y las mujeres aprenden e incorporan para ser aceptados en la sociedad.

sola forma de ser hombre (masculinidad) y ser mujer (feminidad). En México existe un modelo hegemónico de masculinidad, en éste se presenta al varón como esencialmente dominante, que sirve para discriminar y subordinar a la mujer y a otros hombres. Este tipo de masculinidad es conocido como “machismo”.

Al machismo se le puede definir “...como un conjunto de creencias, actitudes y conductas que descansan sobre dos ideas básicas: por un lado, la polarización de los sexos, es decir, una contraposición de lo masculino y lo femenino según la cual no sólo son diferentes, sino mutuamente excluyentes; por otro, la superioridad de lo masculino en las áreas consideradas importantes por los hombres” (Castañeda, 2007:26).

Para algunos, sino es que para la mayoría, la masculinidad y feminidad son algo “natural”. Se concibe como algo natural que el hombre sea el proveedor, el que manda, el que decide lo que se debe hacer y dejar de hacer; y que la mujer sea la que cuide a los hijos e hijas, realice la comida, sea sumisa y débil. En consecuencia el género es un modelo de organización social que en función de la diferencia biológica hombre-mujer genera marginación, discriminación¹⁰ subordinación y, por tanto, desigualdad social, los cuales se manifiestan y afectan de manera diferente a hombres y mujeres.

Sí bien las ideologías culturales en torno al género difieren entre sí, existen temas o rasgos generales sobre la naturaleza y diferencias de las mujeres y los hombres. Para Ortner y Whitehead (2003) estas diferencias son pensadas como conjuntos de oposiciones binarias asociadas metafóricamente .Dichas oposiciones son:

¹⁰ La discriminación es el acto de hacer distinción o trato de inferioridad que se le da a una persona o grupo de personas en función de su sexo, raza, ideas, religión, edad y condición física. La discriminación es “...una relación que refleja el rechazo hacia una persona únicamente por su pertenencia supuesta o real a cierto grupo...” (Islas, 2005:7).

OPOSICIÓN	DESCRIPCIÓN
“Naturaleza/Cultura”	Se tiende a asociar lo masculino con la cultura, y a considerar que lo femenino se encuentra más cercano a la naturaleza.
“Interés particular/Bien social o interés social”	En ésta se considera que las mujeres tienden a asumir principalmente las preocupaciones de orden privado y particular, procurando beneficiarse a sí mismas y quizá a sus hijos e hijas sin tener en cuenta que sus actitudes y acciones acarrearán consecuencias sociales más amplias; mientras que se piensa que los hombres se inclinan más hacia una orientación por el bienestar social que personal.
“Ámbito privado o doméstico/Ámbito público”	Tendencia casi universal en la cual los hombres ejercen el control del “ámbito público” (espacio y/o acciones vinculadas con la producción y la política; en este ámbito se definen las estructuras socioeconómicas de las sociedades, además de constituirse como un espacio tradicionalmente masculino), aquel en el que los intereses “universales” se expresan y manejan; y las mujeres se sitúan en el “ámbito doméstico” (espacio y acciones como cocinar que se encuentran vinculadas a la familia y a lo doméstico; en este ámbito, las mujeres tienen un papel protagónico que no es valorado por la sociedad) -o son confinadas a él- además de ser responsabilizadas del bienestar de sus propias familias.

Las oposiciones (naturaleza/cultura, doméstico/público e interés particular/bien social) “...derivan del mismo razonamiento sociológico central: que la esfera de la actividad asociada predominantemente con los hombres abarca la esfera preponderantemente relacionada con las mujeres y que, por esa razón, a la primera se le atribuye culturalmente un mayor valor” (Ortner y Whitehead, 2003:140). De esta forma, si una mujer presentará como atributos la valentía, la seguridad, el éxito y/o la independencia sus bonos suben socialmente, en cambio si un hombre tiene como atributos la debilidad, la inseguridad y/o la dependencia sus bonos bajan socialmente.

Otra tendencia cultural generalizada es la de definir a los hombres de acuerdo con categorías de estatus y función social o papel (como jefe, guerrero, cazador...etc.), que poco tienen que ver con sus relaciones con las mujeres. En contraposición, las mujeres tienden a ser casi enteramente definidas por las relaciones que tienen con los hombres (funciones de parentesco: esposa de, madre de, hermana de, hija de) (Ortner y Whitehead, 2003). También, se considera que la mujer se dedica a consumir, mientras que el hombre a invertir.

En la categoría género se articulan tres instancias: asignación de género (esta se realiza en el momento que nace el individuo a partir de la apariencia externa de los genitales), identidad de género (convicción que tiene el individuo de pertenecer a lo femenino o masculino, es decir, la niña se sabe y asume como perteneciente al grupo de lo femenino y el niño al de lo masculino) y rol de género (conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre lo que es considerado como propio de la mujer y del hombre). Sobre estas instancias se hablará más adelante.

1.2.1 Códigos de género

Los códigos de género "...son las reglas sociales que pautan el significado de los rasgos masculinos y femeninos, es decir, atribuyen un color de género a muchos comportamientos humanos y, además, indican cuándo es relevante tener en cuenta este color" (Rambla y Tomé, 2001:29). Así, los códigos de género son reglas que ordenan el mundo de las personas en masculino y en femenino.

El código secreto como lo llama Montserrat Moreno (1986), son las reglas invisibles que constituyen una red de decálogos que cumplen con la función de guiar inconcientemente las acciones de las personas, además de indicarles cómo deben actuar, en base al sexo y a la situación. Estas reglas se

adquieren, generalmente, por vías subliminares (lenguaje, acciones, conducta, imitación, etc.) desde muy temprana edad.

Los códigos de género hacen referencia a las reglas invisibles que definen, limitan y transmiten los modelos femenino y masculino, para que chicas y chicos, desde muy temprana edad, lleguen a identificarse como mujeres o como hombres. En sí los códigos de género definen cuáles son los comportamientos “pertenecientes” a la mujer y cuáles son “apropiados” para el hombre.

Los códigos de género llegan a adquirir históricamente la categoría de “naturales”, “inalterables” e “incuestionables”, configurando prácticas a través de las cuales hombres y mujeres reafirman y muestran qué es lo correspondiente a lo femenino y qué a lo masculino.

Gayle Rubin (2003) -parafraseando a Marx¹¹- se preguntó “¿qué es una mujer domesticada? Una hembra de la especie...Una mujer es una mujer. Sólo se convierte en doméstica, esposa, mercancía, conejito de Playboy, prostituta o dictáfono humano en determinadas relaciones.” (Rubin, 2003:36). Lo mismo se podría preguntar sobre el hombre: ¿qué es un hombre opresor, proveedor, etcétera? Un hombre es un hombre y sólo se convierte en opresor, proveedor, viril y valiente en determinadas relaciones.

Las relaciones en las que una mujer se convierte en oprimida y el hombre en opresor son aquellas que se rigen por modelos sociales -que son transmitidos por los códigos de género-, en aquellas relaciones en las que se diferencian conductas, atributos, habilidades, funciones y roles en base al sexo. A continuación se describen de manera general los modelos femenino y masculino hegemónicos:

¹¹ Marx preguntó “¿qué es un esclavo negro? Un hombre de raza negra. Sólo se convierte en un esclavo en determinadas relaciones. Una devanadora de algodón es una máquina para devanar algodón. Sólo se convierte en capital en determinadas relaciones” (Rubin, 2003:36).

MODELO FEMENINO	MODELO MASCULINO
La mujer es un ser inferior.	El hombre es un ser superior.
La mujer desarrolla rasgos de pasividad-receptividad.	El hombre desarrolla rasgos de actividad-agresividad.
Las mujeres asumen la responsabilidad de sus fracasos.	Los hombres responsabilizan de sus fracasos a circunstancias ajenas a su persona.
La mujer es heterosexual, le gustan los hombres.	El hombre es heterosexual, le gustan las mujeres, las desea: debe conquistarlas para poder poseerlas y penetrarlas.
Espacio privado: las mujeres son de la casa -ésta es su espacio por excelencia-, la deben mantener y cuidar	Espacio público: los hombres son de la calle. Ellos salen a buscar el sustento para mantener a su familia; deben salir para trabajar.
Culto a la maternidad.	Culto a la virilidad.
Su papel consiste en el cuidado de los hijos e hijas.	Su papel consiste en el de proveer a la familia.
Expresa casi en su totalidad las emociones y sentimientos. Pero tiene que reprimir y/o transformar la ira, la agresividad, el placer, la rabia y la violencia en otros sentimientos/emociones.	Ejerce un permanente control para ocultar, extirpar y/o no expresar sentimientos ni emociones, tales como, miedo, tristeza, dolor, soledad, vergüenza, sensibilidad, vulnerabilidad, inseguridad. Y sí las siente debe transformarlas en otras permitidas: la fortaleza y la rabia. Tampoco debe llorar, salvo en situaciones que estén prescritas, en las que el hecho de hacerlo reafirma su hombría, por ejemplo bebiendo alcohol.
La mujer es ama de casa-esposa y cumple con un rol materno de tiempo completo.	El hombre es trabajador-esposo y cumple con el rol paterno.
La mujer no recibe remuneración por el trabajo doméstico que realiza, éste es su responsabilidad, por tanto, no es trabajo y no requiere una paga.	El hombre recibe remuneración por el trabajo que realiza fuera del hogar. Con el trabajo consigue aceptación y reconocimiento social de su capacidad de proveer y reproducir.
Es dependiente del hombre o de otras personas.	Es independiente económica y emocionalmente.
La mujer es falible, no lo sabe todo.	El hombre es el poseedor del conocimiento, es infalible.
Deben ser protegidas y salir acompañadas a lugares conocidos con horarios rígidos.	Los hombres van solos a la calle, no necesitan la compañía de alguien.
Las mujeres son volubles.	Los hombres son estables.

MODELO FEMENINO	MODELO MASCULINO
Son suaves, amables y piden perdón. Y sí se vengan lo hacen de forma encubierta, ocultando sus verdaderas intenciones, por ejemplo hablando mal de la otra persona.	No piden perdón, son muy orgullosos. No olvidan las ofensas, ni perdonan la humillación, se vengan de forma abierta. Resuelven los conflictos por medio de la violencia.
La mujer es lo complementario, lo secundario en el hogar, en el trabajo y en la toma de decisiones.	El hombre es el eje central, le pertenece el protagonismo histórico, la organización, el mandato, el poder, el dominio, la conducción de los/as demás y las decisiones sobre las vidas propias y ajenas. En sí le pertenece la vida pública, lo importante, lo trascendente y lo prestigioso.
La mujer debe conservar su virginidad, ésta es su mayor atributo.	Se inician sexualmente con una mujer para reconocerse así mismos como hombres adultos.
Las mujeres no compiten contra otras mujeres ni mucho menos contra los hombres.	Los hombres compiten. La competencia es con otros hombres: compiten para conseguir mayor poder, prestigio, fuerza, inteligencia y, especialmente, por las mujeres. Competir con una mujer es rebajarse, afecta a la dignidad de hombre porque, por definición, es un ser inferior.
Están orientadas hacia lo expresivo y afectivo. Son subjetivas.	Están orientados hacia la consecución de metas, a lo pragmático. Son objetivos.
Conducta sexual: tienen un papel pasivo, seducen de manera indirecta, por medio de la sensualidad, ternura y a veces adopta una actitud infantil. No expresa abiertamente su deseo sexual. Tiene poco interés por el acto sexual. Es una inexperta en el sexo. La mujer necesita que se le trate con ternura y aun así se cree que su capacidad de excitación es limitada.	Conducta sexual: tiene un papel activo y de toma de iniciativa. Sus regalos reflejan el deseo por el cuerpo de la mujer. El si puede expresar y demostrar su deseo sexual. Está obsesionado con el acto sexual, siempre está listo para realizarlo en cualquier lugar. Es un experto en las artes amorosas. Su excitación se produce rápida y automáticamente.
Son fieles.	Son promiscuos, siempre están en busca de conquistas múltiples.
Su amor es tierno y sentimental.	Su amor es viril, fuerte y pasional. En ocasiones puede ser violento, posesivo y celoso.
No se involucran en situaciones peligrosas, cuidan su salud.	Se involucran en situaciones potencialmente peligrosas, arriesgadas (son temerarios), beben y fuman en exceso. No cuidan su salud.

MODELO FEMENINO	MODELO MASCULINO
Las mujeres no pueden ejercer violencia.	Los hombres tienen la capacidad de ejercer violencia como un recurso de poder.
La mujer es lo complementario, lo secundario en el hogar, en el trabajo y en la toma de decisiones.	El hombre es el eje central, le pertenece el protagonismo histórico, el mandato, el poder, el dominio, la conducción de los/as demás y las decisiones sobre las vidas propias y ajenas. En sí le pertenece la vida pública, lo importante, lo trascendente y lo prestigioso.
Las mujeres deben estar siempre bonitas, arregladas.	Los hombres son feos.
Aprende el cuidado de los niños.	No necesita cuidar niños.
Busca la verdad a través de la intuición.	Busca la verdad por medio del razonamiento.
La mujer es protegida por el padre, madre y hermanos.	El hombre no necesita protección, pero si tiene que armonizar con la familia de la pareja.
La mujer es más verbal y sociable.	Es hombre es más activo y competitivo.
La mujer es un ser para los otros.	El hombre es un ser para sí.

Fuente: Castañeda, 2005; Corsi, 2002; Olavaria, 2004; Fernández, 2005; Pescador, 2004; González, 2005 y, González y Castellanos, 2000

Los modelos sociales, transmitidos por los códigos de género, son muy restrictivos, sobre todo en el caso del hombre, por tal razón las consecuencias de transgredir o violar los límites de estos códigos son más negativos para los hombres que para las mujeres, ya que, como se ha mencionado, cuando éstas asumen características masculinas se mueven hacia un estatus mayor, pero en el caso de los hombres, si asumen características femeninas cambian a un estatus inferior. Si la conducta de un niño y hombre no es “naturalmente” masculina, cuando es tímido o no le gustan los deportes o juegos viriles, entra en operación la sociedad entera -la familia, los pares, la escuela, la cultura en general- para forzarlo a adoptar el papel masculino tradicional.

En Madrid se han realizado dos estudios sobre los códigos de género, uno a nivel primaria y otro en secundaria. El primer estudio se realizó durante

los años 1994-1999¹², en él se encontró que en la infancia existen tres reglas de género en la formación de las identidades infantiles a nivel primaria (Rambla y Tomé, 2001): regla de visibilidad, regla de definición y regla de responsabilidad.

Cabe mencionar que estas reglas no sólo operan en la escuela, sino en casi todas o, mejor dicho, en todas las relaciones que entablan hombres y mujeres:

- a) Regla de visibilidad. Los rasgos masculinos son más visibles que los femeninos. Los sujetos dominantes -los hombres-, asumen una posición superior en la relación social. Por ejemplo: en la escuela los chicos ocupan el centro del patio durante el recreo.
- b) Regla de definición. Los rasgos masculinos son más compactos y se delimitan más claramente que los femeninos a mayor edad. Los hombres buscan espacios homogéneos donde compiten entre sí. La homofobia o el acoso sexual son expresiones de esta separación. Por ejemplo, en la escuela esta regla está cifrada en el hecho de jugar fútbol, así como en el consenso sobre las diferencias de juegos y tareas.
- c) Regla de responsabilidad: Los niños son inducidos a reconocerse en relación con el mundo público, con lo externo y las niñas con el privado y lo íntimo. Claro ejemplo es la división sexual del trabajo y en el silencio femenino dentro de la escuela, éste se debe a la marginación de los valores de la afectividad y del cuidado.

Por otro lado, la investigación que se hizo a nivel secundaria se llevó a cabo durante los años de 1995-1998 con el fin de conocer cuáles eran los códigos de género en la adolescencia. Dicho estudio tomó tres dimensiones de análisis: el uso de agresividad en las relaciones de las y los adolescentes dentro de sus centros escolares, la existencia de espacios segregados para

¹² Este estudio se realizó a partir de tres encuestas aplicadas al alumnado de los centros participantes del proyecto Itxaso. Este proyecto era sobre las manifestaciones del sexismo en la escuela, el cambio de las actitudes del profesorado, el cambio de prácticas y la implicación de las familias en el ámbito educativo escolar.

chicas y chicos, y la percepción del sexismo por parte de las y los adolescentes (Rambla y Tomé, 2001). Los resultados arrojados fueron los siguientes:

- a) Uso de agresividad. El porcentaje de chicos que reciben agresiones a menudo (“muchas veces”) es superior al de las chicas; la agresividad masculina es preferentemente física o amenazadora, incluye empujones, insultos y ocupación del espacio físico; las chicas emplean la agresión indirecta: rumores, exclusiones o enemistades; mientras que los chicos no son muy agredidos por chicas, éstas si son víctimas de agresiones tanto por parte de chicos como de chicas.
- b) Existencia de espacios segregados por género. Chicas y chicos reproducen la segregación de los géneros en los diferentes espacios de interacción; las chicas reconocen cómo son los chicos en mayor medida que éstos a ellas; existen espacios privados de la masculinidad; el fútbol es la actividad que determina y vehícula la segregación por sexos en el patio, los chicos se sitúan en el centro y las mujeres en la periferia; las chicas también participan del fútbol pero sólo como espectadoras; los chicos se comportan de manera diferente cuando están solos que cuando están en grupo; los chicos ven diferente a las chicas debido a que cada sexo tiene un mundo cerrado con normas y con pautas de comportamiento propias.
- c) Percepción del sexismo. Los y las adolescentes reproducen estereotipos de género en su discurso y actuar sin darse cuenta; tanto las como los adolescentes asumen las diferencias físicas como una razón para que hombres y mujeres realicen trabajos distintos; la mayoría de los chicos (de clase media) ven la igualdad como algo hecho y las chicas exigen la igualdad que todavía no ven alcanzada.

Los códigos de género entran en contacto con los seres humanos desde el momento mismo de su nacimiento, a partir de este instante se ponen en marcha una serie de mecanismos sociales de diferenciación -asignación de género, identidad de género, roles de género y estereotipos de género- que hacen que las personas se diferencien y asuman como hombres o mujeres.

1.2.1.1 Asignación de género

“La asignación de género se refiere a la rotulación como varón o como mujer que realizan las primeras personas que tienen contacto con el recién nacido a partir de la apariencia externa de los genitales. Con este dato se constituyen en emisoras y vigilantes de un discurso cultural en función del cual se definen los comportamientos, funciones y responsabilidades asociados al hecho de ser mujer o ser varón” (Infante, 2004:65). En ocasiones la apariencia externa de los genitales puede no concordar con la carga cromosómica, y si no se detecta se puede rotular de forma equivocada a la o al bebé.

1.2.1.2 Identidad de género

La identidad de género se establece alrededor de los dos o tres años de edad, cuando el infante adquiere el lenguaje. Esta instancia se caracteriza porque el niño se siente y asume como perteneciente al grupo de lo masculino y la niña al de lo femenino. Es en este momento que la niña y el niño van interiorizando sentimientos, actitudes, comportamientos y juegos, “correspondientes” a lo femenino y masculino. Una vez que es asumida la identidad de género, es casi imposible cambiarla.

“La identidad de género...consiste en la autopercepción o la conciencia de ser varón o ser mujer, núcleo esencialmente inalterable de la persona” (Infante, 2004:65). En la formación de la identidad intervienen el contexto sociocultural y familiar en el que se desenvuelve el individuo. Las mujeres fincan comúnmente su identidad en relaciones de intimidad y cercanía afectiva, elementos específicos del papel maternal.

En cambio, los niños se basan en ser diferentes a sus madres, en sostener relaciones más distantes respecto al padre, con menos expresiones de

contacto físico afectivo; aprenden a no expresar las emociones y a imitar los atributos del rol masculino.

Aquello que los padres aprueban y reconocen del niño o la niña, es una fuente de información que sirve de guía en la construcción de su identidad. Más tarde en la adolescencia, también será importante la aceptación de compañeros/as y amigos/as de la misma edad y se adoptarán otros modelos de identidad. La escuela, los medios de comunicación y los pares (iguales), otorgarán figuras masculinas y femeninas ideales para seguir.

La identidad de género implica tener un concepto de sí mismos (autoconcepto: hombre o mujer). Además, de forma simultánea, todos estos rasgos cualitativos y autodescriptivos (por ejemplo, débil abnegada, sumisa, obediente, servil, fuerte, viril, agresivo, emprendedor o violento), son valorados como positivos o negativos, por uno mismo y por quienes se encuentran alrededor. El concepto que se tiene de uno mismo es consecuencia de las experiencias sociales.

Una vez establecida la identidad de género, ésta se convierte en un tamiz por el que pasan o se estructuran las experiencias: sentimientos, actitudes, formas de pensar y relacionarse. “Es usual ver niños rechazar algún juguete porque es del género contrario, o aceptar sin cuestionar ciertas tareas porque son del propio género” (Lamas, 2002: 36).

La identidad de género tiene un carácter prescriptivo-valorativo, esto se debe a que “...la sensación que tenemos acerca de nosotros mismos como pertenecientes a un género, se convierte en una especie de compromiso que asumimos: el estar convencidos de que somos de determinada forma y que ésta es inherente a nuestro ser nos conduce, a confirmarnos como tales” (González y Castellanos, 2000:33). Es así, como se instauran prácticas desiguales y complementarias que constituyen la identidad de los seres

humanos. La identidad de género se revela ante los demás en la conducta a través de los roles de género.

1.2.1.3 Rol o papel de género

Los roles o papeles de género son las "...definiciones sociales o creencias acerca del modo en que varones y mujeres difieren en una sociedad dada, y que funcionan como mecanismos cognoscitivos y perceptivos por las cuales la diferenciación biológica se convierte en una diferenciación social, que delimita los contenidos de la feminidad y la masculinidad..." (Bonilla, 1998:149).

El rol de género alude al conjunto de expectativas, normas, prescripciones y representaciones culturales que dicta la sociedad como apropiados sobre el comportamiento masculino y femenino, esto es, conductas y actitudes de las mujeres y hombres (Infante; 2004).

"Estos papeles...marcan la diferente participación de los hombres y las mujeres en las instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas, incluyen las actitudes, valores y expectativas que una sociedad...conceptualiza como femeninos o masculinos" (Lamas, 2002:22).

Aunque el papel o rol de género varía de una cultura a otra, de una sociedad a otra, de un grupo étnico a otro y de un estrato generacional a otro, se puede sostener la existencia de una división universal, que corresponde a la división sexual del trabajo, en ella la mujer se vuelve de forma automática en la cuidadora de los/as hijos/as, por el simple hecho de parirlos/as y amamantarlos/as, así lo femenino se convierte en lo maternal y doméstico, que se contrapone con lo público, con lo masculino.

La división sexual del trabajo atribuye habilidades específicas a las mujeres y a los hombres; de modo natural pareciera que las mujeres se

dediquen, en mayor medida a las actividades domésticas, como la crianza y educación de las/os hijas/os, la limpieza del hogar, la elaboración de alimentos, así como administrarle, contenerle y cuidarle la familia y el hogar al hombre, asumiendo como responsabilidad central la contención de la familia (rol reproductivo); y en los hombres, sus funciones principales están relacionadas con el trabajo fuera de casa, con el trabajo remunerado, su papel consiste en ser el jefe de la familia, de ser la autoridad, asumiendo como responsabilidad primordial sostener a la familia, es decir, ser el proveedor (rol productivo) (Infante, 2004). En el cumplimiento de sus papeles, las mujeres invierten un mayor esfuerzo emocional-afectivo que los hombres.

En este sentido, la anatomía se vuelve destino que marca y limita, en consecuencia las mujeres están determinadas a ser madres. El hecho de que las mujeres sean el sexo que puede parir no significa que nazcan sabiendo realizar a la perfección actividades domésticas y mucho menos que sepan como cuidar y criar a una o a un bebé, ellas al igual que los hombres aprenden el papel que les desempeñar en la vida.

Se dice, por ejemplo, que una mujer sólo se realizará si tiene hijos/as, atribuyendo así un sentido natural a la maternidad. En consecuencia cuando una mujer se quiere salir de la esfera de lo natural, o sea, cuando decide posponer su maternidad o no quiere ser madre ni ocuparse de la casa, se le tacha de ir contra natura. “En cambio para los hombres ‘lo natural’ es rebasar el estado natural: volar, sumergirse en los océanos, etcétera” (Lamas, 2002:25).

Gracias a dicha división, el trabajo doméstico es valorado simbólicamente como una responsabilidad femenina, como un trabajo invisible porque no produce ingresos. Es debido a esta valoración simbólica existe una segregación en sentido vertical y horizontal. La división vertical se da cuando los puestos altos están ocupados básicamente por hombres y son mejor remunerados económicamente, en tanto que la horizontal se da porque las

mujeres se agrupan en “trabajos de mujeres”, poco calificados y mal remunerados, y los hombres se agrupan en “trabajos de hombres”.

La división sexual del trabajo se sigue manteniendo a pesar de los cambios sociales que se dieron a raíz de la incorporación de las mujeres al trabajo productivo, esto ha supuesto, en la mayoría de los casos, la doble y triple jornada para las mujeres, ampliando el marco de sus actividades, pero manteniendo, casi por completo, intactas sus responsabilidades y dedicación en el hogar.

Los roles asignados a hombres y mujeres, establecen estereotipos rígidos que condicionan y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir sus pensamientos y acciones, en función del adecuamiento al género femenino o masculino. “Tanto el rol como los estereotipos son categorías que encierran alto grado de valoración de juicios en sí mismos; se trata de aprobaciones fijadas de antemano, de los comportamientos aceptados para los miembros de una categoría cualquiera” (Infante, 2004:65).

1.2.1.4 Estereotipos de género

La dicotomía masculino-femenino establece estereotipos, en la mayoría de las veces, rígidos que condicionan los papeles y limitan las posibilidades de las personas.

Los estereotipos de género son un sistema de creencias acerca de las características, atributos y comportamientos que se piensan son propios, esperables y adecuados para determinados grupos (Barberá, 1998). Los estereotipos, inconscientemente, interpretan y guían las percepciones, inferencias, recuerdos y conductas de las personas.

El estereotipo es una imagen mental (representación social¹³) muy simplificada -por lo general, de alguna categoría, instituciones o acontecimientos-, que es compartida en sus características esenciales por un grupo que define a las personas a partir de convencionalismos que no toman en cuenta sus verdaderas características, capacidades y sentimientos.

Frecuentemente los estereotipos van acompañados de prejuicios, esto es, de una predisposición favorable o desfavorable hacia cualquier miembro de la categoría en cuestión.

Muchos de los estereotipos se basan en la noción de opuestos, esto implica que cualquier alejamiento de los estereotipos de un grupo supone, el acercamiento al otro grupo, y que hombres y mujeres deberían estar separados en una variedad de contextos, por ejemplo, un hombre que actúe menos racional que lo dictado por el estereotipo masculino que sea tierno o le gusten las labores del hogar, no sólo es considerado como menos masculino, sino también como más femenino, y en muchas ocasiones es visto como mandilón o maricón; y una mujer que actúe de forma menos emocional o adopte la fuerza o la agresividad es considerada como menos femenina y más masculina, es vista como una marimacha.

Los estereotipos de género reflejan las creencias populares sobre las actividades, los roles, rasgos, características o atributos que caracterizan y distinguen a los hombres de las mujeres.

Un estereotipo se constituye en un arquetipo, un modelo o molde de cualidades y valores que deben interiorizar y asumir mujeres y hombres.

¹³ Lamas (2002) define a las representaciones sociales como construcciones simbólicas que otorgan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas. las representaciones sociales son redes de imágenes y nociones que construyen la forma de ver, pensar, captar y entender el mundo. Las principales fuentes de las representaciones son: los preconceptos culturales, las ideologías y la experiencia personal.

Para Michel “los estereotipos pueden hacer referencia a la apariencia física de un grupo humano (mujeres u hombres), a sus cualidades intelectuales, afectivas o volitivas, o a una de las facetas de su situación social” (Michel, 1987:19). Los estereotipos masculinos y femeninos tienden a infravalorar a las mujeres y a las niñas y a sobrevalorar a los hombres y a los niños.

Los estereotipos “atribuyen a los hombres muchos más valores positivos...que a las mujeres, a quienes se presentan sobre todo como desprovistas de esas cualidades llamadas ‘viriles’, y dotadas de otras cualidades, llamadas ‘femeninas’, de las que se suponen carecen los hombres” (Michel, 1987:20).

En los estereotipos, aparentemente, se privilegia al hombre sobre la mujer, pero la realidad es otra, éstos afectan negativamente a ambos géneros, en primera, por distorsionar la realidad al suponer la generalización abusiva y la simplificación desmesurada que atribuyen a hombres y mujeres, y en segunda por constituirse en patrones o paradigmas divisionistas que no permiten el descubrimiento, el desarrollo y la expresión de cualidades y valores propios del ser humano, sin distinción de sexo. Los estereotipos masculino y femenino se resumen en el siguiente cuadro:

ESTEREOTIPO FEMENINO		ESTEREOTIPO MASCULINO	
Sumisa	Esposa	Dominante	Emprendedor
Dependiente	Madre	Autónomo	Potente sexualmente
Emocional	Receptora	Independiente	Fuerte
Sentimental	Tímida	Más racional	Rudo
Buena	Insegura	Asertivo	Esposo
Pasiva	Abnegada	Activo	Jefe de familia
Obediente	Superficial	Desobediente	Proveedor
Servil	Temerosa	Rebelde	Atrevido
Tierna	Ordenada	Duro	Seguro
Amable	Tranquila	Trabajador	Adinerado
Comprensiva	Chismosa	Agresivo	Exitoso
Sin iniciativa	Miedosa	Violento	Profundo
Atractiva físicamente	Dócil	Protector	Temerario
Curiosa	Incoherente	Objetivo	Desordenado
Frívola	Subjetiva	Atlético	Ingenioso
Delicada	Débil	Competitivo	Inteligente

1.3 Agentes educativos que reproducen modelos sexistas

¿Cómo se aprenden los modelos ideales de lo que deben ser tanto hombres como mujeres? y ¿cómo se refuerzan y legitiman las identidades, roles, estereotipos y códigos de género? Los mecanismos y procesos mediante los cuales se transmiten los modelos sexistas son tan complejos y sutiles que, por lo general, somos inconscientes de ellos.

Esta transmisión y perpetuación se da a través de diferentes agentes, tales como la familia, el vecindario y los/as amigos/as, la escuela, los medios masivos de comunicación, la iglesia y otras instancias que conforman la sociedad más ampliamente; por medio de ellos se da el proceso de socialización¹⁴, el cual comienza a adaptar y reforzar una serie de patrones tanto conductuales como cognoscitivos para cada uno de los sexos. Pero en este caso sólo se abordaran la familia, la escuela y los medios de comunicación.

1.3.1 La Familia

La familia es “...el primer contexto en el que iniciamos nuestro desarrollo cognoscitivo, afectivo y social; en ella establecemos nuestras primeras relaciones con otros seres humanos y comenzamos a desarrollar una imagen de nosotros mismos y del mundo que nos rodea” (Musitu y Cava, 2001:11).

La familia es una institución de gran importancia porque de ella depende la fijación de las aspiraciones, valores y motivaciones de los individuos, además

¹⁴ La socialización puede definirse como el proceso mediante el cual las personas forman hábitos y adquieren los valores, creencias, costumbres, normas y formas de conducta apropiadas en la sociedad a la que pertenecen. A través de la socialización se reproduce la cultura dominante, con el fin de que hombres y mujeres se adapten a la sociedad. Este proceso dura toda la vida.

de que resulta responsable en gran medida de la estabilidad emocional en la infancia como en la adultez.

En la sociedad, la familia cumple con tres funciones principales, la de procreación de los hijos e hijas (reproducción), la del bienestar y cuidado de los miembros (apoyo material y emocional) y la de primera educación (socialización). La función de procreación consiste en proveer a la sociedad con nuevos miembros; la de bienestar y cuidado "...implica satisfacer las necesidades físicas de la familia (alimento, habitación, vestido, atención medica, etcétera)" (Monroy, 2002:29).

La función de socialización es una de las más significativas que desempeña la familia, puesto que en ella se aprenden los elementos distintivos de la cultura, los valores¹⁵ y creencias que la caracterizan, la información acerca de cómo se configuran las relaciones sociales en la sociedad, el modo en que se deben de comportar en cada situación e incluso el modo en que se llega a pensar y sentir acerca de uno mismo (Musitu y Cava, 2001; Monroy, 2002). Es en el seno de la familia donde recibimos educación para que nuestro comportamiento sea el esperado en cada situación de la vida.

Es en la familia donde el sujeto comienza a introyectar los primeros elementos de socialización que tiende a formarlo como hombre o mujer, y es uno de los primeros espacios donde se perpetua la división sexual del trabajo, ésta puede ser apreciada en la exclusión de la mujer en el trabajo productivo y su limitación al trabajo en el hogar y cuidados de la familia. La instancia familiar proporciona a sus miembros elementos a los que tendrán que apegarse para poder pertenecer a la sociedad. Entre estos elementos encontramos a las diferencias en actividades domésticas, juegos, comportamientos, educación y

¹⁵ Para Musitu y Cava (2001) los valores son creencias personales sobre qué aspectos son valiosos, qué metas son deseables, y qué conductas y medios son los más adecuados para lograr estas metas. Los valores son construcciones socioculturales -aprendizajes colectivos- de lo que la sociedad considera deseable en sus miembros.

dentro de este proceso la imagen de lo que significa ser hombre o mujer va a ser diferente para cada cultura.

A pesar de que en la actualidad el papel de la mujer ha sufrido pequeños cambios, "...es en la familia donde se sigue transmitiendo un modelo que otorga y responsabiliza a la mujer el ámbito 'de lo privado/doméstico' y al hombre 'de lo público' (la política, los negocios, la cultura, el trabajo remunerado, etc.), porque el hombre no asume, comparte, ni desarrolla los roles femeninos" (Moreno, 2000: 12).

El niño y la niña repiten conductas que observan diariamente de sus padres, quienes más adelante serán sus modelos ideales. Por ejemplo, la niña observa que la mamá, de acuerdo con su cultura, se viste diferente: usa aretes, perfume, atiende a los hermanos, los alimenta, etcétera, la niña imita estos patrones en sus juegos; arrulla al muñeco como si fuera bebé.

El padre que trabaja, repara el auto, ve fútbol; el niño lo observa y juega reproduciendo lo que ha visto. Los padres refuerzan o reprueban estos comportamientos e instruyen a los niños para que identifiquen y diferencien los géneros; esto es, el género se aprende a través de un proceso social y cultural de la vida diaria, en el seno familiar.

Los niños aprenden a elegir juegos y juguetes que les significan su género y rechazan aquéllos que pertenecen al contrario: los niños no juegan con las muñecas, "eso es cosa de niñas"; "las niñas no juegan con carritos", porque no son marimachas. Se promueve la destreza física y mental, así como la agresividad en los hombres y la pasividad, el materialismo y la ternura en las mujeres.

En la familia "...las niñas son enseñadas a comportarse de determinada manera, generalmente ser obedientes, disciplinadas, dependientes y

subordinadas al varón, mientras que los niños aprenden a ser racionales, agresivos, independientes y fuertes” (Guzmán, 2005:97).

“En el caso de los varones, las imágenes de la masculinidad tienden a fomentar el uso de la violencia como medio para resolver los conflictos y demostrar valor y poder. Los juegos masculinos son un buen ejemplo de ello, ya que justifican el uso del lenguaje y acciones rudas. Por diversos medios se les entrena para la independencia, la competencia en equipo, ejercer el poder sobre otras personas consideradas como más débiles y reprimir sus emociones y sentimientos. Pero igualmente aprenden a separar el sexo de las relaciones afectivas, a la vez, para asociarlo a las emociones y sexualizar estas últimas” (Guzmán, 2005:98).

En cambio, las mujeres “...aprenden a ser sumisas frente a la autoridad, a temer ser independientes y a desconfiar de otras mujeres, lo que contribuye a su mayor aislamiento. Su educación genérica privilegia el desarrollo de una sensibilidad hacia y preocupación por los demás, por la calidad de las relaciones interpersonales, la afectividad antes que la sexuación de sus relaciones. Poco a poco van transformándose en “seres para otros”, nunca para ellas, para pensar en proyectos de vida autónomos. La maternidad emerge desde muy temprana edad como el eje de su proyecto de vida” (Guzmán, 2005:98).

En la familia existe un trato diferencial en el modo en que se socializa a niñas y niños. A las primeras se les trata con mayor calidez y dependencia, mientras que en los niños se les anima conductas de logro y/o ejecución, a desarrollar autonomía y se emplee más disciplina con ellos (Matud, et al.: 2002).

Sobre el grado de autonomía y restricción permitido a niños y niñas se observa que “...las niñas tienen mayor autonomía que los niños, entendida ésta

como más permisividad en el desarrollo de conductas exploratorias y mayor grado de libertad, sobre todo a edades más tempranas” (Matud, et al., 2002:63).

Por otra parte, parece que las madres promueven la independencia del mismo modo en hijos e hijas una vez que han comenzado la escolarización. “Pero, cuando se analiza la dependencia entendida como la necesidad de ayuda, afecto o búsqueda de cercanía y proximidad con el otro, a las niñas se les atribuye mayor dependencia que a los niños” (Matud, et al., 2002:63).

En la familia se aprende y enseña a vivir en sociedad. Es allí donde se transmiten las reglas para mujeres y hombres, las creencias y las ideas que permiten distinguir lo bueno de lo malo, lo bonito de lo feo, lo deseable de lo indeseable, lo prohibido y lo permisivo; la familia es la primera institución donde se aprenden y adoptan valores. En esta medida sus valores son los menos cuestionados y son también los que más trabajo cuesta cambiar.

Los códigos de género también se encuentran reflejados en el lenguaje - éste refleja el sistema de pensamiento colectivo, con el que se trasmite una gran parte de la forma de pensar, actuar y sentir de cada sociedad-, por ello cuando la mamá y el papá le enseñan a hablar a su hija y/o hijo, no piensan que, además de enseñarles a comunicarse, les están enseñando también un sistema para interpretar el mundo, les están mostrando qué cosas son iguales a otras, por qué se llaman igual y cuáles son diferentes porque reciben otro nombre (Moreno; 1986). Es decir, están haciendo una diferenciación de los sexos, si se tiene un pene se es un niño/hombre, por tanto se tienen características, atributos, funciones y habilidades propios del género masculino, en cambio si se tiene una vagina se es una niña/mujer, por ende, se poseen atributos, funciones, capacidades y habilidades pertenecientes al género femenino.

1.3.2 La escuela

El género y sus códigos se encuentran reflejados en la mayoría de los elementos de la sociedad -y, por ende, en la educación formal (escuela)- éstos suelen pasar desapercibidos por la simple razón de que parecen ser “natural”.

La escuela es una institución social y educativa que tiene como función “la formación intelectual y la formación social de los individuos, es decir, su adiestramiento en las propias pautas culturales” (Moreno, 1986:10). La formación intelectual consiste en la aproximación de los alumnos y alumnas al pensamiento científico para proporcionarles conocimientos y desarrollar su inteligencia. En tanto que la formación social de los individuos se refiere a la transmisión de valores, normas, saberes, conceptos, actitudes, habilidades, destrezas, costumbres y cultura de la sociedad en la que están inmersos.

En la actualidad la escuela es mixta, ésta supone la impartición de una educación igual para niñas y niños, prevé las mismas oportunidades, se comparten espacios y, se asignan y distribuyen recursos en igualdad de condiciones.

Al convertirse la enseñanza en mixta, se podría creer que la escuela ha abolido la discriminación sexista, pero esto no es así, aunque la educación garantiza la igualdad de oportunidades en el desarrollo personal y social de las ciudadanas y ciudadanos, reproduce desigualdades, roles, estereotipos y códigos de género entre los grupos sociales, además de que se constituye en un vehículo propio de tales desigualdades.

“De hecho, aunque la escolarización conjunta de chicos y chicas es un gran corrector de las desigualdades por razón de sexo, se transmiten contenidos (explícitos y ocultos) que, desde un modelo masculino hegemónico,

pretende la igualdad de los sexos” (Moreno, 2000:14). Sin embargo, la escuela de todos/as ha sido y es en primer lugar escuela de y para hombres.

Cuando los niños y las niñas pequeñas ingresan en la escuela, ya traen consigo un bagaje cultural, en el cual existen diferencias tanto en el comportamiento como en las actitudes, ya saben cual es su identidad de género y el papel que como tales les corresponde desempeñar, pero muchos/as de ellos/as todavía no se han afirmado por completo.

La orientación profesional y vocacional, el currículum, los modelos que el profesorado ofrece y potencia en su trabajo, y las medidas administrativas y legislativas que afectan a la enseñanza son cuestiones que están contribuyendo a la transmisión de códigos de género y modelos sexistas en la escuela.

Con respecto a la orientación profesional y vocacional se observa que el sistema educativo etiqueta y limita las posibilidades académicas y profesionales de las mujeres, es así que el sexo condiciona los intereses profesionales. La mayoría de los chicos percibe los estudios como mero trámite para la vida laboral.

Sin lugar a dudas, alumnos y alumnas reciben la misma clase, escuchan las mismas explicaciones y realizan las mismas actividades, pero la enseñanza, la educación que reciben es distinta. La escuela y la educación reproducen y legitiman esos modelos de comportamiento -códigos de género. De este modo “la escuela colaborará eficazmente en la clarificación conceptual del significado de ser niña y hará lo propio con el niño” (Moreno, 1986:10).

La educación mixta “nos forma en una determinada dirección y nos acostumbra a considerar unas cualidades y unas capacidades como socialmente válidas e interesantes. Esta transmisión de valores en la escuela no sólo se da a través del currículum oficial, sino también a través de los

procesos implícitos” (Moreno, 2000:18) o, mejor dicho, por medio del currículum oculto.

1.3.2.1 Currículum formal

Los códigos de género se encuentran presentes en el currículo formal¹⁶ o explícito en las tasas de participación de alumnos y alumnas, en su lenguaje y en los libros de texto.

Las tasas de participación de alumnas y alumnos es diferente en determinados tipos de estudios y/o asignaturas, por ejemplo las matemáticas y los estudios técnicos son claramente “masculinos” al igual que determinadas ramas de la formación profesional como lo son: la mecánica, la electrónica, etcétera, en tanto que las asignaturas de arte, lenguas y humanidades en general y estudios de formación profesional como puericultura, peluquería, secretariado, etc. son “femeninas”.

“La escasez de opciones técnicas en el colectivo femenino no es, por consiguiente, consecuencia de un rendimiento bajo, sino de una renuncia voluntaria” (Bonal, 1997:17). Esto se debe a diversos factores, por ejemplo, en la escuela se encuentran “...la proyección en la evaluación de las expectativas diferenciadas del profesorado sobre el futuro profesional de chicos y chicas..., la interacción entre profesorado y alumnado..., o la estructura y organización escolares...” (Bonal, 1997:17).

Lo mismo ocurre con el lenguaje, en éste se encuentran reflejados los códigos de género. Existe una palabra determinada para denominar a un

¹⁶ Casarini (2002) concibe al currículum formal (o plan de estudios) como “...la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas” (Casarini, 2002:7). Tanto el plan de estudios como sus programas, representan el aspecto documental de un currículum, éstos son documentos -o guías- que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que es necesario llevar a cabo por parte del maestro/a y sus alumnos/as para desarrollar un currículum.

individuo del sexo femenino y otra para el sexo masculino. La equidad lingüística se desequilibra cuando, por razones de economía, se utiliza el genérico masculino para referirse a individuos de ambos sexos.

Las niñas y las mujeres permanecen toda su vida frente a una ambigüedad de expresión a la que terminan habituándose, en algunos casos la palabra “niño/hombre” incluye a ambos sexos y en otros sólo se refiere al género masculino.

Las niñas descubren que cuando las personas adultas se refieren a un colectivo infantil que incluye individuos de ambos sexos, lo hacen casi siempre usando la forma masculina y muy pocas veces en forma femenina y masculina.

El genérico masculino induce a confusiones, especialmente a las chicas, ya que no saben en qué momento son referidas y cuándo no. Con el genérico masculino se desaparece a la mujer de las referencias textuales -y de las verbales-, por consiguiente, se invisibiliza a las mujeres.

En cuanto a los libros de texto se refiere, se puede decir que éstos “...son portadores de modelos sociales...que cumplen una evidente función ideológica. Contienen visiones del mundo, de la sociedad y de los diferentes grupos sociales que la integran, del ámbito del trabajo y del ocio, de los papeles adecuados de los colectivos y las personas en función de su sexo, su edad, su raza, su cultura, etc.; en definitiva, ofrecen una visión de cómo son, han sido y deben ser las cosas, quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde debemos -o podemos- aspirar a llegar. Y todo ello a través de una selección de conocimiento que recaba para sí toda la legitimidad social y científica, ya que tal selección se muestra como la representación global y unitaria de la realidad social y natural” (Blanco, 2000:119-120).

Los libros de texto son un instrumento didáctico que representa una fuente de saber legitimada, sus contenidos contribuyen en la formación de la imagen que se da a las alumnas y alumnos de la mujer y del hombre. Por ejemplo, en los libros de historia se puede apreciar de manera abierta y otras más solapadamente los mitos y tópicos masculinos, en ellos se valora la fuerza, la violencia, el orden jerárquico, la pericia en destruir y matar, la virilidad, el heroísmo, las conductas que llevan al suicidio antes que a ceder y la capacidad de someter a otros por la fuerza, entre otros.

“El mensaje subliminar que se transmite es el de que el mejor es el más fuerte y lo que importa es ganar sea a costa de lo que sea, aun de la propia vida” (Moreno, 1986:36). La historia que está en los libros es una historia tendenciosa, cargada de ideología, es una historia androcéntrica¹⁷, una historia sin mujeres, es una historia exclusivamente masculina.

En los libros las formas de vida de las mujeres, tradicionalmente desarrolladas en la esfera de la vida privada, son completamente excluidas de los textos. A la historia no le importan “...las formas de producción de la vida cotidiana, es decir, lo que hacen las sociedades para poder seguir viviendo: alimentación, cuidado de los demás, relaciones afectivas, etc. Por lo tanto, no sólo se excluye a las mujeres, sino también sus formas de vida y, por consiguiente su cultura” (Bonafant, 1997:18). Así el currículum no representa la realidad laboral, familiar o social que tienen en la actualidad las mujeres.

“La ausencia de la cultura femenina en la escuela es tal que se llega al extremo de que, aunque paradójicamente son muchas las mujeres que se dedican a la educación tanto en el ámbito de la docencia como en el de la investigación y que su contribución a la cultura y a la ciencia ha sido mucha,

¹⁷ Para González (2005), en el androcentrismo se valida más los intereses masculinos, las interpretaciones y el análisis científico se presentan dentro de un contexto masculinizado, exigiendo que las y los estudiantes se adapten a éste. En la visión androcéntrica se considera al género masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único capaz de dictar leyes, etcétera.

son pocos los textos que hacen referencia a ellas en esa ausencia de significado...” (Moreno, 2000:26).

Al presentarles a alumnos y alumnas sólo un punto de vista, olvidando y marginando lo que es considerado femenino se da un desequilibrio e irrealidad en los contenidos. “Se valora de forma desequilibrada las relaciones de poder político, religioso, económico o social, que dejan fuera de contexto a colectivos como la infancia, las mujeres...” (Moreno, 2000:25).

Por otra parte, la mayoría de las ilustraciones de los libros presentan a las niñas y mujeres en una posición pasiva en relación con los niños y hombres, y el porcentaje de láminas de mujeres es muy bajo. Cuando la mujer aparece en las imágenes desarrollando una actividad participativa es cumpliendo con papeles tradicionales: ama de casa, madre, maestra, enfermera o secretaria. El hombre, en cambio, aparece desempeñando actividades consideradas productivas: obrero, carpintero, ingeniero, abogado, ejecutivo, médico, etc. “Así, cumpliendo con una función pedagógica dentro de un modelo androcéntrico, preparan psicológicamente a niñas y niños desde su más tierna edad, para que asuman de buen grado el papel que esta sociedad les ha asignado a cada sexo, siendo activo, protagonista y emprendedor para el niño, mientras que el de la niña es pasivo y secundario” (Moreno, 2000:23).

1.3.2.2 Currículum oculto

Los códigos de género dentro del currículum oculto¹⁸ o implícito se pueden apreciar básicamente a través de la visión y las expectativas del

¹⁸ El currículum oculto hace referencia a los aprendizajes no explícitos en el plan de estudios. Este currículum cumple con la función de reproducir las relaciones sociales y las estructuras de poder del orden social a través de la selección de contenidos y de las formas para transmitirlos, así como por medio del aprendizaje de actitudes, reglas sociales y valores culturales dominantes que no se explicitan en el currículum formal. En pocas palabras, el currículum oculto es el conjunto de normas, actitudes, valores, creencias, prácticas y expectativas que se transmiten a las personas.

profesorado sobre el comportamiento del alumnado y por medio de la interacción y la organización de las actividades en el aula y fuera de ella.

“...A pesar de que el profesorado manifieste que trata al alumnado de forma igualitaria, recurre a menudo a las diferencias sexuales para justificar determinados comportamientos, confirmando así el género como principio clasificador de los individuos” (Bonaf, 1997:19).

El anonimato de la población femenina en la vida escolar es una expresión del papel secundario que se le atribuye a ésta. Ello se debe en parte a las expectativas o falta de expectativas del profesorado respecto al futuro profesional de las chicas. “Varios trabajos han señalado cómo el profesorado tiene una acentuada percepción de la división entre estudios y carreras masculinas y femeninas que proyecta en la interacción con el alumnado” (Bonaf, 1997:19). Los profesores y profesoras tienen mayores expectativas de que los niños sean los que pueden tener un futuro más brillante en el ámbito de las ciencias. Muestra de ello es la creencia de que las matemáticas y ciencias experimentales son cosa de hombres.

De igual forma, el profesorado le dedica más atención a los niños que a las niñas, incitan en estas últimas la gentileza, el orden, el aseo, la obediencia, la tranquilidad, la dependencia, el maternaje y afecto. Y en los niños incita la independencia ya que los dejan realizar sus experiencias, actividades y tareas solos.

Las correcciones disciplinarias suelen ser diferentes para cada sexo. Cuando los chicos son violentos, el profesorado tiende a reaccionar de inmediato y con energía, pero esto no lo hacen en el caso de las chicas. “La percepción de las niñas como pasivas, sumisas, etc., supone la falta de necesidad de desarrollar medidas específicas de control disciplinario para las niñas” (Bonaf, 1997:21).

Generalmente, las imágenes de hombres y mujeres en los libros de texto son reforzadas por las/los maestras/os en las y los escolares, quienes son señaladas/os, marginadas/os e incluso castigadas/os, cuando no cumplen o intentan representar algún rol que no les es asignado.

El profesorado también es un modelo de referencia para niñas y niños. “Su imagen viene conformada no sólo por el trato diferencial que tienen hacia cada uno de los sexos, sino que con los roles que reproducen y con las asignaturas que imparten...contribuyen a la transmisión del androcentrismo y de los sesgos sexistas” (Moreno, 2000:26).

Por lo regular el profesorado no es consciente de su papel en la transmisión de estereotipos sexistas. El profesorado, por lo general, carece de conocimientos acerca de cómo se produce el sexismo y además ignoran cómo sus propias acciones afectan y lo transmiten dentro del aula.

“Finalmente, también las actitudes y los comportamientos del alumnado reproducen las relaciones de género. Las tendencias a juntarse por sexos en los agrupamientos libres, la reproducción de los roles sexuales a través de los juegos..., la demanda de juegos y espacios diferentes, el uso de expresiones estereotipadas propias a la cultura de cada género, etc., son acciones del alumnado que confirman el proceso de definición entre masculinidad y feminidad” (Bonal, 1997:21).

1.3.3 Los medios de comunicación

De las instituciones encargadas de producir y reproducir los valores y costumbres, los medios de comunicación -televisión, prensa, radio, cine, Internet, video- penetran en toda la población, intentando imponer, por medio de mensajes, formas universales de comportamiento y de consumo, aspiraciones

personales y sociales, trayectoria de vida y visiones del mundo socialmente aceptadas.

Cuando prendemos la televisión, la radio o abrimos una revista, le estamos abriendo la puerta de nuestro hogar y de nuestra mente a una serie de ideas y de imágenes que, si bien, por un lado, reflejan la realidad, nos informan y nos entretienen, por otro lado presentan una visión reducida y tendenciosa de cómo vivir, pensar, vestir y ser.

“Los medios de comunicación social, como transmisores del acontecer de la realidad, han contribuido a la transmisión entre la opinión pública de los estereotipos que tradicionalmente han configurado las distinciones entre mujeres y hombres. Sin duda, también pueden contribuir a conseguir que se traslade a la sociedad el reconocimiento del carácter limitador del ser humano que típicamente conllevan” (Matud, et al., 2002:113).

Los contenidos de la mayoría de los medios de comunicación, como es el caso de las telenovelas o los anuncios publicitarios, presentan estereotipos o modelos de personas ideales, con las cuales nos comparamos, o bien, imitamos y que constituyen una vía eficaz para preservar la idea de desigualdad entre hombres y mujeres.

Así los medios de comunicación propagan modelos de comportamiento, aspiraciones sociales, modos de vida y visiones del mundo que en muchos casos, no corresponden a la realidad, dando lugar a sentimientos de frustración e insatisfacción entre la población.

Algunas de las imágenes que se transmiten sobre las mujeres en los medios de comunicación las presentan como hermosas; madres dedicadas al cuidado de su casa, su marido y sus hijos; dependientes económica y/o

sentimentalmente de sus novios, esposos y padres; y como símbolos sexuales que promueven el consumo de ciertos productos y marcas.

Los medios de comunicación consolidan de esta forma las representaciones sociales en función del sexo que la familia introduce y que después la escuela refuerza. La mayoría de los medios de comunicación -y en específico los programas de televisión- presentan la imagen femenina vinculada, principalmente, a la reproducción y al ámbito doméstico.

En las adolescentes se promueve la imagen de esbeltez para gustar a los demás, mientras la independencia y la popularidad se privilegia entre los adolescentes; se trata de mensajes que influyen para que se consuman productos, bebidas alcohólicas, entre otros. También hay mensajes dirigidos a personas adultas, éstos incitan al consumo con la reproducción de estereotipos y roles.

En tanto que los hombres son presentados como triunfadores, valientes, exitosos, modernos; las mujeres se encuentran en la casa, encargándose de las labores domésticas y del cuidado de las hijas e hijos, con imágenes en las que ella debe de estar incondicionalmente al servicio de su pareja y de los/las hijos/as o bien como objeto sexual con un cuerpo esbelto, en el que se promueve una infinidad de productos (cosméticos y dietéticos, prendas de vestir, entre otras) para cumplir con el estereotipo que se le es impuesto a las mujeres.

1.3 Perspectiva de género

Y ¿cómo revertir esto?, ¿cómo hacer que mujeres y hombres consigan un desarrollo humano pleno¹⁹?, haciendo uso de todas las herramientas al

¹⁹ El desarrollo humano consiste en un proceso que busca la satisfacción de necesidades básicas, el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, así como la participación de hombres y mujeres en igualdad de condiciones (Escalante; 2005).

alcance para reconstruir los conceptos, códigos, roles y estereotipos fijados en la sociedad. Una de estas herramientas es la perspectiva de género o enfoque de género.

La perspectiva de género es “...un instrumento de análisis que nos permite identificar las diferencias entre hombres y mujeres, para establecer acciones tendientes a promover situaciones de equidad” (Silva, 2004:17). Esta perspectiva, además de permitir analizar y comprender las características que definen a hombres y a mujeres, así como sus semejanzas y diferencias, permite analizar el sentido de las expectativas y oportunidades de mujeres y hombres. Con este enfoque se hacen evidentes los hechos ocultos.

Utilizar la perspectiva de género permite sacar del terreno biológico lo que determina la diferencia entre los sexos y colocarlo en el terreno de lo simbólico, es el significado que se le atribuye a los comportamientos y actitudes lo que determina la diferencia. El llorar, ser maternal, ser amable, sostener, proveer, no son rasgos biológicos sino valores (simbólicos) asignados a los sexos.

“El conocimiento generado desde el enfoque de género permite afirmar que las diferencias subjetivas entre hombres y mujeres se desarrollan principalmente por medio del aprendizaje social que marca y moldea las identidades femeninas o masculinas y en el cual participa toda la sociedad a través de la influencia familiar, escolar, de los medios de difusión y de la cultura en general” (Escalante, 2005:16-17).

En esta perspectiva se plantea como eje del problema que las diferencias anatómicas existentes entre los sexos, se ha transformado en desigualdades. Estas desigualdades han generado una condición de inequidad y conducido a la devaluación, discriminación, marginación -en el ámbito político, social, educativo y económico- e injusticia social. De ahí que uno de los elementos

básicos del análisis de la perspectiva de género sea, entonces, la relación entre los géneros, manifestada en una situación generalizada de inequidad sufrida por las mujeres (Infante, 2004).

La perspectiva de género “es una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad²⁰, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones” (Artículo 5º, Fracción IX de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia).

La planeación con perspectiva de género “...pretende satisfacer las necesidades específicas de cada género, y el centro de interés de ésta no es la mujer como categoría separada: es el género que incluye las relaciones equitativas entre hombres y mujeres” (Silva, 2004:18).

Al mismo tiempo, este enfoque nos permite entender cómo se han construido históricamente las relaciones entre hombres y mujeres (relaciones intergenéricas). El enfoque de género no solo implica hablar de relaciones equitativas entre ambos, sino que también de respetar las diferencias biológicas de cada sexo, sin que ello implique subordinar a uno de ellos frente al otro. De

²⁰ La equidad consiste en poner a todas las partes (hombres y mujeres) en igualdad, se trata que ninguno de los miembros sea favorecido o beneficiado en perjuicio del otro u otra, con el objetivo de que todos tengan las mismas oportunidades, derechos y responsabilidades. Es dar a cada cual lo que le pertenece, reconociendo las condiciones de cada persona o grupo humano, es el reconocimiento de la diversidad.

En el artículo 5º de la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, la equidad es vista como un principio conforme al cual hombres y mujeres acceden con justicia e igualdad, incluyendo aquellos socialmente valorados, oportunidades y recompensas, con la finalidad de lograr la participación equitativa de las mujeres en la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida social, económica política, cultural y familiar.

la misma forma se analizan las relaciones entre personas del mismo sexo (relaciones intragénéricas).

Esta perspectiva implica visibilizar la condición de la mujer respecto al hombre, a fin de identificar los elementos que les impiden desarrollar todas sus potencialidades y que además sean valoradas dentro de la sociedad (Silva; 2004). Entre los obstáculos encontramos la división sexual del trabajo, la exclusión de las mujeres en la toma de decisiones y del ejercicio del poder, y el acceso desigual a los recursos.

Para examinar las relaciones de género, es necesario realizar un análisis con el fin de determinar la situación diferenciada de mujeres y hombres; cuestionar toda acción, política y estratégica de desarrollo a través de algunos componentes conceptuales, algunas preguntas que se pueden realizar son: ¿cuál es la condición y posición de las mujeres/hombres en el sector educativo, económico, político, etc.?, ¿cuál es el grado de acceso y control de recursos y beneficios que tienen mujeres y hombres del sector educativo, económico, político, etc.? y ¿las políticas abordadas por el sector educativo, económico, político, etc. ofrecen igualdad de oportunidades?

“La perspectiva de género es útil pues ayuda a comprender y desentrañar los códigos culturales en relación con los papeles femeninos y masculinos, y así pueden combatir los prejuicios y los estereotipos de manera más eficaz” (Lamas, 1999:58).

Igualmente, la perspectiva de género implica el diseño de acciones que faciliten a las mujeres el acceso a las diferentes oportunidades que otorga la sociedad, en condiciones de equidad, y se creen las condiciones y mecanismos necesarios para lograr la igualdad de oportunidades, en el acceso y el control de servicios, de recursos, de información y de procesos de toma de decisiones (Silva, 2004).

Silva (2004) concibe la planeación con perspectiva de género como el diseño de políticas, instrumentación de programas y operación de proyectos que promuevan el cambio de proyectos que impidan el desarrollo pleno de las y los seres humanos, así como un reordenamiento social de los roles de género que fortalezcan la equidad entre hombres y mujeres. Esto conlleva, desde luego, una sociedad más democrática y justa. No se puede aspirar a una sociedad justa y democrática en tanto existan diferencias genéricas y el poder sea considerado como exclusivo de los hombres. Un ejemplo de esta planeación son las políticas públicas a favor de las mujeres con perspectiva de equidad de género, como lo es la creación de Institutos de la Mujer.

Al planear con perspectiva de género se trata de integrar a hombres y mujeres en la toma de decisiones y puedan ocupar cargos públicos. La perspectiva supone tomar en cuenta las diferencias entre los sexos en la generación del desarrollo y analizar, en cada sociedad y en cada circunstancia, las causas y los mecanismos institucionales y culturales que estructuran la desigualdad entre mujeres y hombres.

Por tanto, la perspectiva de género plantea la necesidad de solucionar los desequilibrios que existen entre los hombres y mujeres mediante acciones como redistribuir equitativamente las actividades entre los sexos (en los ámbitos público y privado); valorar de manera justa los distintos trabajos que realicen hombres y mujeres (trabajo doméstico, servicios, etcétera); modificar las estructuras sociales, los mecanismos, reglas, prácticas y valores que reproducen la desigualdad de género y el fortalecimiento del poder de gestión y decisión de las mujeres.

Aplicado al proceso de desarrollo, el análisis de género mide cuánto influyen los programas y las políticas en las mujeres y los hombres de manera diferencial. Además del costo social que implica para las familias y las

comunidades, aunado a ello se encuentra la calidad de vida de hombres y mujeres; y para estas últimas la doble y/o triple jornada que realizan día con día.

Para realizar transformaciones en nuestra sociedad e ir reduciendo las resistencias al cambio se “...requieren de influencias educativas dirigidas e instrumentadas desde las instituciones pertinentes e incluso demandan cambios en dichas instituciones. Es justamente la influencia de profesoras y profesores, a través de la educación, una de las vías más eficaces para promover cambios paulatinos en la subjetividad individual y conseguir avances hacia el desarrollo humano y la equidad de género” (Escalante, 2005:20). Cabe mencionar que la influencia del profesorado, la planeación y el diseño del plan de estudios, y programas de estudios deben hacerse desde un enfoque de género.

1.5 Coeducación

Además de la perspectiva de género, en el ámbito educativo, existe otra manera de cambiar la visión dicotómica y jerarquizada del mundo (en donde se ve a lo ajeno como “lo otro”, y ese otro en nuestra cultura ha sido y es la mujer).

Pero, ¿qué es la coeducación, cuándo surgió? A principios de 1970 los Estudios de la Mujer (Women’s study) retomen el concepto de coeducación, enseñando que la escuela de ese entonces -y la actual- es una escuela mixta en la que las normas y modelos predominantes son masculinos (González, et al., 2000). “Se argumenta -con mucha razón- que la enseñanza tradicional actualmente no es coeducativa, pues cada alumna ha entrenado directamente en un mundo de la enseñanza adecuado e ideado por y para el hombre” (González, et al., 2000: 175).

De esta forma, la coeducación es un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de chicas y chicos,

partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y la construcción social común y no enfrentada.

“Coeducar significa que todas las personas sean formadas por igual en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y de expectativas que sea un sistema ajeno al sistema sexo/género, es decir, que no sea jerarquizado ni dicotómico” (Simón y Cremades, 2003:47).

La escuela coeducativa tiene como objetivo sustituir los valores inhumanos (consumismo, dominación, destrucción con el miedo, racismo, sexismo, individualismo y la competitividad que favorece e inculca el sistema de escuela mixta) para ambos sexos.

La coeducación acepta y parte de las diferencias, reconoce e integra las aportaciones de las mujeres en las distintas áreas del conocimiento, pretender sumar e integrar los aspectos valiosos de ambos géneros para crear un nuevo desarrollo integrado de personas.

Así, la coeducación se fundamenta en una ética del cuidado y de la justicia, es decir, en los principios de cooperación, justicia y subjetividad:

- Principio de cooperación: “este...neutraliza el de dominación. En vez de estar ‘frente a’, nos pondremos ‘al lado de’” (Simón, 2001:48). Es decir, con este principio se quiere disminuir o eliminar la idea de que sólo se avanza compitiendo de forma salvaje. Con la cooperación se favorece el trabajo en equipo, la creatividad y la toma de decisiones colegiada, entre otras.
- Principio de justicia: “...neutraliza al privilegio. Justicia entendida como Equidad entre ambos sexos en cuanto a la igualdad de oportunidades, de trato y de valía” (Simón y Cremades, 2003:48).
- Principio de subjetividad: frente a la idea de individualismo y la invisibilización del individuo a favor del grupo. Éste consiste en educar a las chicas y chicos

con libertad de pensamiento, con capacidad de elección y decisión sobre sus propias vidas y para que sean críticas/os.

Los principios de cooperación, justicia y subjetividad son las bases de una educación democrática y, por ende, contribuyen a la eliminación del sexismo en la escuela.

Para construir una escuela coeducativa es imprescindible rehacer el sistema de valores y actitudes transmitidas, repensar los contenidos educativos e instaurar una igualdad de atención y de trato a niñas y niños. Por ello es menester llevar a cabo una serie de medidas de acción positiva -acciones de ventaja para un grupo que se encuentra en un estado de discriminación- que actúen en: a) la defensa y revalorización de la vida y de la experiencia de las mujeres; b) la búsqueda del “sujeto ausente” en las materias escolares; c) la revisión de todo el funcionamiento del centro para tomar parte siempre a favor de la igualdad, tanto en lo que se refiere en los aspectos cognitivos e intelectuales como afectivos y actitudinales; y d) apoyar y fomentar los casos de “trasgresión de roles”

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

2.1 ¿Qué es la Educación Secundaria?

En nuestro país la educación es un derecho y el Estado está obligado a proporcionar los servicios educativos básicos, este derecho se encuentra garantizado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

El artículo 3º constitucional establece que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a su vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.

La educación secundaria, es el último tramo de escolaridad básica obligatoria, que debe articularse con los niveles preescolar y primaria para configurar un ciclo con propósitos comunes.

La educación secundaria tiene como objetivo primordial “...promover el desarrollo integral del educando como un ser individual y social, para que emplee en forma óptima sus capacidades, en beneficio propio y en el de su comunidad, y adquiera la formación que le permita continuar sus estudios del nivel inmediato superior o incorporarse a la vida productiva”²¹.

²¹ “Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria”; (2006[2001]), en: Antonio Avita Hernández; Vademécum. Secundaria Mexicana: Leyes, decretos, normas, acuerdos, reglamentos, lineamientos, organización, manuales, documentos e historia de la educación secundaria mexicana; México; Ed. Porrúa.

Una de las finalidades que tiene la educación secundaria es ofrecer una educación democrática, laica, nacional, integral y obligatoria que favorezca tanto el desarrollo individual como el de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe.

Mediante la educación secundaria, la sociedad mexicana, “brinda a todos[as] los[as] habitantes de este país oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida; enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, y desempeñarse de manera activa y responsable como miembros de su comunidad y ciudadanos[as] de México y del mundo” (SEP, 2006:5). En pocas palabras la finalidad de la educación secundaria es la de asegurar en los y las adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida.

El principal propósito educativo de la educación básica y, por tanto, de la educación secundaria, es el desarrollo de competencias. “Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). La manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado” (SEP, 2006:11).

Las competencias que la educación secundaria pretende desarrollar en los y las alumnas son (SEP, 2006):

- Competencias para el aprendizaje permanente: éstas implican que el y la adolescente tengan la posibilidad de aprender, asumir y dirigir su propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a una cultura escrita y matemática; así como de movilizar los saberes y conocimientos culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

- Competencias para el manejo de información: las y los alumnos deben de buscar, evaluar y sistematizar la información; deben pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sistematizar, sintetizar y utilizar la información.
- Competencias para el manejo de situaciones: con ellas las y los adolescentes tendrán la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos (sociales, ambientales, culturales, económicos, académicos y afectivos) y de tener la iniciativa de llevarlos a cabo; administrar su tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomaran decisiones y afrontaran sus consecuencias; planearán y llevarán a cabo procedimientos o alternativas para la solución de problemas, para el manejo del fracaso y de la desilusión.
- Competencias para la convivencia: se relacionarán armónicamente con otros/as y con la naturaleza; se comunicarán con eficacia y trabajarán en equipo; tomarán acuerdos y negociarán con otras personas; manejarán armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollarán su identidad; desarrollarán y valorarán los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.
- Competencias para la vida en sociedad: las y los adolescentes tendrán la capacidad de decidir y actuar con base en un juicio crítico frente a los valores y normas sociales y culturales; procederán a favor de la democracia, la paz, el respeto a la igualdad y a los derechos humanos.

Estas competencias y en específico las competencias para la vida social pueden ser una buena herramienta para que los y las alumnas vean desde un enfoque de género las relaciones intergenéricas (relaciones entre hombres y mujeres) e intragenéricas (relaciones entre personas del mismo sexo), los materiales didácticos y las actividades que desarrollan cotidianamente las mujeres y los hombres, entre otras.

Precisamente, en el artículo 2º del Acuerdo N° 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria, se concibe a las escuelas de educación secundaria como instituciones destinadas

a proporcionar educación general básica, esencialmente formativa, cuyo objetivo primordial es promover el desarrollo integral del educando para que emplee en forma óptima sus capacidades.

Sin embargo, estas instituciones no promueven el desarrollo integral de las y los educandos; en primera por que siguen legitimando los valores masculinos y femeninos; en segunda porque a pesar de que la escuela se ha convertido en mixta se siguen proporcionando una educación en la que se valora la cultura masculina y se desprecia la femenina; en tercer lugar porque el profesorado sigue transmitiendo contenidos sexistas, utilizan el genérico masculino para referirse a ambos sexos y porque sus actitudes siguen siendo discriminatorias.

2.2 Antecedentes históricos de la educación secundaria en México

A lo largo de la historia de nuestro país, la educación ha formado parte de nuestros ideales. Quedó consagrada en el mayor nivel jurídico desde los albores del México independiente, en el Decreto constitucional para la América Mexicana de 1814, promovido por José María Morelos y Pavón.

En el marco de la intervención francesa, el Gobierno de Maximiliano de Habsburgo, promulgó la Ley de Instrucción de 1865, ésta contemplaba en su título III la instalación de la educación secundaria. “De acuerdo con este texto, la instrucción secundaria del Segundo Imperio Mexicano se organizó al estilo de los liceos franceses. El plan de los estudios debía cubrir de siete a ocho años y el Estado establecía un control total de este ciclo, tanto en lo que se refiere a la educación que impartiese el estado como la que ofreciesen los particulares” (Avita, 2006:779).

Sin embargo, esto no se pudo llevar a cabo del todo ya que los liberales toman el poder. El liberalismo mexicano consideraba que la educación permitiría el desarrollo de una nación libre e independiente.

En 1861 el gobierno interno de Benito Juárez expidió una ley que intentaba fomentar la educación. Más tarde, Juárez decretó esta ley que enfatizó su contenido metódico y científico: la Ley Orgánica de Instrucción Pública de Diciembre de 1867, en la cual se dictaminaban diversos ordenamientos sobre lo que se denominó educación media o superior y que entonces se englobaba en el rubro de la educación secundaria.

Esta ley incluía la obligatoriedad primaria. La educación primaria elemental consistía sólo en tres años de estudio, a los que seguía la primaria superior. Posteriormente, la elemental fue de cuatro años y la superior de seis. Juárez realizó un esfuerzo titánico, considerando las circunstancias de la nación, para abrir el mayor número posible de escuelas. La ley de 1867 entró en vigor hasta febrero de 1868, que es cuando se inicia, de hecho la secundaria en México.

“El 28 de febrero de 1878 se expidió un reglamento por medio del cual se determinó la reorganización de las escuelas primaria y secundaria, especialmente la de niñas. Si bien, en esta época el alcance de la matrícula en las pocas escuelas secundarias se limitaba a los centros más importantes de población y a las personas que contaba con mayores recursos económicos. En la evolución de la Escuela Secundaria para Señoritas, el Congreso autorizó, en 1888, al Ministro de Justicia e Instrucción Pública a transformarla en Escuela Normal para Señoritas” (Avita, 2006:779), pero este cambio se dio hasta 1890.

El 5 de febrero de 1888, se emite otra Ley que proponía conservar y perfeccionar, en la educación secundaria, la función de las escuelas especiales

y se establecieran disposiciones específicas en relación con la secundaria para señoritas y la secundaria para varones.

El 19 de mayo de 1896, el General Porfirio Díaz, presidente de la República, emite un decreto mediante el cual se disponía la reorganización de la Instrucción Oficial Elemental y la Instrucción Primaria Superior, ordenando que esta última se constituyese como la enseñanza media o secundaria.

Después de la Revolución, el 30 de diciembre de 1925, en el régimen de Plutarco Elías Calles, se creó por decreto presidencial el sistema de Educación Secundaria, cuyo artífice intelectual fue Moisés Sáenz. “La Escuela Secundaria Mexicana, de acuerdo con los conceptos de Sáenz, debía obedecer a un programa esencial que se desarrollarían con base en las cuatro cuestiones siguientes: ‘cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, cómo formar una familia y cómo gozar de la vida’. La secundaria mexicana fue inicialmente conformada con los moldes pedagógicos de la escuela secundaria alemana y los postulados democráticos de la escuela secundaria estadounidense, ajustados y adoptados a las necesidades de la currícula mexicana del momento, e integrando la pirámide de la estructura educativa nacional” (Avita, 2006:780).

En pocas palabras esta educación secundaria pretendía una “preparación general para la vida”. Se impartía después de la primaria pero se diferenciaba de los estudios especializados del bachillerato.

Los principios básicos que regían a la escuela secundaria mexicana eran en su momento: a) preparar para la vida ciudadana, b) propiciar la participación en la producción y en el disfrute de las riquezas, y c) cultivar la personalidad independiente y libre.

Para 1926 la matrícula en la escuela secundaria era por de más selectiva. “Durante el período presidencial de Plutarco Elías Calles, merced al conflicto religioso que propició la Primera Rebelión Cristera, la vigilancia del laicismo y su obligatoriedad extensiva para las escuelas secundarias particulares incorporadas fue objeto de disputas y del cierre de diversas escuelas particulares” (Avita, 2006:780). Sin embargo, la propuesta del Estado Mexicano de mantener el laicismo en todas las escuelas fue cambiando, ya que la educación confesional impartida en las escuelas particulares se convirtió en una práctica común en el territorio nacional.

En 1935 el general Lázaro Cárdenas crea el Instituto Nacional de Educación para Trabajadores, esta instancia fue la encargada de establecer escuelas secundarias, preparatorias y superiores para dar atención a los trabajadores que intentaban superarse en lo referente a la cobertura de educación básica y secundaria.

En 1937 se acordó que la secundaria fuera gratuita. Entre 1939 y 1940 se estableció una duración de tres años.

La educación secundaria poco a poco fue haciéndose más común entre la población mexicana, “...y ya para 1945, Jaime Torres Bodet en su papel de Secretario de Educación Pública, reformó los planes y programas de estudio de la educación en general, lo cual incluyó a la educación secundaria. Estos planes quedaron integrados con las siguientes materias y actividades: Aritmética, Geometría, Lengua Nacional, Ciencias Naturales, Física, Química, Historia, Geografía, Civismo, educación física, Trabajos Manuales o Talleres y Educación Artística” (Avita, 2006:781).

En 1960 se crearon las secundarias técnicas que, además de la educación general, proporcionaban capacitación para el trabajo. En ese entonces surgieron también los Centros de Capacitación para el Trabajo

Agrícola y los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial. En el siguiente sexenio, se introdujo la telesecundaria para dar respuesta a la creciente demanda de este nivel escolar.

Para 1970 la matrícula de la educación secundaria en México había ascendido a 1.2 millones de educandos y para el ciclo de 1975-1976, el monto de alumnos sumaba 2 millones.

“Durante el período de gobierno del Licenciado Luís Echeverría Álvarez, Jesús Reyes Heróles planteaba ya, en su papel de Secretario de Educación Pública, la integración de la educación preescolar, la primaria y la secundaria como un solo bloque de educación básica. Sin embargo, para esos momentos, la propuesta aún no era funcional y es hasta la última década del siglo XX cuando se dan los cambios más significativos en lo que a planes y programas de estudio se refiere, al tiempo de que la educación básica se integra con los ciclos de primaria y secundaria, y se inicia la desconcentración administrativa de las diversas entidades de la República lo cual dio mayor autonomía a la acción educativa regional, para optimizar la labor de los varios miles de planteles de educación secundaria que existen en el país” (Avita, 2006:781).

Asimismo, la oferta para la cobertura del ciclo se ha multiplicado con opciones que incluyen: la telesecundaria, los sistemas de educación abierta y la educación básica para adultos, entre otras.

2.3 Personal Escolar

El personal escolar de las escuelas de educación secundaria - dependientes de la SEP- está integrado por un director y un subdirector por cada turno, personal docente, personal de asistencia educativa, personal administrativo y de intendencia.

2.3.1 Personal directivo: Dirección y subdirección

El personal directivo está integrado por el o la directora y el o la subdirectora. El o la directora es la máxima autoridad y asumirá la responsabilidad directa e inmediata del funcionamiento general de la institución y de cada uno de los aspectos inherentes a la actividad del plantel (Artículo 18 del “Acuerdo N° 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria”). De esta forma, al director o directora le corresponde²²:

- Organizar, dirigir y evaluar las actividades académicas, de asistencia educativa, administrativas y de intendencia del plantel, de acuerdo con los objetivos, leyes, normas, reglamentos y manuales establecidos para la educación secundaria, y conforme a las disposiciones de las autoridades educativas correspondientes;
- Verificar que la educación que se imparte se apegue al plan y programas de estudio;
- Atender las necesidades del servicio educativo y los problemas de la comunidad escolar;
- Ser conducto inmediato entre las autoridades superiores y el personal a sus órdenes, para todos los trámites relativos al funcionamiento de la escuela que dirige;
- Cumplir con las comisiones y actividades propias del servicio que señalen las autoridades superiores y asignar al personal las comisiones específicas que correspondan a la naturaleza de su cargo y sean necesarias para el funcionamiento del plantel; entre otras.

En sí el o la directora debe planear, organizar, dirigir y evaluar la prestación del servicio de educación secundaria, conforme a las normas y a los

²² Artículo 19 del “Acuerdo N° 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria” y “Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria”, en: Antonio Avita Hernández; Vademécum. Secundaria Mexicana: Leyes, decretos, normas, acuerdos, reglamentos, lineamientos, organización, manuales, documentos e historia de la educación secundaria mexicana; México; Ed. Porrúa.

lineamientos establecidos por las leyes, reglamentos y disposiciones dictadas por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública.

En tanto que al o la subdirectora, le corresponde colaborar con el director o directora, según sea el caso, en la planeación, organización, dirección y evaluación de las actividades pedagógicas, técnicas y administrativas del plantel, encaminadas a prestar el servicio de educación secundaria, asimismo suplirá al director o directora en sus ausencias eventuales y temporales, asumiendo sus responsabilidades.

2.3.2 Personal Docente

Las y los profesores de las escuelas de educación secundaria son los responsables de conducir en los grupos de alumnos y alumnas a su cargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje del área o asignatura que imparta, de acuerdo con el plan y los programas de estudio, los contenidos y métodos apropiados. Las funciones que les corresponden desempeñar para llevar a cabo su labor consisten en²³:

- Planear las labores educativas de modo que su actividad docente cumpla con los fines formativos e instructivos previstos en el plan y programas de estudio vigentes;
- Determinar los procedimientos necesarios para el mejor desarrollo de la tarea educativa, la articulación indispensable entre la teoría y la práctica, y la correlación armónica con las demás áreas o asignaturas que integran el plan de estudios;
- Utilizar en la realización de su trabajo el material didáctico más adecuado al plan y programas de estudio. Los libros de texto serán siempre los que se encuentren oficialmente aprobados;

²³ Artículo 23 del "Acuerdo N° 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria"; (2006[2001]), en: Antonio Avita Hernández; Vademécum. Secundaria Mexicana: Leyes, decretos, normas, acuerdos, reglamentos, lineamientos, organización, manuales, documentos e historia de la educación secundaria mexicana; México; Ed. Porrúa.

- Adecuar el desarrollo de sus actividades docentes a las aptitudes, necesidades e intereses de los y las alumnas;
- Evaluar el aprendizaje de las y los alumnos a su cargo conforme a las normas establecidas al respecto;
- Fomentar en los y las alumnas el espíritu crítico; y auxiliar a las y los educandos en el desarrollo de su formación integral;
- Contribuir a la formación de actitudes y hábitos de responsabilidad y buen comportamiento de los y las alumnas, dentro y fuera del plantel; etcétera.

2.3.3 Personal de servicios de asistencia educativa

El personal de servicios de asistencia educativa es el encargado de proporcionar, en forma integrada, los servicios de orientación educativa, trabajo social, prefectura y médicos, al personal de estos servicios les corresponde (Artículo 25 y 26 del “Acuerdo N° 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria”):

- Contribuir al desarrollo integral de las y los educandos, principalmente en sus procesos de autoafirmación y maduración personales y adaptación al ambiente escolar, familiar y social;
- Contribuir a la obtención de mejores resultados en el proceso educativo; a través de la aplicación de técnicas específicas adecuadas en las actividades inherentes a sus funciones;
- Participar en la preservación de la salud física y mental de las y los educandos; y colaborar con el personal directivo y docente para disminuir la magnitud y frecuencia de de los factores internos y externos que obstaculicen el desarrollo efectivo de la labor educativa; entre otras.

2. 4 Plan y programas de estudio

El plan y programas de estudio forman parte de la planeación general de la educación; mientras que el plan de estudios es el esquema o documento que

expresa el conjunto de asignaturas graduadas, sistematizadas y armonizadas de manera que concurren al logro de las finalidades y objetivos correspondientes a un determinado nivel educativo, que además incluye los lineamientos jurídicos, filosóficos, políticos, psicológicos y pedagógicos que lo fundamentan; el programa de estudios es el desarrollo de ese esquema, es un documento que concreta y desarrolla por grados los contenidos de las materias señaladas en el plan de estudios, indicando los objetivos de cada materia, los lineamientos didácticos para su desarrollo y los criterios para la evaluación del aprendizaje.

2.4.1 Características del plan y programas de estudio

El plan y programas de estudio de este nivel se caracterizan porque en ellos se propone la articulación con los niveles anteriores de educación básica; el reconocimiento de la realidad de los y las estudiantes; la interculturalidad; por el énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados; la profundización en el estudio de contenidos fundamentales; la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura; las tecnologías de información y la comunicación; por la disminución del número de asignaturas que cursan por grado los y las estudiantes; y mayor flexibilidad. A continuación se abordan estas características de una manera más detallada.

El plan de estudios ha establecido una articulación pedagógica y organizativa de la educación secundaria con los niveles de preescolar y de primaria, para ello la propuesta curricular esta guiada por el perfil de egreso de la educación básica, y los propósitos de los campos formativos del nivel preescolar y primaria se tomaron en cuenta para construir los propósitos de las diferentes asignaturas de la educación secundaria.

El plan y programas de educación secundaria incluyen múltiples oportunidades para que en cada grado se puedan establecer las relaciones

entre los contenidos y la realidad (intereses y necesidades de aprendizaje) de los/as adolescentes, además de que propicia la motivación y el interés de las/os estudiantes por contenidos y temáticas nuevas para ellas/los. Para el trabajo entorno a las necesidades específicas de las y los alumnos, se propuso el espacio de Orientación y Tutoría, el cual se abordará más adelante.

“Cada asignatura de la nueva propuesta curricular para secundaria incorpora temas, contenidos o aspectos particulares relativos a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país” (SEP, 2006:19) (interculturalidad), con el propósito de que las y los adolescentes comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. Con la interculturalidad se busca que el alumnado reconozca la pluralidad como una característica de nuestro país y del mundo, y que además la escuela se transforme en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida.

“La interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción, desde las asignaturas, se traduce en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos” (SEP, 2006:19).

Tanto el plan como programas de estudios dan énfasis en el desarrollo de competencias, es decir, que las y los alumnos apliquen lo aprendido en situaciones cotidianas tomando en cuenta las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales. “Se trata, pues, de adquirir y aplicar conocimientos, así como de fomentar actitudes y valores que favorezcan el desarrollo de los[as] alumnos[as], la convivencia pacífica con apego a la legalidad, y el cuidado y respeto por el medio ambiente. Además, se pretende que la educación secundaria permita a los[as] alumnos[as] dirigir su propio

aprendizaje de manera permanente y con independencia a lo largo de toda su vida” (SEP, 2006:19).

En cada una de las asignaturas se seleccionaron los contenidos fundamentales considerando “...la forma en que la disciplina ha construido el conocimiento; cuáles son los conceptos fundamentales que permiten entenderla como un saber social y culturalmente construido; cuáles de ellos se pueden aprender en la escuela secundaria; cuáles son los más relevantes tanto para las necesidades de formación y los intereses de los[as] alumnos[as] como para favorecer la construcción de competencias y, finalmente, cómo incluir en el estudio de cada asignatura los diferentes contextos socioculturales (mundial, nacional, regional y local)” (SEP, 2006:20). Esta selección de contenidos se realizó para favorecer la comprensión y profundización de los diversos campos de conocimiento.

“Una de las prioridades del currículo es favorecer en los[as] estudiantes la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las diferentes asignaturas. Asimismo, se busca que dicha integración responda a los retos de una sociedad que se transforma de manera vertiginosa por impulso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y que demanda de todos sus integrantes la identificación de compromisos con el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad cultural” (SEP, 2006:20).

A partir de esto se han identificado diferentes contenidos transversales, a los que se les darán diferentes énfasis, en varias asignaturas. Estos contenidos están conformados por temas que contribuyen a propiciar una formación crítica, a partir de la cual los y las alumnos reconozcan los compromisos y responsabilidades que les atañen con su persona y con la sociedad en la que viven. Estos contenidos son la educación ambiental, la formación en valores y la educación sexual y equidad de género.

Con respecto a estos temas transversales el plan de estudios de educación secundaria menciona que “el desarrollo de estos contenidos es responsabilidad de toda la escuela e implica, al mismo tiempo, que los programas de las asignaturas destaquen los vínculos posibles entre las mismas; que las asignaturas compartan criterios para definir su estudio progresivo en cada grado; que el trabajo escolar incluya temas y situaciones de relevancia social y ética, y que se realice un trabajo colectivo entre los docentes de diferentes asignaturas” (SEP, 2006:21).

Por desgracia esto aún no se ha logrado en primera porque algunos de los profesores y profesoras, por lo regular, no mantienen contacto entre sí, en segundo porque no han recibido una formación sobre estos temas para poder incluirlos dentro del desarrollo de su asignatura. Al no tener conocimiento sobre éstos será muy difícil que los apliquen en sus actividades y mucho menos que los lleven a la práctica.

La educación ambiental es considerada un tema transversal por la urgencia de fortalecer una relación constructiva de los seres humanos con la naturaleza, “la intención es promover conocimientos, habilidades, valores y actitudes para que los[as] estudiantes participen individual y colectivamente en el análisis, la prevención y la reducción de problemas ambientales, y favorecer así la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras” (SEP, 2006:21). Para el logro de ello es necesario que las y los estudiantes:

- Comprendan la evolución conjunta y la interacción de los seres humanos con la naturaleza, desde una visión que les permita asumirse como parte del ambiente, y valoren las consecuencias de sus actividades en el plano local, nacional y mundial.
- Comprendan que su comportamiento respetuoso, el consumo responsable y la participación solidaria contribuyen a mantener o reestablecer el equilibrio del ambiente, y favorecen su calidad de vida presente y futura (SEP, 2006).

La formación en valores es un proceso que se da en diversos momentos de la experiencia escolar y se expresa en las acciones y relaciones cotidianas entre maestros, maestras, alumnos, alumnas, padres, madres de familia, personal de apoyo y autoridades escolares.

“A fin de que la escuela cumpla eficazmente con la tarea de formar en valores es imprescindible reconocer que estas interacciones cotidianas moldean un clima de trabajo y de convivencia en cuyo seno se manifiestan valores y actitudes explícita e implícitamente. Por ello, los[as] profesores[as], el personal de apoyo y las autoridades de la escuela secundaria requieren poner especial atención al conjunto de prácticas que de manera regular dan forma a la convivencia escolar” (SEP, 2006:22).

Los valores que marca el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como orientadores de los contenidos de la educación básica son la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, el aprecio y el respeto a la vida, a la diversidad cultural y a la dignidad de las personas. A partir de estos valores los y las profesoras deben de orientar sus prácticas y actividades, con el fin de que el alumnado los interiorice y los practique en su vida cotidiana. Sin embargo, a pesar de que esto es planteado en los planes y programas de estudio -lo cual significa un gran avance- no se cumple por completo debido a que los contenidos, el material didáctico, los libros de texto y las actitudes del profesorado siguen perpetuando la desigualdad de género, el trato diferencial entre alumnas y alumnos continúa reforzando los estereotipos de género, en pocas palabras se sigue presentando la cultura masculina y sus valores como los más deseables.

En cuanto a la educación sexual y equidad de género, la escuela secundaria impulsará una educación sexual que parta de una concepción amplia de sexualidad, en la que queden comprendidas las dimensiones de

afecto, género, reproducción y disfrute; las actitudes de aprecio y respeto por uno/a mismo/a y por los/as demás; el manejo de información veraz y confiable para la prevención de enfermedades de transmisión sexual, embarazos tempranos y situaciones de violencia.

“Educar para la sexualidad y la equidad de género plantea un conjunto de tareas a la escuela secundaria, como parte de su contribución al desarrollo y bienestar de los[as] adolescentes, a fin de propiciar una perspectiva que les permita encarar los retos que toda relación interpersonal plantea para ser constructiva y enriquecedora” (SEP, 2006:23).

Como parte del estudio de la sexualidad humana, se encuentra “...la reflexión sobre la perspectiva de género; es decir, la forma de concebir y apreciar el hecho de ser hombre o ser mujer en el contexto de una cultura donde se generan valores, ideas y estereotipos entre sus integrantes. El género es un componente importante de la educación sexual que refiere a las ideas, las valoraciones y los sentimientos desarrollados hacia la sexualidad, y a partir del cual los[as] estudiantes pueden distinguir y analizar cómo los estereotipos de género afectan sus posibilidades de desarrollo, afectividad y disfrute” (SEP, 2006:23).

Para que esta labor sea posible, se incluyeron temas relacionados con la educación sexual y la equidad de género en “Ciencias I” y “Formación Cívica y Ética I y II”. A pesar de que el enfoque o perspectiva de género se ha incluido en el plan y programas de estudio de este nivel, el profesorado, al no tener una formación sobre este tema es imposible que propicien en el alumnado la formación de un sentido crítico con respecto a los códigos, roles y estereotipos de género que imperan y se reproducen en su entorno y que además limitan sus posibilidades de desarrollo. Y mucho menos -las y los profesores- podrán identificar cómo están contribuyendo con sus actitudes y forma de ser a que en los y las estudiantes se interioricen los códigos de género.

Otra característica del plan y programas de estudio de la educación secundaria es la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza con el objetivo de que los y las alumnas “...accedan a diferentes fuentes de información y aprendan a evaluarlas críticamente; organicen y compartan información al usar diversas herramientas de los procesadores de texto, el correo electrónico y la Internet; desarrollen habilidades clave como el pensamiento lógico, la resolución de problemas y el análisis de datos al utilizar paquetes de graficación, hojas de cálculo y manipuladores simbólicos; manejen y analicen configuraciones geométricas a través de paquetes de geometría dinámica; exploren y analicen fenómenos del mundo físico y social, al representarlos y operar sus variables con paquetes de simulación, modelación, graficación y bases de datos” (SEP, 2006:25).

En el actual plan y programas de estudio se redujo el número de asignaturas por grado para favorecer la comunicación entre las y los docentes y entre los y las estudiantes; así como propiciar la integración de las asignaturas e incidir positivamente en los aprendizajes de los y las alumnas.

La mayor flexibilidad consiste en que el “...plan de estudios favorece la toma de decisiones por parte de maestros[as] y alumnos[as] en distintos planos. Así, serán los[as] docentes quienes seleccionen las estrategias didácticas más adecuadas para el desarrollo de los temas señalados en los programas de las asignaturas, a partir de las características específicas de su contexto, y tomando como referentes fundamentales tanto el enfoque de enseñanza como los aprendizajes esperados en cada asignatura” (SEP, 2006:27). Igualmente, profesoras y/o profesores junto con los alumnos y alumnas podrán elegir los materiales de apoyo que consideren necesarios para lograr sus propósitos.

2.5 Orientación y tutoría

La Orientación y la Tutoría “...constituye un espacio del currículo destinado al diálogo y a la reflexión de los[as] alumnos[as] sobre sus condiciones y posibilidades como adolescentes” (SEP, 2006:43), este espacio tiene un carácter preventivo que involucra la realización de acciones oportunas con todo el alumnado, para el desarrollo pleno de sus potencialidades y aspiraciones personales. Este espacio estará a cargo de un/a tutor/a, seleccionado/a entre los/as docentes del grado que cursan, éste/a se reunirá con el grupo una hora a la semana dentro del horario escolar. Los propósitos de la Orientación y Tutoría son tres (SEP, 2006:44):

- Acompañar a cada grupo de alumnas y alumnos en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la escuela secundaria y en los diversos momentos de su estancia en la misma.
- Contribuir al reconocimiento de las necesidades y los intereses de las y los adolescentes como estudiantes, coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida viable y comprometido con la realización personal en el corto y mediano plazos y con el mejoramiento de la convivencia en los ámbitos donde participan.
- Favorecer el diálogo y la solución no violenta de los conflictos en el grupo y en la comunidad escolar; el respeto a la diversidad, y la valoración del trabajo colectivo como un medio para la formación continua y el mejoramiento personal y de grupo.

2.5.1 La Tutoría

“La tutoría es un espacio curricular de acompañamiento, gestión y orientación grupal, coordinado por una maestra o un maestro, quien contribuye al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de lo[as] alumnos[as], así como a su formación integral y a la elaboración de un proyecto de vida” (SEP, 2006:13)

Los ámbitos donde interviene el tutor o tutora son: la inserción de las y los estudiantes en la dinámica de la escuela, seguimiento del proceso académico de los alumnos y alumnas, la convivencia en el aula y en la escuela, y la orientación académica y para la vida.

En el ámbito de inserción de los alumnos y alumnas en la dinámica de la escuela el o la tutora debe de “...brindar un acompañamiento en sus expectativas e inquietudes a los[as] alumnos[as] que ingresan a una nueva escuela o pasan al siguiente grado dentro de la educación secundaria” (SEP, 2006:15).

La labor del tutor en este ámbito radica en ayudar al alumno y alumna a adaptarse a los cambios que se presentan por pasar a un nivel educativo donde hay un/a profesor/a para cada asignatura que se imparte, con diferentes normas y criterios para trabajar.

El seguimiento del proceso académico de los alumnos y alumnas consiste en dar seguimiento al trabajo que éstos y éstas desarrollan en sus diversas asignaturas para sondear e identificar asuntos que representen problemas en su aprendizaje por medio de diferentes estrategias, como aplicar una autoevaluación sobre el rendimiento personal en cada una de las asignaturas o identificar ventajas y/o dificultades personales con el trabajo en cada asignatura, entre otras.

En la convivencia en el aula y en la escuela el tutor deberá de establecer una convivencia armoniosa y solidaria entre alumnos/as-alumnos/as y alumnos/as-profesor/a a través del desarrollo de la cooperación y la empatía, para el fortalecimiento del desarrollo personal y social.

“Existen algunas áreas que requieren considerarse de una manera particular para ser abordadas en las secciones de Orientación y Tutoría - prevención de adicciones, sexualidad y perspectiva de género, conservación del ambiente y valores que deben tomarse en cuenta como facetas de la convivencia escolar-, las cuales también constituyen contenidos transversales que se estudian en varias asignaturas del currículo” (SEP, 2006:21).

Y por último se encuentra la orientación académica y para la vida, donde el tutor o tutora en coordinación con la o el orientador educativo, “...tendrá la responsabilidad de brindar sugerencias a los[as] alumnos[as] sobre diferentes caminos académicos y profesionales, de modo que tengan elementos para comenzar la definición de su proyecto de vida” (SEP, 2006:21).

De esta manera, el tutor o tutora debe de contribuir con el proceso de autoconocimiento de los y las alumnas en lo que se refiere a sus potencialidades, aspiraciones y necesidades de formación en el terreno académico. Asimismo, el o la tutora “....propiciará en los[as] alumnos[as] la reflexión sobre los aspectos del trabajo escolar que les parecen más interesantes, aquellos que les resultan difíciles y, sin embargo, atractivos, así como los que les demandan mayores niveles de esfuerzo. De esta manera los[as] alumnos[as] podrán conformar una idea más clara de sus disposiciones, aptitudes y preferencias hacia diversas áreas de estudio y realizar balances periódicos sobre los cambios que experimentan” (SEP, 2006:22).

La tarea fundamental del espacio de Orientación y Tutoría consiste en el desarrollo de actividades de discusión y análisis de grupo en torno a los ámbitos que se acaban de mencionar.

Pero como se ha venido mencionando, los profesores y profesoras -y en particular el y la tutora- siguen reproduciendo los códigos de género de una

manera inconsciente, por tanto, es indispensable que reciban una formación con perspectiva de género.

2.5.2 Orientación educativa

En este nivel educativo, la orientación es de suma importancia por su carácter preventivo, que involucra la realización de acciones oportunas con todos los y las alumnas que asisten a la escuela para el desarrollo pleno de sus potencialidades y aspiraciones personales.

Desde sus orígenes, la tarea de la orientación "...se ha encaminado a impulsar el aprovechamiento escolar, la atención psicológica y social, así como la orientación vocacional" (SEP, 2006:29).

El orientador u orientadora debe mantener una estrecha relación con los/as docentes y tutores/as para realizar adecuadamente su tarea. Las tareas de la orientación educativa corresponden a los siguientes ámbitos: 1) atención individual de las y los alumnos; 2) trabajo con los padres de familia; 3) vinculación con instituciones que brindan atención a los y las adolescentes; 4) trabajo con los tutores, tutoras y el personal de asistencia educativa; y 5) la organización de redes de acción para garantizar el bienestar de las y los alumnos en el espacio escolar.

En el ámbito de la atención individual de las y los alumnos el y/o la orientadora tratarán de "...conocer las condiciones individuales de los[as] alumnos[as] que asisten a la escuela, relacionadas con sus antecedentes familiares, sociales y culturales, así como a la importancia de identificar sus capacidades y aptitudes para el estudio. Desde esta perspectiva, las características del alumnado, si bien se consideran de manera personalizada, se conciben como parte de un contexto social y cultural que contribuye y condiciona su desarrollo" (SEP, 2006:30).

Asimismo, desarrolla la labor de realizar el diagnóstico de situaciones que representen riesgo para el trabajo escolar, así como identificación de recursos y apoyos institucionales que fortalecen o complementan la atención a los alumnos y a las alumnas.

La tarea de investigar las condiciones individuales de los y las alumnas que se encuentra a cargo de los orientadores y orientadoras, es una muy buena forma de acercarse tanto con las y los estudiantes como a sus familiares para detectar situaciones que reproduzcan el género y sus códigos, y así poder emprender acciones específicas para contrarrestarlas tanto dentro como fuera del plantel, pero desgraciadamente son muy pocos/as lo/as orientadores/as que realmente dedican un tiempo para conocer las particularidades de cada uno/a de sus alumno/as.

En el trabajo con los padres de familia el orientador u orientadora debe de estar en comunicación constante con los padres y madres de familia para acordar formas de colaboración que redunden positivamente en el desempeño académico de los estudiantes. “El acopio de información sobre los antecedentes personales de los [y las] estudiantes a través de sus padres[, madres] y familiares es una tarea necesaria para responder a las exigencias del trabajo escolar y a las dificultades que en el mismo se pueden presentar” (SEP, 2006:31).

Esta información contribuirá a que el orientador u orientadora junto con tutores/as y maestros/as definan las acciones específicas para enriquecer el desempeño de los alumnos y alumnas, y así poder determinar qué tipo de colaboración se requiere por parte de la familia, en los casos que sea necesario.

“La comunicación entre el orientador [u orientadora] y los padres de familia necesita ser recíproca, así las familias también tendrán la oportunidad de recibir información sobre la situación escolar. El orientador [y la orientadora] establecerán comunicación periódica con los padres de familia para informarles sobre las acciones que la escuela emprenderá a fin de impulsar el desarrollo integral de sus hijos[as]” (SEP, 2006:32).

Sin embargo, hoy en día es muy raro que los/as orientadores/as tengan contacto con los padres y madres de familia, y si lo llegan a tener es exclusivamente para informarles a estos/as que sus hijos/as han incurrido en una falta o para informarles que serán sancionados/as. Esto se debe a que, en la mayoría de los casos, son muy pocos/as orientadores/as los/las que se encuentran laborando dentro de la institución, por tanto, no se dan abasto para conocer las particularidades y tener contacto con todos los padres y las madres de la población estudiantil.

Sobre la vinculación con instituciones que brindan atención a los y las adolescentes, los orientadores y orientadoras tienen la función de partir de los conocimientos que tienen sobre las necesidades y los intereses de las y los alumnos, para identificar los servicios institucionales que pueden apoyar los ámbitos de salud, prevención de adicciones, sexualidad, recreación, formación académica futura, etc.

Sobre el apoyo y orientación a los y las docentes, el orientador y la orientadora deben ofrecer tanto a maestros y maestras como a los alumnos y alumnas “...la información necesaria para identificar a tiempo las condiciones que pueden influir para que un [o una] estudiante sea propenso[a] a reprobar o a desertar, con el fin de unir esfuerzos para superar los factores que merman el desempeño académico” (SEP, 2006:33).

Para que los/as orientadores/as brinden este tipo de información es necesario que tomen en consideración las características de los apoyos (personales y materiales) con los que cuentan las y los alumnos fuera de la escuela, para realizar sus actividades escolares; el tiempo de traslado que los y las alumnas hacen de su casa a la escuela y viceversa; la necesidad de realizar alguna actividad laboral, cómo afecta ésta a la escuela y el tiempo de estudio en casa; las enfermedades y necesidades de atención especial de los alumnos y alumnas; y aspectos de la dinámica escolar que pueden contribuir al surgimiento de problemas de aprendizaje.

Una vez que se haya detectado el problema de reprobación o deserción es necesario que se planteen estrategias de solución de forma colegiada con los profesores y profesoras del plantel escolar.

Y en la organización de redes de acción para garantizar el bienestar de los alumnos y alumnas en el espacio escolar el orientador y orientadora deben de promover entre éstos y éstas "...una cultura de la prevención que permita identificar oportunamente situaciones que afecten su salud o disminuyan el interés por emprender tareas de estudio y de convivir armónicamente con los [y las] demás" (SEP, 2006:34).

Es a partir de esta cultura de la prevención que los/as orientadores/as podrán organizar redes de acción tendientes a favorecer el bienestar y desempeño académico de las y los estudiantes, es decir, se promoverán acciones como campañas, conferencias, reuniones y días abiertos con padres de familia.

Por otra parte, la figura de la orientadora y orientador no siempre está presente en todas las instituciones de educación secundaria, en este caso es necesario que los tutores y tutoras conozcan las funciones que desempeña un/a

orientador/a para determinar las acciones que pueden desarrollar. Algunas de las funciones que se llevan a cabo en la orientación educativa son (SEP, 2006):

- Promover y proporcionar un trato afable, equitativo y neutral que favorezca los procesos de autoafirmación y maduración personales y de adaptación al ambiente escolar, familiar y social de los alumnos y alumnas.
- Aplicar estrategias y técnicas que proporcionen elementos para la toma de decisiones que ayuden a mejorar el rendimiento individual y grupal.
- Fomentar hábitos, acciones y visiones que preserven la salud física y mental de las y los educandos.
- Coadyuvar al mejoramiento constante de las relaciones interpersonales al interior de la comunidad escolar.
- Atender con oportunidad las necesidades de las y los alumnos a través de la vinculación con instituciones que ofrecen atención a las y los adolescentes.
- Impulsar procesos y estrategias que contribuyan a la consolidación de una autoestima en las y los adolescentes.
- Realizar entrevistas a los y las alumnas que son canalizadas por el tutor o tutora, maestros y maestras para recabar información que sustente las estrategias de intervención que plantee.
- Coordinar la realización de sus actividades con el resto del colectivo escolar, especialmente con las profesoras, profesotes y tutores o tutoras del plantel.
- Colaborar con el personal directivo y docente para la realización de los proyectos de escuela.
- Participar en los cursos y eventos de actualización o mejora profesional que se realicen dentro y fuera de la institución escolar.
- Orientar individualmente a los y las alumnas en asuntos que afecten su desarrollo y bienestar como integrantes de la comunidad escolar.
- Proponer ante las autoridades de la escuela iniciativas que mejoren la atención de los y las alumnas.

Como se observa, son varias y diversas las funciones que realiza el y la orientadora para lograr los objetivos que se plantean dentro de su labor.

La Orientación y la tutoría es un espacio idóneo para comenzar a propiciar la formación de un sentido crítico desde la perspectiva de género en las y los estudiantes, para que así, éstos y éstas descubran cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y hombres ocupan en la sociedad mexicana, cómo es que el género determina las posibilidades de las personas, y redescubrir el conjunto de estereotipos, expectativas y valores sociales establecidos para “lo masculino” y “lo femenino” que proyectan los medios de comunicación, la familia y la propia escuela en sus libros de texto y en los materiales didácticos.

2.6 Los libros de texto

Como se mencionó en el capítulo I, la educación y, por ende, la escuela no está exenta de transmitir los códigos de género que imperan en nuestra sociedad. La escuela es una institución que debería de ofrecer una igualdad de oportunidades en el desarrollo personal y social de las mujeres y hombres, sin embargo, esto no sucede, la educación discrimina y se convierte en un vehículo propio para tal discriminación, esto se puede observar en los libros de texto que se emplean como instrumentos didácticos.

Sin lugar a dudas, el libro de texto es un valioso auxiliar en la enseñanza, pues permite que el alumnado afirme todo aquello que previamente el profesor o profesora ha explicado durante el desarrollo de las lecciones.

Los libros de texto contienen una selección de conocimientos que recaba toda la legitimidad social -incluyendo el género y sus códigos-, es decir, representan una fuente de saber legitimado. Así, los libros muestran a alumnos

y alumnas unos modelos sociales y una visión del mundo (androcéntrica, machista, etc.).

Asimismo en éstos hay una ausencia de contenidos referidos a las mujeres, y a la mayoría de las que se nombran con base a la relación de parentesco que tienen con un hombre.

Por ejemplo, en el libro de “Matemáticas 2”²⁴ se emplea casi por completo el genérico masculino -“Compañero”- para pedir a alumnos y alumnas que realicen actividades (“Compara tus argumentos con tus compañeros”, “Comenta con tus compañeros”, “Discute tus observaciones con tus compañeros”, etc.) y muy pocas veces se emplean las palabras “grupo” o “equipo” en lugar de “compañero”.

En este libro existen cuatro imágenes donde la mujer es la figura principal, el doble de éstas presentan al hombre como actor principal y sólo aparecen dos imágenes donde hay un hombre con una mujer. Las imágenes de mujeres las presentan jugando voleibol, cubriéndose con un paraguas de la lluvia y fotocopiando documentos, es decir, están realizando actividades consideradas como femeninas que no requieren de tanto esfuerzo físico y que son pasivas.

En el caso de las imágenes masculinas, éstas muestran al hombre viajando por el mundo, jugando fútbol, participando en competencias como el maratón y el triatlón y el resto son retratos de personajes destacados en el campo de las matemáticas, con ello se reafirma el código masculino: los hombres compiten para conseguir mayor poder o prestigio, son fuertes, resistentes -el triatlón y el maratón son competencias de resistencia atlética-, a ellos les pertenecen las matemáticas.

²⁴ Briceño Luís, et al.; (2006); Matemáticas 2; México; Ed. Santillana.

Y sobre las imágenes donde aparecen hombres y mujeres, en una de ellas se presenta a ambos en igualdad de condiciones, la otra imagen es un retrato de Benito Juárez y de su esposa Margarita Maza de Juárez, en este retrato la mujer se encuentra atrás de Juárez, inconscientemente, esta imagen da a entender que las mujeres se encuentran en un segundo plano, que los hombres son el centro de las cosas, a ellos les pertenece el protagonismo. Aquí también se muestra que únicamente se hace mención de las mujeres por la relación de parentesco que tienen con los hombres.

Igualmente, en este libro se incluyen lecturas sobre los personajes más destacados de las matemáticas, tales como Galileo Galilei, Aristóteles, Tales de Mileto, Eratóstenes, etcétera.

Con respecto a los problemas o ejercicios, la mayoría muestra a las mujeres realizando actividades domésticas o relacionadas con lo doméstico (por ejemplo, “Claudia quiere hacer un pastel para 10 personas. ¿Cuáles son las cantidades que necesita de cada ingrediente?”), en cambio los hombres realizan actividades que requieren fuerza, poder, resistencia, etc. (por ejemplo, “Pedro participó en una competencia de triatlón juvenil en la cual las pruebas tenían las siguientes distancias: natación 500m, bicicleta 20km y carrera 5km”).

Por otra parte, el libro del “Español 2”²⁵, al igual que el libro anterior, emplea más el genérico masculino -“compañeros”- y sólo cuatro veces se emplea “compañeras y compañeros”, para referirse al personal docente lo hace por medio de las palabras “profesor” o “maestro”, en ningún momento lo hace en forma femenina.

“Español 2” contiene 32 imágenes donde el personaje principal son hombres, 24 donde es la mujer y 14 donde hay tanto hombres como mujeres. En las imágenes masculinas se muestra a los hombres dirigiendo, hablando

²⁵ Mayorga Cortés, Lucio; (2008); Español 2; México; Ed. Oxford New York.

ante el público, haciendo ejercicio -como nadando, corriendo y levantando pesas-, en sí realizando actividades consideradas “masculinas” y las otras son fotos de personajes sobresalientes en el campo de la literatura (por ejemplo: Manuel Gutiérrez Nájera, Jaime Sabines, Carlos Fuentes, Juan Rulfo y Juan José Arreola, entre otros).

Las imágenes de las mujeres muestran a éstas haciendo deporte - nadando, haciendo gimnasia-, leyendo o escribiendo, hablando en público, entrevistando, realizando experimentos, empresarias, como se puede apreciar se comienza a producir cambios con respecto a la representación social que se tiene de las mujeres, ya las comienzan a ver como científicas y empresarias, pero aún prevalecen algunos estereotipos. También en estas imágenes se muestran fotografías de mujeres destacadas en la literatura, tales como María Luisa Bombal, Simone de Beauvoir, Ana Frank, Charlotte Brontë, Sor Juana Inés de la Cruz, Emilie Brontë, etcétera.

Las imágenes donde aparecen tanto hombres como mujeres los muestran revisando libros en una biblioteca, utilizando el salón de computo, trabajando en quipo, realizando deporte, participando en una mesa redonda, discutiendo o debatiendo, leyendo, escribiendo y participando como actores en una obra de teatro.

En este libro hay un espacio que se llama “Notas informativas” que hablan un poco de la vida y obras de personajes importantes de la literatura, en total son nueve, de estas notas sólo dos son de mujeres (Simone de Beauvoir y María Luisa Bombal) y el resto habla de hombres (Jaime Sabines, Manuel Gutiérrez Nájera, Jorge Luís Borges, Gabriel García Márquez, Julio Cortázar y Emilio Carballido). Como se puede ver hay una preponderancia de personajes masculinos que femeninos.

Sin embargo, este libro contiene actividades en las que se invita a los alumnos y alumnas a realizar una búsqueda de las leyes y documentos de carácter nacional e internacional que existen sobre los derechos humanos, y además existe un apartado denominado “La mujer a través de la pluma” de trece páginas, dedicado exclusivamente a la literatura femenina, en este apartado se habla de las mujeres más destacadas en este ámbito, además de contener unos fragmentos de las obras de Simone de Beauvoir, Christine de Pizan, Sor Juana Inés de la Cruz, etc.

Por otro lado, el libro de “Formación Cívica y Ética I” contiene cuarenta y dos imágenes de hombres que los presentan impartiendo clases, separando la basura en orgánica e inorgánica, votando, ofreciendo cigarrillos a otro chico, burlándose de los demás, manejando, jugando básquetbol y fútbol, como padre trabajador, como doctor, policía, bombero, realizando deportes extremos, dialogando, corriendo, sembrando un árbol, construyendo (albañil), asimismo los presentan realizando actividades que no son consideradas “masculinas” como sonriendo, llorando, brindando apoyo a otros, cuidando a personas de la tercera edad y a bebés, mostrando tristeza frente a los demás, bailando valet.

Las imágenes femeninas -veinticinco en total- muestran a las mujeres pintando, escuchando la clase, escribiendo, como madre abnegada, enfermera, cuidando su figura y su aspecto físico, depresiva, lavando el piso, jugando con una muñeca, como ejecutiva, árbitro, votando, presidenta, policía, compitiendo en una carrera y como quinceañera, como se puede ver también en el caso de la mujer se incluyen actividades que no le corresponden por ser mujer.

Sobre las imágenes que presentan tanto hombres como mujeres -27 en total- los y las muestran trabajando en equipo, realizando el servicio militar, realizando deporte, conviviendo, salvando vidas, tocando en una banda, platicando, jugando fútbol, cocinando, bailando, comprando el mandado, niños jugando a la casita y a la comidita y las niñas al fútbol, y los hombres

maltratando a las mujeres tanto física como psicológicamente. En este caso hay más imágenes que presentan a ambos sexos conviviendo armónicamente, y participando en las mismas actividades. “Formación Cívica y Ética I” es un libro que incluye en sus actividades y ejercicios la perspectiva de género, además de que no se utiliza el genérico masculino.

Por lo anterior, se puede decir que el material que emplea la Secretaría de Educación Pública está cargado de estereotipos de género y, por ende, de los códigos de género que imperan en la sociedad mexicana, a pesar de que en algunos libros se han introducido pequeñas variantes con respecto al deber ser de mujeres y hombres. De esta manera, las y los alumnos introyectan, de un modo inconsciente, que las mujeres son pasivas, sumisas, complementan al hombre, se encuentran en un segundo plano, son subordinadas, se dedican a las labores domésticas, que pueden trabajar pero sin descuidar el hogar y a la familia, en cambio a los hombres les corresponde conocer el mundo, aventurarse a lo desconocido, competir, detentar el poder, ser el protagonista, el centro de las cosas, etc.

Otro ámbito en el cual se presenta la discriminación por género es en el lenguaje. El genérico masculino es empleado en los libros para referirse tanto a los alumnos como a alumnas, con ello no sólo se está sobrevalorando a lo masculino sino que además se invisibiliza y subordina a la mujer. En las imágenes que se emplean en los libros también se observa la discriminación de género, por ejemplo en los libros la mayoría de las imágenes son de hombres y en las pocas que llegan a estar presentes las mujeres se les definen como dependientes, afectuosas, dóciles, colaboradoras y dedicadas a las tareas domésticas.

CAPÍTULO III

LA ADOLESCENCIA

3.1 Definición de adolescencia

Etimológicamente, la palabra adolescencia proviene del latín *ad*: a, hacia, y *olescere*, de *olere*: crecer. De esta forma, adolescencia significa la condición y el proceso de crecimiento (Velasco, 2002), que a su vez implica un proceso de crisis vital²⁶.

“La adolescencia se define como la etapa del desarrollo humano, que tiene un comienzo y duración variables, la cual marca el final de la niñez y crea los cimientos para la edad adulta. Está marcada por cambios interdependientes en las dimensiones biológicas, psicológicas y sociales del ser humano” (Velasco, 2002:11).

Para Saavedra (2004), la adolescencia (*adulescens*) es una palabra que se deriva del latín *adolescere*, que significa crecer, transitar de un estadio a otro dentro de un proceso. En términos generales, la adolescencia es una etapa del desarrollo humano que se sitúa aproximadamente entre los 11 a 20 años de edad. Ésta inicia con los cambios fisiológicos que son generados por la pubertad, y se termina en el momento en el que se alcanza el estatus sociológico de adulto.

Según el enfoque sociológico, la adolescencia es el período entre la infancia y la edad adulta, donde “...se define la identidad del sujeto, pues asume una independencia creciente respecto de quienes representan la autoridad, amplía sus espacios grupales y se interesa por su autoimagen y su

²⁶ En griego la palabra crisis “...es el acto de distinguir, elegir, decidir y/o resolver, a partir del cual se logrará la identidad personal” (Monroy, 2002:71).

heteroimagen; ello lo hace dependiente de la aceptación de los[las] demás y modifica sus roles porque va cambiando de espacios escolares y de experiencias sociales” (Saavedra, 2004:19).

La adolescencia es una etapa más del desarrollo humano, por la cual pasan todos los individuos. Este período abarca de los 11 a 20 años -aproximadamente. La adolescencia comprende la suma total de las modificaciones psicológicas que pueden atribuirse, directa o indirectamente, a la aparición de la pubertad. Además es un período confuso, de contradicciones, ambivalente y doloroso, en el que se generan fricciones con el medio familia y social.

La adolescencia comienza cuando la pubertad inicia (alrededor de los 9 y 13 años). Este hecho suele variar debido a la existencia de diversos factores, tales como la alimentación, la herencia, influencias hormonales, la raza, el contexto sociocultural -la familia, la educación, el empleo, el desarrollo espiritual, las políticas y legislación, la migración, los servicios de salud, de recreación y el ambiente socioeconómico- y la situación geográfica, por lo que su comienzo varía de persona a persona. Esta etapa finaliza cuando el individuo alcanza la madurez emocional y social para asumir el papel adulto, según se defina éste en su cultura.

La adolescencia ha sido dividida en tres subetapas: adolescencia temprana o primera adolescencia que se encuentra entre los 11-12 y 14 años, adolescencia media de 15 a 17-18 años y adolescencia tardía o juventud que va de los 18 a 20 años de edad (Moreno y Barrio, 2005; Musitu y Cava, 2001).

Otros autores han dividido este período en dos subetapas, en adolescencia temprana y tardía. En la primera subetapa predominan los aspectos de crecimiento fisiológico, mientras que los procesos psicosociales ocurren de manera preponderante en la adolescencia tardía (Velasco, 2002).

“La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el período adolescente como la etapa entre 10 y 19 años de edad. Asimismo, considera al período que va de los 10 a 14 años como adolescencia temprana y de 15 a 19 años como adolescencia tardía. Dicha organización, delimita el período de juventud entre 15 y 25 años; por tanto la primera fase de la adolescencia está vinculada con el inicio de la pubertad, mientras que la otra fase (la tardía) está vinculada con el inicio de la juventud” (Velasco, 2002:14). Según los criterios de la OMS el final de la adolescencia y el final de la juventud coinciden, es decir, los dos ocurren a los 25 años.

3.2 Las características de la adolescencia

La adolescencia se caracteriza porque en ella se llevan a cabo una serie de cambios -interrelacionados- tanto en la esfera biológica (desarrollo y crecimiento fisiológicos), psicológica (cognición, afectos-emociones e identidad) y social (relaciones interpersonales, adquisición de papeles sexuales y desarrollo moral) que determinan de una u otra manera la forma de actuar, aprender y relacionarse con el entorno.

3.2.1 La pubertad: los cambios biológicos y físicos

Como se había mencionado, la adolescencia inicia con los cambios puberales en la mujer y en el hombre. Etimológicamente, la palabra pubertad proviene del latín *pubescere* que significa entrar en la adolescencia, cubrirse de vello. “...Pubertad alude literalmente a la aparición de pelo o vello en la región genital de una persona, lo cual indica la existencia de caracteres sexuales capaces de producir células germinales vivas...Puede decirse que es el momento de la pubertad, es decir, una sucesión de cambios funcionales que definirán la maduración de la identidad sexual” (Saavedra, 2004:29).

Para Fuente, et al. (1997) la pubertad es el fenómeno de crecimiento y maduración relacionado con cambios fisiológicos y hormonales, a diferencia de la adolescencia, que designa el aspecto psicológico y social de esta etapa de crecimiento y desarrollo acelerado.

La pubertad "...es el largo proceso de cambios biológicos diversos que desembocan en la maduración completa de los órganos sexuales y, por tanto, en la capacidad de reproducción, y cuyo comienzo entre los 9 y 16 años, marca el inicio de la adolescencia" (Moreno y Barrio, 2005:36). La pubertad denota los cambios fisiológicos y morfológicos que acompañan la maduración sexual.

En la pubertad no solo se producen cambios en los caracteres sexuales primarios y secundarios, sino en la estructura fisiológica y en diversas funciones del organismo. Estos cambios se caracterizan por cinco aspectos íntimamente relacionados, el rápido aumento en talla, el desequilibrio endócrino transitorio, la maduración de los caracteres sexuales primarios, la aparición de los caracteres sexuales secundarios y la repercusión de todos estos cambios en el área emocional.

La multitud de cambios que se dan en el funcionamiento fisiológico y en la morfología corporal obedecen y se producen bajo un estricto control hormonal. La señal para comenzar estos hechos la da el cerebro, y en específico, el hipotálamo -una parte del cerebro del tamaño de una canica, que regula la acción en cadena de diversas glándulas endocrinas- tiene que madurar antes de que se inicie la pubertad.

Desde el momento del nacimiento ya circulan pequeñas cantidades de hormonas sexuales que parecen inhibir la producción de hormonas liberadoras de gonadotropinas, éstas están organizadas en el hipotálamo prebuberal (Velasco, 2002). "El proceso se inicia cuando el hipotálamo manda señales - mediante una hormona- a la hipófisis o glándula pituitaria (situada en la base

del cerebro) para que libere en la sangre las hormonas conocidas como gonadotropinas. Suele ocurrir durante el sueño y un año aproximadamente antes de que se manifieste cualquiera de los cambios físicos asociados a la pubertad. Las gonadotropinas provocan que las glándulas suprarrenales y las gónadas o glándulas sexuales (ovarios en la mujer; testículos en el hombre), aumenten su producción de estrógenos y andrógenos” (Moreno y Barrio, 2005:37).

La hipófisis también secreta la hormona del crecimiento, ésta afecta al crecimiento y al moldeamiento del esqueleto. Estos mecanismos biológicos son los causantes de todos los cambios o fenómenos biológicos que indican el paso de la infancia a la edad adulta.

“...El desarrollo físico del adolescente es abrupto y disarmónico ya que crece por segmentos; al aumentar de tamaño manos, brazos, pies y piernas le proporcionan una apariencia grotesca que lo hacen sentirse extraño con su propio cuerpo. La cara crece también a expensas de la mandíbula, los labios se tornan gruesos y carnosos, la nariz se ensancha y alarga. Después crecerán el tórax y la pelvis. Estas características de crecimiento son más acentuadas en los varones que en las niñas” (Velasco, 2000:6).

La edad en la que inicia el desarrollo físico varía -como ya se había mencionado párrafos atrás- por la influencia de varios factores. En general, este proceso inicia en los varones aproximadamente entre los 11 y 15 años. En las niñas, el inicio del desarrollo físico se presenta dos años más temprano que los niños, es decir, a los 9 años.

Entre los 11 y 16 años, las chicas y los chicos crecen más rápido en años anteriores y posteriores. En la adolescencia, al período donde la velocidad de crecimiento comienza a incrementarse se le denomina “estirón”. “...Mientras que en las chicas el estirón se inicia al principio de la secuencia de los cambios

puberales y el pico se alcanza relativamente pronto, comparado con otros fenómenos (habitualmente antes de la menarquía); en el chico, la aceleración se inicia cuando el desarrollo de los órganos genitales ya ha comenzado, y el momento máximo de la aceleración se produce cuando el desarrollo genital casi ha acabado” (Moreno y Barrio, 2005:42).

Cuando se produce el estirón en los adolescentes, éstos alcanzan y sobrepasan a las chicas en tamaño corporal. En este momento los cambios en la estatura y peso se acentúan entre ambos sexos. En los chicos los huesos se tornan toscos y los músculos se ensanchan a nivel del tórax y hombros, lo cual hace que los hombros sean más anchos en relación con sus caderas, ésto les da una sensación de fortaleza física de la que se muestran orgullosos. En tanto que en las mujeres se ensanchan y redondean las caderas.

Los cambios en la masa muscular y en el tejido adiposo son diferentes en chicos y en chicas tanto en el incremento como en la región donde se produce. En las chicas, la musculatura como la grasa aumentan antes que en los chicos. “En cuanto al componente adiposo, las chicas tienen un mayor porcentaje de peso corporal en forma de grasa en todas las edades, pero su tejido adiposo aumenta gradualmente desde el final de la infancia y a lo largo de toda la adolescencia, mientras que en los chicos es bastante estable hasta el estirón de estatura, cuando empieza a disminuir” (Moreno y Barrio, 2005:43). Las chicas acumulan grasa tanto en el tronco como en las extremidades. En el caso de la adolescente la grasa desempeña un importante papel en el mantenimiento de las capacidades de gestación y lactancia.

“Los órganos internos (corazón, pulmones y genitales internos) crecen, la presión sistólica es mayor en ellos que en ellas, la capacidad de su sangre para transportar oxígeno aumenta y durante el reposo la frecuencia cardiaca disminuye. Su fisiología los hace capaces de recuperarse rápidamente después del ejercicio intenso” (Velasco, 2000:7).

En cuanto a los caracteres sexuales primarios y secundarios, el primer signo de la pubertad en el niño es el alargamiento y aumento del tamaño testicular, "...el escroto comienza a cambiar de color, tornándose más pigmentado y haciéndose péndulo, el pene aumenta de longitud y grosor. La voz infantil pasa a hacerse grave y profunda al desarrollarse la laringe" (Velasco, 2000:7). El cambio de voz se debe al crecimiento de la laringe y alargamiento de las cuerdas vocales.

De igual forma, "el vello púbico se hace presente en la base del pene, se hace abundante, grueso y pigmentado, presentándose también hacia la cara interna de los muslos y ascendiendo en una línea hacia el abdomen. En la cara, los signos pilosos inician sobre el labio superior para después generalizarse en barba y patillas" (Velasco, 2000:7).

La próstata también crece, se presentan las primeras eyaculaciones, que se conocen como "sueños húmedos". "Las glándulas sebáceas y sudoríparas incrementan considerablemente su producción; aparece el acné, tanto en la cara como en la parte anterior del tórax y la espalda; el olor del sudor se vuelve fuerte y penetrante" (Velasco, 2000:7).

En la mujer, el crecimiento de las mamas es el primer dato que indica el inicio de la pubertad; "casi al mismo tiempo en que se inicia el desarrollo mamario, se producen cambios en el útero y vagina...: ésta se alarga, se engrosa el epitelio vaginal y las membranas mucosas se hacen más ácidas" (Moreno y Barrio, 2005:45). Asimismo, comienza a haber una secreción mucosa transparente en los genitales, un mes antes de que se presente la menstruación. La menstruación comienza aproximadamente dos años después del comienzo mamario, útero y vaginal. La primera menstruación o menarquía, suele ocurrir a los 12 años y medio -a pesar de las grandes diferencias individuales.

Al igual que en el hombre, en la mujer comienza la aparición del vello púbico y después aparece el vello axilar, sin embargo, las características sexuales de las chicas se desarrollan lentamente y así el vello púbico tarda años en adquirir su aspecto adulto, al igual que el pecho, cuyo desarrollo suele completarse una vez que se han desarrollado las otras características sexuales secundarias (alrededor de los 15, prolongándose en ocasiones hasta los 19 años).

“Los impulsos sexuales se relacionan con el aumento brusco de la testosterona u hormona sexual masculina y los estrógenos u hormona sexual femenina. Aunque ambas hormonas existen desde la niñez, el deseo sexual se manifiesta hasta la pubertad” (Velasco, 2000:9).

En el siguiente cuadro se muestran de manera breve los cambios biológicos que sufren las chicas y los chicos durante la pubertad, y por ende, durante la adolescencia:

CHICAS	EDAD	CHICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Botón o yema mamaria • Inicio del “estirón” de estatura • Vello púbico ligero y claro • Crecimiento útero/vagina 	10-11	<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento testicular • Crecimiento de pene y vello púbico • Inicio del “estirón” de estatura
	11,5-13	
<ul style="list-style-type: none"> • Vello púbico liso y pigmentado • Voz ligeramente más profunda • Vello ensortijado • Máximo crecimiento en estatura (pico) • Crecimiento de senos, pigmentación y elevación de pezones/aureola • Menarquía 	11-14	<ul style="list-style-type: none"> • Vello púbico liso y pigmentado • Primeros cambios de voz • Crecimiento rápido del pene y testículos • Primera eyaculación de semen • Máximo crecimiento en estatura • Vello axilar-inicio
	13-16	
<ul style="list-style-type: none"> • Vello axilar-inicio • Formación adulta de los senos 	14-16	<ul style="list-style-type: none"> • Rápido crecimiento de vello axilar • Pelo facial (orden indefinido) • Marcado cambio de voz
	16-18	

Fuente: Moreno y Barrio, 2005

Desde el punto de vista biológico, los logros que se deben alcanzar durante la pubertad son la capacidad para reproducirse y la finalización del crecimiento corporal, es decir, la plena madurez física.

Todos estos cambios biológicos y físicos producen un cambio en la imagen corporal y afectan de modo profundo aspectos psicológicos del individuo, tales como la identidad, que supone un considerable reto para la adaptación del individuo.

3.2.2 Los cambios psicológicos

Junto con los cambios visibles y en ocasiones llamativos que se producen en el aspecto físico de los y las adolescentes, se encuentran con otro tipo de transformaciones que son menos evidentes pero que dejan una clara huella en su comportamiento. En este sentido, la adolescencia se caracteriza por la aparición de profundos cambios cualitativos en la estructura del pensamiento de la persona: cambios en la percepción y sentimientos respecto de sí mismo que están íntimamente relacionados.

3.2.2.1 Desarrollo cognoscitivo

Así, desde el punto de vista del desarrollo cognoscitivo, el y la adolescente se distingue del niño y de la niña porque los primeros poseen un pensamiento abstracto²⁷ y los segundos un pensamiento concreto.

²⁷ Las personas pueden captar abstracciones cuando comienzan a entender las nociones abstractas de los objetos y de las nociones que ha aprendido o, mejor dicho, cuando les ha quitado sus particularidades para construir conceptos, definiciones y términos acordados por consenso. Cuando se empiezan a entender las nociones abstractas de ser humano, átomo, conciencia, entre otras, se está en posibilidad de llegar a la esencia de cada uno de esos términos. El resultado del proceso de abstracción es el concepto, éste sirve como punto de partida para la construcción de todo un sistema de conexiones lógicas, tales como los teoremas, las hipótesis y las ecuaciones (Macías-Valadez; 2000).

El psicólogo Jean Piaget determinó que la adolescencia es el inicio de la etapa del pensamiento de las operaciones formales, entendido como el pensamiento que implica una lógica deductiva.

De acuerdo con Piaget la capacidad de pensamiento abstracto empieza alrededor de los 11 y 12 años de edad, a partir de ahí, comienza poco a poco el auge en la dirección de la reflexión libre desligada de lo real. En esta etapa el y la adolescente razonan de forma muy parecida a la de un/a científico/a buscando soluciones en el laboratorio.

“Desde los 12-13 años el púber abstrae cada vez más las características sensibles de los objetos y de las nociones que ha aprendido. Esto quiere decir que les quita sus particularidades para hacer conceptos, definiciones y términos acordados por consenso” (Macías-Valadez, 2000:67). Es por esto que las personas pueden captar abstracciones crecientes, tanto de trigonometría, historia como de zoología y geografía.

La y el adolescente, con el incremento de la abstracción, se encuentran en posibilidades de desarrollar una conciencia más inquisitiva, así pueden preguntarse acerca de lo que les rodea y de sí mismos.

Con el pensamiento formal “...las operaciones lógicas comienzan a ser transpuestas del plano de la manipulación concreta al plano de las meras ideas, expresadas en el lenguaje cualquiera (el lenguaje de las palabras o el de los símbolos matemáticos, etc.), pero sin el apoyo de la percepción, ni la experiencia, ni siquiera la creencia” (Piaget, 1985:96-97).

Mientras el niño/a sólo se enfoca a la realidad en sí misma, a los objetos tangibles que pueden ser manipulados y sometidos a experiencias afectivas, las y los adolescentes pueden “operar con operaciones”, es decir, las cosas y los

hechos concretos ya no son necesarios como objetos de pensamiento, chicos y chicas se presentan con reglas más lógicas a través de la reflexión interna.

Ésta reflexión es como un pensamiento de segundo grado, esto se debe a que el pensamiento formal es la representación de una representación de acciones posibles. No hay que olvidar que el pensamiento concreto es la representación de una acción posible.

Así, la adolescencia se caracteriza por la libre actividad de la reflexión espontánea, debido a que "...las operaciones formales aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que equivale a desligarlo de lo real para permitirle a voluntad reflexiones y teorías. La inteligencia formal marca, pues, el primer vuelo del pensamiento y no es extraño que éste[a] use y abuse, para empezar, del poder imprevisto que le ha sido conferido" (Piaget, 1985:98). Las reflexiones en la adolescencia suponen una teorización de la realidad.

El proceso de reflexionar consiste en ir de lo particular a lo universal, de ahí su relación con la abstracción. Asimismo, es posible reflexionar sobre sí mismo, para lo cual la persona se toma como sujeto y a la vez como objeto del pensamiento.

Es por lo anterior que se puede decir que durante esta etapa se produce en los adolescentes un incremento de la intelectualización "...que lleva a la preocupación por principios éticos, filosóficos, sociales, que no pocas veces implican un formularse un plan de vida muy distinto al que se tenía hasta ese momento y que también permite la teorización acerca de grandes reformas que pueden ocurrir en el mundo exterior" (Knobel, 1999:65), con el fin de superar su incapacidad de acción, es decir, construyen sistemas y teorías abstractas sobre el por qué de las cosas, del amor, etc. (Piaget, 1985). Gracias a la reflexión e intelectualización se puede formular un "proyecto de vida".

En consecuencia, en el y la adolescente surgen grandes teorías filosóficas, movimientos políticos, ideas de salvar la humanidad; comienzan a escribir versos, novelas, cuentos, etcétera.

Con la necesidad de intelectualizar se da la de fantasear (Knobel, 1999); chicos y chicas se dedican largas horas a fantasear, ensoñar, ensimismarse en apariencia de la realidad. “Para lograr esto se requiere una modificación en la manera de captar el tiempo...en la adolescencia se va construyendo la habilidad para dejar fluir el tiempo, mientras la mente, incansable, elabora, reflexiona y medita.” (Macías-Valadez, 2000:18).

Al haber un incremento de las fantasías y dudas existenciales, el y la adolescente se retiran un poco de las actividades cotidianas. Pero cuando las exigencias son fuertes se puede producir un conflicto con el entorno familiar, escolar y social. “al desbordarse la imaginación, la conciencia se desconecta y el individuo abandona los deberes cotidianos” (Macías-Valadez, 2000:81).

La intelectualización y la fantasía son mecanismos defensivos frente a la necesidad que la realidad les impone de renunciar a aspectos infantiles (al cuerpo, al rol e identidad infantil, y a los padres de la infancia), lo cual obliga a la y a el adolescente a recurrir al pensamiento para compensar estas pérdidas.

El pensamiento formal se caracteriza por ser hipotético-deductivo, gracias a él, las y los adolescentes son capaces de deducir las conclusiones de puras hipótesis, y no sólo de la observación real ni de lo tangible. Cuando se presenta un problema se inicia “...con una teoría general que incluya todos los posibles factores que pueden influir en la solución y decidir a partir de ellos hipótesis específicas (o predicciones) sobre lo que podría ocurrir. Después prueban estas hipótesis ordenadamente para ver cual es su aplicación real” (Berk, 1999:322). Precisamente la solución del problema inicia con la posibilidad y prosigue hasta la realidad, lo que cuenta en este caso es lo que

“puede ser” y no solamente lo que “es”. Las y los adolescentes son capaces de deducir conclusiones de simples hipótesis a partir de la reflexión.

El razonamiento interproposicional o pensamiento proposicional es otra característica del pensamiento formal. Los y las adolescentes pueden evaluar la lógica de las proposiciones (afirmaciones verbales) sin referirse a las circunstancias del mundo real (Berk, 1999).

El pensamiento formal implica igualmente el razonamiento verbal sobre conceptos abstractos. Las y los adolescentes demuestran su capacidad de pensar con este tipo de pensamiento cuando consideran las relaciones entre espacio, tiempo o al interesarse por la física y preguntar sobre la justicia y libertad en filosofía.

La capacidad que tienen los chicos y las chicas para pensar en abstracto combinada con los cambios que están experimentando, supone que empiecen a pensar más sobre sí mismos/as, a interrogarse a sí mismo/a sobre sus actuaciones, sentimientos y pensamientos, así como los pensamientos, sentimientos y conductas de los/as demás hacia él o ella, Piaget (1985) llamo a este hecho egocentrismo intelectual. “Este tipo de egocentrismo se manifiesta a través de la creencia en la reflexión todopoderosa, como si el mundo tuviera que someterse a los sistemas y no los sistemas a la realidad. Es la edad metafísica por excelencia: el yo es lo bastante fuerte como para reconstruir el universo y lo bastante grande como para incorporarlo” (Piaget, 1985:99), es decir, las muchachas y los muchachos son incapaces de diferenciar el poder recién estrenado del yo que reflexiona del universo social sobre el que se reflexiona.

Existen dos manifestaciones del egocentrismo, la audiencia imaginaria y la fábula personal. La primera “...nace de una autoconciencia tan acentuada que lleva al y a la adolescente a imaginar que su conducta o apariencia es el

centro de la atención de todas las personas que lo[a] rodean. Actúan así o sobreactúan para el público visible o invisible” (Moreno y Barrio, 2005:76).

En la audiencia imaginaria, chicos y chicas, se ven así mismos y mismas como siempre en escena, a eso se debe las largas horas que se pasan frente al espejo inspeccionando cada detalle de su imagen, a la vez que imaginan la respuesta del resto del mundo.

La segunda distorsión cognoscitiva es la fábula personal, ésta lleva al chico y a la chica a “...creer que sus vivencias son únicas y a crear una historia propia que repite ante sí mismo[a] y ante los otros[as]” (Moreno y Barrio, 2005:76). Se piensan y se sienten únicos/as y especiales, muchos y muchas se ven alcanzando la gloria o por el contrario se ven hundiéndose en las profundidades de la desesperación.

La fábula personal está ligada con el sentimiento de omnipotencia e invulnerabilidad que contribuye a que los muchachos y muchachas realicen conductas de riesgo -fumar, beber, mantener relaciones sin protección, conducir, consumir drogas, incurrir en la delincuencia- (Moreno y Barrio, 2005; Berk, 1999) que en la mayoría de las ocasiones son intentos por superar los sentimientos de insignificancia y de desamparo.

Relacionado con lo anterior, Bartolomeis (1986) nos dice que en esta etapa se da la necesidad de conocimiento -aspecto cognoscitivo de la comprensión- que consiste en una tendencia exploratoria encaminada a comprender el por qué de las cosas, de la vida, de los fenómenos en los diversos sectores del comportamiento. Chicas y chicos se ven motivados por la exigencia de experimentar nuevas cosas, de ver cómo están hechas y qué efectos pueden producir en su persona, por eso muchos(as) adolescentes beben, fuman, incluso llegan a tener relaciones sexuales sin protección, éstas y otras conductas son iniciadas para conocer en qué consisten y qué se siente.

Estas experiencias directas también van acompañadas de experiencias indirectas que son proporcionadas por los libros, el Internet, la televisión, el cine, las revistas, el periódico, la radio, etc.

Con respecto al egocentrismo intelectual y sus manifestaciones - audiencia imaginaria y fábula personal- encuentran poco a poco su corrección en una reconciliación entre el pensamiento formal y la realidad -conforme aumente la experiencia social, el reconocimiento de que los/as otros/as comparten más de lo que piensan y la sensibilidad hacia los sentimientos de los/as demás-, el equilibrio es alcanzado cuando la reflexión comprende que la función que le corresponde no es la de contradecir a la realidad, sino la de anticiparse e interpretar la experiencia.

Como resultado del desarrollo cognoscitivo, las y los adolescentes aprenderán poco a poco, a tener una perspectiva del tiempo, es decir, tener un pasado, un presente y un futuro; además, adquiere la capacidad para pensar en términos de futuro (proyección a futuro), lo cual le permitirá la posibilidad de hacer planes y proyectos de vida, ver las consecuencias de sus actos, y aprovechar sus experiencias y conocimientos para enfrentar y solucionar problemas y situaciones desconocidas que se le puedan presentar.

Otra característica presente en la adolescencia es la desubicación temporal en donde "...las urgencias son enormes y a veces las postergaciones son aparentemente irracionales" (Knobel, 1999: 68), ello se debe a que el tiempo esta dotado de indiscriminación, dicho en otras palabras, la y el adolescente convierten al tiempo en presente y activo como una forma de manejarlo. Este fenómeno se aprecia claramente cuando las adolescentes a pesar de que todavía faltan meses para una fiesta se la pasan pensando en qué ropa llevarán y cómo irán peinadas, cuando se pasan horas hablando con sus

amigas o amigos, otro ejemplo lo encontramos cuando las o los adolescentes hacen los trabajos y estudian para los exámenes en el último momento.

3.2.2.2 Formación de la identidad

Cuando el y la adolescente han constatado las transformaciones que ocurren en sus cuerpos, sus mentes inician también un torbellino que los y las va a envolver durante varios años. La cuestión que más les intriga es la de su identidad, de este modo les surge la pregunta “¿quién soy?”. “En la pubertad esta interrogante es una búsqueda y a la vez una prueba del estado de transición en el que se encuentra. Al verse en el espejo...hay una evidencia clara de los cambios y una necesidad de explicar sus consecuencias. Pero como la mente aún no termina su evolución, el muchacho o la muchacha sólo pueden encontrar respuestas fragmentarias. La seguridad y la confianza en sí mismo[a] que tenía cuando era niño[a] han desaparecido, y en su lugar hay inquietud, inseguridad y angustia” (Macías-Valadez; 2000:34).

La pregunta “¿quién soy?” lleva a las muchachas y muchachos a la identificación con sus compañeras y compañeros, con un actor o actriz, o un héroe o heroína mítica. En este aspecto las fantasías (ver apartado 3.2.2.1 Desarrollo cognoscitivo) compensan el estado de fragilidad en el que se encuentran las y los adolescentes. Las fantasías les ofrecen una fortaleza anclada en su capacidad de imaginar.

Tal como dice Macías-Valadez (2000), la identidad se construye poco a poco, su proceso es similar al del panadero o panadera, que amasa la masa para hornear. El resultado depende, en gran medida, de la habilidad del panadero/a, de los ingredientes, de la calidad de la masa, del tipo de horno, etc. Sin embargo, el y la adolescente son un y una aprendiz en la tarea de edificar su identidad, por eso es imprescindible que padres, madres, educadores y educadoras sean una buena guía para éstos/as.

Vista de esta manera, “la adolescencia es un proceso en el que el individuo, de una dependencia total de los padres, inicia gradualmente un intento de separación, atravesando por un período de experimentación y búsqueda de nuevas figuras de identificación, con el fin de revisar, reevaluar, construir y reconstruir lo aprendido para consolidar su identidad y así lograr su independencia y autonomía” (Monroy, 2002:14).

Así, el desafío fundamental al que se enfrentan todos y todas las adolescentes es el de reorganizar su identidad y dotarla de coherencia tomando como núcleo un conjunto congruente y estable de aspiraciones y percepciones sobre sí mismo y misma.

Según Aberastury (1999) para que las y los adolescentes construyan una identidad, es necesario, en primer lugar, que tanto ellas como ellos pasen por tres duelos: duelo por el cuerpo infantil perdido -por los cambios biológicos y fisiológicos ocurridos durante la pubertad-; el duelo por el rol y la identidad infantil -que obliga a la aceptación de responsabilidades que en muchas ocasiones desconoce-; y duelo por los padres de la infancia.

Para ello, los y las adolescentes deben enfrentar el mundo de los adultos, deben desprenderse de su mundo infantil, en el que vivían cómoda y placenteramente, en relación de dependencia, con las necesidades básicas satisfechas y roles claramente establecidos.

“También lo[a] conduce a un refugio en su mundo interno para poder conectarse con su pasado y desde allí enfrentar el futuro. Estos cambios, en los que pierde su identidad de niño[a], implican la búsqueda de una nueva identidad que se va construyendo en el plano consciente e inconsciente” (Aberastury, 1999:16).

“La pérdida que debe aceptar el [y la] adolescente al hacer el duelo por el cuerpo es doble: la de su cuerpo de niño[a] cuando los caracteres sexuales secundarios lo[a] ponen ante la evidencia de su nuevo estatus y la aparición de la menstruación en la niña y el semen en el varón, que les impone el testimonio de la definición sexual y del rol que tendrán que asumir, no solo en la unión con la pareja sino en la reproducción” (Aberastury, 1999:16-17).

De esta forma, el entrar al mundo de los adultos significa para el y la adolescente la pérdida de su condición como niño o niña.

Cuando las y los adolescentes son capaces de aceptar simultáneamente sus aspectos de niño/a y de adulto/a, pueden empezar a reconocer en forma fluctuante los cambios de su cuerpo y comienza a surgir su nueva identidad.

“Ese largo proceso de búsqueda de identidad ocupa gran parte de su energía y es la consecuencia de la pérdida de la identidad infantil que se produce cuando comienzan los cambios corporales” (Aberastury, 1999:17).

En esta búsqueda de identidad, las y los adolescentes recurren a las situaciones que se presentan más favorables en el momento, una de ellas es la uniformidad. Con ésta “...ocurre...el proceso de doble identificación masiva, en donde todos[as] se identifican con cada uno[a], y que explica, por lo menos en parte, el proceso grupal de que participa el [y la] adolescente...” (Knobel, 1999:51). La uniformidad consiste en que todos/as hacen, actúan, se visten y hablan igual, esta uniformidad brinda seguridad y estima personal.

La uniformidad esta relacionada con la tendencia grupal a la que hace referencia Knobel (1999). “...En su búsqueda por la identidad adolescente el individuo...recurre como comportamientos defensivos a la búsqueda de uniformidad” (Knobel, 1999:59), todos/as se identifican con cada uno/a, se

inclinan a los dictados del grupo, en cuanto a modas, vestimenta, costumbres, preferencias de distinto tipo, etcétera.

“Las fluctuaciones de identidad se experimentan también en los cambios bruscos, en las notables variaciones producidas en pocas horas por el uso de diferentes vestimentas, más llamativas en la niña adolescente, pero igualmente notables en el varón...” (Aberastury, 1999:17).

Antes de que el adolescente y la adolescente consoliden su identidad se presentan como varios personajes (multiplicidad de identificaciones contemporáneas y contradictorias).

“El [y la] adolescente se presenta[n] como varios personajes, y a veces ante los mismos padres, pero con más frecuencia ante diferentes personas del mundo externo, que nos podrían dar de él [o ella] versiones totalmente contradictorias sobre su madurez, su bondad, su capacidad, su afectividad, su comportamiento e, incluso, en un mismo día, sobre su aspecto físico” (Aberastury, 1999:17).

En ocasiones, como dice Knobel (1999), la única solución que encuentra el y la adolescente es la de buscar “una identidad negativa”, “...basada en identificaciones con figuras negativas pero reales. Es preferible ser alguien, perverso, indeseable, a no ser nada. Esto constituye una de las bases del problema de las pandillas de delincuentes, los grupos de homosexuales, los adictos a las drogas, etcétera” (Knobel, 1999:51).

Asimismo, chicas y chicos pueden adoptar identidades transitorias (son adoptadas durante un cierto período, como por ejemplo el lapso de machismo en el varón o de la precoz seducción histeriote en la niña, del adolescente “bebé” o del adolescente “serio, muy adulto”), las identidades ocasionales (se dan frente a situaciones nuevas, como por ejemplo el primer encuentro con una

pareja, el primer baile, etc.) y las identidades circunstanciales (que conducen a identificaciones parciales transitorias que suelen confundir al adulto, sorprendido a veces ante los cambios en la conducta de un/a mismo/a adolescente que recurre a ese tipo de identidad como por ejemplo, cuando el padre ve a su hijo/a adolescente, de acuerdo a como lo/a ven en el colegio, en el club, etcétera y no como él habitualmente lo/a ve en su hogar, y en su relación con él mismo o ella misma). Estas identidades pueden presentarse de manera sucesiva o simultáneamente en la y el adolescente, según las circunstancias (Knobel, 1999).

Los padres al igual que los/as adolescentes, tienen dificultades para aceptar el crecimiento de sus hijos e hijas debido al sentimiento de rechazo que experimentan frente a la genitalidad y libre expresión de la personalidad que surge de ella.

Al igual que los hijos e hijas adolescentes, los padres y madres deben desprenderse de su hijo niño y/o hija niña y evolucionar hacia una relación con el hijo adulto y/o hija adulta.

En este momento del desarrollo, el modo en que se otorga la libertad es definitivo para el logro de la independencia y de la madurez del hijo e hija.

“El desprecio que el [y la] adolescente muestra[n] frente al adulto[y/o adulta] es, en parte, una defensa para eludir la depresión que le[s] impone el desprendimiento de sus padres infantiles, pero es también un juicio de valor que debe respetarse. Además, la desidealización de las figuras parentales lo[a] sume en el más profundo desamparo” (Aberastury, 1999:21).

El dolor que le produce abandonar su mundo y la conciencia de que se van produciendo más modificaciones incontrolables en su cuerpo, lo/a mueven a efectuar reformas exteriores que le aseguren la satisfacción de sus

necesidades en la nueva situación en que se encuentra en ese momento frente al mundo, al mismo tiempo le sirven de defensa contra estos cambios incontrolables.

“El [y la] adolescente siente[n] que debe[n] planificar su vida, controlar los cambios; necesita[n] adaptar el mundo externo a sus necesidades imperiosas, lo que explica sus deseos y necesidad de reformas sociales” (Aberastury, 1999:23).

Durante este período los y las adolescentes viven una ambivalencia entre una dependencia y una independencia extremas. En un comienzo se moverán entre el impulso al desprendimiento y la tendencia a permanecer ligados/as.

El y la adolescencia “sufre[n] de crisis de susceptibilidad y de celos, exige[n] y necesita[n] vigilancia y dependencia, pero sin transición surge en él [o ella] un rechazo al contacto con los padres y la necesidad de independencia y de huir de ellos” (Aberastury, 1999:25).

Así surge la necesidad de independencia, es decir, la necesidad de obrar por sí, de decidir, con esta necesidad -como se ha mencionado- surgen conflictos entre la voluntad del y la adolescente y sus padres.

“La libertad se configura en el [y la] adolescente como necesidad de construirse una vida propia, de experimentar con éxito que es una personalidad bien distinta, de tener un camino propio que seguir que no es el mismo que aquel en el que conjuntamente acostumbran a seguir los miembros de la familia” (Bartolomeis, 1986:111).

Esta crisis intensa la soluciona transitoriamente huyendo del mundo exterior, buscando refugio en la fantasía, en el mundo interior, con un

incremento paralelo de la omnipotencia narcisista y de la sensación de prescindencia de lo externo (Aberastury, 1999).

El fenómeno grupal adquiere una relevancia importante ya que se transfiere al grupo gran parte de la dependencia que anteriormente se mantenía con la estructura familiar y con los padres en especial.

El y la adolescente abandonan su identidad infantil para tratar de adquirir una identidad adulta, una vez que se logra esta última, se encarna en una ideología con la cual se enfrentará al mundo. El y ella saben lo que no quieren mucho más que lo que quieren ser y hacer de sí mismo y sí misma.

“El [y la] adolescente defiende[n] sus valores y desprecia[n] los que quiere imponerle el adulto, más aún, los siente[n] como una trampa de la que necesita[n] escapar” (Aberastury, 1999:23).

Justamente, el desarrollo de la identidad supondría la adhesión a un conjunto de valores y creencias (aspecto ideológico); un conjunto de metas educativas y ocupacionales (aspecto ocupacional); una orientación sexual que determina los modelos de relación entre mujeres y hombres (aspecto intrapersonal).

Por otra parte, la identidad cumple con la necesidad del ser humano de “...configurar una imagen propia, la cual debe ser proyectada a los demás y aceptada por el individuo como resultado de su propia historia” (Macías-Valadez, 2000:45). La identidad es la autoimagen o representación que las personas tienen de sí mismas. La imagen de sí o autoimagen es construida sobre la base de los valores que la familia y la escuela le han inculcado.

Saavedra (2004) distingue cuatro dimensiones de la autoimagen: presencia del yo (en las interacciones sociales, las y los adolescentes son

diferentes por el grado de atención que se dedican a sí mismos/as), estabilidad del yo (los y las adolescentes evalúan la certeza que tienen respecto a los valores: gustos y disgustos), autoestima (los y las adolescentes determinan el sentido negativo o positivo que tienen sobre su personalidad) y el yo social (las y los adolescentes toman en cuenta la percepción que de ellos tienen los/as demás).

Por otro lado, el autoconcepto recoge las percepciones que se tienen y las evaluaciones que se realizan sobre uno/a mismo/a. Estas autodescripciones pueden ser de tipo general -autoconcepto general- o estar relacionadas con el desempeño en áreas o contextos específicos -autoconcepto académico, social, físico, afectivo, etcétera- (Moreno y Barrio, 2005).

En el origen del autoconcepto se mezclan las experiencias personales de éxito o de fracaso -en diversas tareas o situaciones- y las valoraciones que realizan los/as demás de nosotros/as -escuela, familia, profesores, profesoras, compañeros y compañeras. La sociedad nos devuelve un retrato de nosotros/as mismos/as que va a conformar nuestra propia imagen.

El autoconcepto incluye una valoración -positiva o negativa, racional o irracional, etcétera- de los rasgos físicos, capacidades intelectuales y forma de relacionarse afectiva y emocionalmente. Esta evaluación recibe el nombre de autoestima.

Una autoestima positiva vendría señalada por la seguridad y la confianza en uno/a mismo/a y la capacidad para relacionarse con los/as demás. “Un[a] adolescente seguro[a] no teme manifestar sus propias opiniones, no vacila al hablar con otros[as], no rehúye la mirada, no tiene problemas para entablar amistades o para trabajar en grupo” (Moreno y Barrio, 2005:46). En cambio un/a adolescente con autoestima negativa la manifestará mostrándose sumiso/a, autocriticándose continuamente, evitando el contacto con los/as otros/as o por

el contrario intenta dominar a los/as demás, etc. Estas valoraciones también dependen de figuras familiares, del grupo de compañeros y compañeras y/o de los medios de comunicación.

El atractivo físico es una dimensión que influye en la autoevaluación. Los valores sociales y los medios de comunicación son los encargados de enfatizar la importancia que debe poseer el atractivo físico para los hombres y para las mujeres, imponiendo a estas últimas cánones de belleza absurdos e inalcanzables.

Otras manifestaciones observables en la conducta habitual del proceso psicológico del y la adolescente son: las crisis religiosas que pueden ir desde el ateísmo más intransigente hasta el misticismo más fervoroso; la evolución sexual que va desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad (hay una oscilación entre autoerotismo, actividad lúdica de exploración, curiosidad sexual y el comienzo del ejercicio genital); la actitud social reivindicatoria; contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta; separación progresiva de los padres; y fluctuaciones del humor y estado de ánimo (Knobel, 1999).

Cuando los y las adolescentes adquieren una identidad, aceptan su cuerpo, y deciden habitarlo, se enfrentan con el mundo y lo usan de acuerdo con su sexo, la conducta genital no sólo se expresa en el acto sexual sino que en todas las actividades, es decir, sólo cuando su madurez biológica está acompañada por una madurez efectiva e intelectual que les permita su entrada en el mundo del adulto, estarán equipados de un sistema de valores, de una ideología que confrontan con la de su medio y en donde el rechazo a determinadas situaciones se cumple en una crítica constructiva; confrontan sus teorías políticas y sociales y defienden su ideal; su idea de reforma del mundo se traduce en acción; siempre tienen una respuesta a las dificultades y desórdenes de la vida y adquieren teorías estéticas y éticas, entre otras cosas.

3.2.2.3 Desarrollo emocional

Con la aparición de la pubertad, además de los cambios fisiológicos y morfológicos, las y los adolescentes experimentan cambios cognitivos y sobre todo emocionales en un tiempo muy breve. En esta etapa las y los chicos se tornan vulnerables. Son muy frecuentes los estados pasajeros de ansiedad o tristeza.

El desarrollo emocional sufre en la adolescencia la presión de los cambios corporales y psicológicos acelerados, esto produce una inestabilidad emocional. La inestabilidad emocional "...se refiere a la tendencia del individuo a irritarse fácilmente, o bien a no sostener un sentimiento agradable por mucho tiempo" (Macías-Valadez, 2000:19). Así, chicos y chicas sufren constantes fluctuaciones en el humor y en el estado de ánimo.

"La acumulación de sentimientos contradictorios tiene un límite en el [y la] adolescente; cuando éste[a] ha sido alcanzado[a] es posible que se inicie un torbellino afectivo. Entonces sucede como el fenómeno meteorológico: los afectos, como los vientos, giran a tal velocidad que pueden arrastrar todo lo que encuentran a su paso..." (Macías-Valadez, 2000:98). Por lo regular lo que se encuentra a su paso es la familia, no es raro que padres, hermanos y hermanas digan que los y las adolescentes están insoportables y que no los y las entienden.

En consecuencia "los [y las] adolescentes no controlan fácilmente sus estados emocionales. Su estado de humor es muy inconsistente: lo que un día parece no tener solución puede haberse olvidado a la semana siguiente. Se encuentran desconcertados[as] ante las variaciones de sus estados de ánimo, que muchas veces obedecen a lo que el adulto [o la adulta], desde su punto de vista considera vanalidades" (Perinat, 2003).

De esta forma, chicos y chicas adolescentes se tornan inestables, en un momento pueden estar de buen humor, cantando y en el otro se encuentran maldiciendo a quien tenga la osadía de únicamente dirigirse a ellos o ellas. Puede haber días en los que se encierran por completo en su cuarto y no quieren que ni el sol los o las toque, por así decirlo, y otros tantos en los que se la pasan todo el día fuera de casa.

En pocas palabras, la adolescencia es un período de estrés emocional producido por los cambios psicológicos importantes y rápidos que se producen en la pubertad. Dicho estrés se puede evitar, aunque está determinado por motivos culturales. Por eso, la aparición de problemas emocionales es muy frecuente entre los y las adolescentes.

3.2.3 Cambios sociales

La entrada a la adolescencia supone una mayor riqueza y complementariedad en las experiencias sociales. Algo característico del desarrollo social en la adolescencia es que “...en primer lugar, las experiencias sociales, sean en el terreno familiar o escolar, con los amigos[as] o la pareja, están en el centro de interés de la vida adolescente: suelen citarse como ejemplo de lo mejor que les ha pasado, o de lo peor...; en segundo lugar, el paso de la adolescencia implica una notable expansión en la diversidad y complejidad de la vida social de la persona” (Moreno y Barrio, 2005:116).

Durante esta etapa, aunque en un principio de manera ambigua, la familia y la sociedad presionan al joven o la joven para adoptar fundamentalmente decisiones -sobre educación, trabajo, valores, comportamiento sexual, etcétera-, y asumir papeles adultos de una manera responsable. Igualmente, la red social de la y del adolescente se amplía, lo que

posibilita que se tenga estima y aceptación de otras relaciones sociales ajenas al círculo familiar.

“La fase de separación de los padres se caracteriza porque la modalidad de las relaciones con éstos cambia” (Velasco, 2002:16). Para el y la adolescente es muy difícil el proceso de separación de sus padres.

Los y las adolescentes se vuelven más reservados/as, cuestionan todo lo que los padres les dicen o han enseñado, necesitan mayor privacidad y en ocasiones muestran una conducta rebelde entre ellos/as o cualquier figura que represente autoridad.

Así, la familia se encuentra en un desafío importante, por un lado “...los padres deben responder a las demandas de mayor autonomía expresados por los hijos [e hijas] y, por otra, la familia debe mantener cierto grado de cohesión y unidad” (Musitu y Cava, 2001:144).

Una vez iniciada la separación de los padres, chicos y chicas se encuentran con la necesidad de encontrar nuevas figuras, fuera de su familia, con las cuales tenga la posibilidad de identificarse, que tomen el papel de los padres y que le proporcionen apoyo emocional. Este apoyo se encuentra en la relación con las amigas y amigos.

El grupo de iguales se vuelve muy importante en esta época, “en el grupo se conoce e intima con los[as] que se comparten vivencias, actitudes y valores; se vive una mezcla de emociones (respeto, conspiraciones, filias y fobias), se aprende a abrirse totalmente o cerrarse en sí mismo[a], a fingir entusiasmo e indiferencia, a consumir ciertos productos y rechazar otros de plano, a abrazar algunos principios y defenderlos de forma radical” (Perinat, 2003:159).

El grupo de iguales cumple con tres funciones generales relacionadas con el desarrollo psicológico y la socialización, la primera de ellas es la de soporte y comprensión, “el grupo proporciona seguridad cuando uno[a] está pasando momentos difíciles, de indefinición, e intentando superar las diferencias con los padres” (Perinat, 2003:169), tanto los/as amigos/as como compañeros/as se hallan viviendo las mismas circunstancias y, por tanto, ayudan a hacerlas más llevaderas; la de sentido de pertenencia y estatus, “saber que se pertenece a un medio propio, además de la familia u otros ambientes controlados por los adultos, da sentido a la individualidad” (Perinat, 2003:169), en el grupo de iguales también se ejerce un estatus y se representa un determinado papel; y la oportunidad de representar un papel y de percibir la propia competencia, “las actividades permiten asumir ciertos roles, ensayar las propias capacidades y conocer los juicios que sobre ellas emiten otros[as]; conocer qué conductas gustan y son bien acogidas y en cuáles se demuestra menor aptitud” (Perinat, 2003:169).

En sí, los y las adolescentes se vuelven hacia los iguales en busca de estímulos y de sentimientos de pertenencia, lealtad y empatía. “Una desventaja potencial del proceso de individuación es que algunos[as] se vuelven muy dependientes de iguales, conformándose a las normas del grupo con demasiada facilidad, como parte de su búsqueda de seguridad” (Moreno y Barrio, 2005:137). El grupo de iguales (pandilla, banda, etc.) en ocasiones llega a ser considerado como fuente principal de apoyo.

Las relaciones con los iguales son relaciones equilibradas e igualitarias en un plano horizontal en cuanto a dominación y afirmación de poder, y en la que los participantes (adolescentes) tienen un nivel cognoscitivo equivalente.

“En este contexto se pueden experimentar oportunidades de examinar ideas y explicaciones que entran en conflicto con otras, negociar y discutir perspectivas múltiples, decidir comprometerse o rechazar las opiniones de los

iguales, sin arriesgarse a la devaluación y crítica por parte de figuras de autoridad” (Moreno y Barrio, 2005:137-138). Los/as compañeros/as y amigos/as son un prerrequisito para el desarrollo moral.

“La relación con los[as] amigos[as] permite modelar y remodelar los valores y las identidades: observando conductas en otros[as], discutiendo ideologías discrepantes, minimizando algunos aspectos del yo y reafirmando otros...” (Moreno y Barrio, 2005:141).

El grupo de amigos y amigas llenan el vacío afectivo derivado del proceso de desvinculación y separación de los padres. El estar pasando por las mismas situaciones, hace que los y las adolescentes creen vínculos fuertes entre los y las amigas adolescentes.

El tiempo transcurrido con el grupo de iguales aumenta considerablemente. Durante la pubertad, las agrupaciones de pares son de un solo sexo; pero después de un tiempo el grupo de iguales suele conformarse por ambos sexos.

Los amigos y amigas durante la adolescencia son muy importantes porque ayudan a practicar las habilidades sociales y experimentar las dimensiones de la amistad. Además de que proporcionan oportunidades para cultivar la intimidad, la reciprocidad, el compromiso y la confianza (Moreno y Barrio, 2005).

En “esta etapa inicia la formación de pareja; sin embargo, ésta se caracteriza más por la experimentación que por poseer relativamente componentes de afecto y ternura. En la etapa final de la adolescencia, los grupos se disuelven gradualmente cuando aparecen otros intereses y comienzan a establecer relaciones de pareja estables” (Velasco, 2002:7).

El acercamiento con el otro sexo se realiza de forma más o menos discreta; tratan de llamarse la atención mutuamente, se hacen bromas, exhiben sus habilidades y sus atractivos físicos, entre otras. Los y las adolescentes “emprenden una serie de actividades de búsqueda y seducción del compañero del sexo diferente a veces tímidamente, a veces con osadía. Todos estos intentos de aproximación mantienen un carácter más o menos lúdico durante un tiempo, pero es innegable que le proporcionan al [y a la] adolescente experiencias que lo[a] conducen a una mayor madurez” (Quintanar, 2002:105).

Gracias a estas actividades heterosexuales, los y las chicas van a ir conociendo al sexo opuesto y a desarrollar poco a poco las capacidades para amar, su vida interior se va haciendo más rica en cuanto a sentimientos se refiere. “Inicialmente, puede experimentar un enamoramiento idealizado, es decir, atribuye una serie de cualidades a una persona del otro sexo y se ‘enamora’ de ella. Generalmente, esta persona es inaccesible, el objeto de su amor puede ser adulto o de su misma edad y estar más o menos distante...También puede ser una persona cercana físicamente, como un compañero[a] de clase o un[a] vecino[a] con el [o la] cual sólo se atreve a cruzar una mirada o un saludo casual, pero que sabe que no podrá hacerse realidad, pero sólo está enamorado del amor...” (Quintanar, 2002:105) y no está listo o lista para llevarlo a cabo.

Las relaciones de pareja son importantes en la adolescencia porque gracias a ellas los y las jóvenes encuentran con quién compartir su tiempo, espacio, actividades, intereses, problemas, angustias, etcétera.

En cuanto al desarrollo moral, éste se refiere a los procesos a través de los cuales se adoptan principios que guían a las personas a juzgar ciertas conductas como “correctas” y otras como “incorrectas” y a gobernar sus acciones en relación con dichos principios (Berryman, 1994).

Los códigos morales y la voluntad para actuar de acuerdo con las normas se aprenden en primera instancia de los padres. “Con la adolescencia la persona joven entra en la fase final del desarrollo moral donde la moralidad se ve como un asunto de principios individuales. Muchos[as] adultos[as] jóvenes comienzan a apreciar que sin ciertos principios básicos no habría ninguna moralidad. Ellos[as] comprenden, en general, que aunque pueda haber discusiones y disputas sin fin acerca de cómo deben aplicarse estos principios en circunstancias particulares, su existencia como principios es vital para la existencia social civilizada. En este estadio, los principios internalizados de conciencia reemplazan a las nociones acerca de lo correcto e incorrecto que se basan en la autoridad adulta” (Berryman, 1994:167).

3.3 La sexualidad en la adolescencia

Los cambios físicos y hormonales que se experimentan durante la pubertad permiten a los y las adolescentes intervenir en una mayor variedad de actividades sexuales.

Sin embargo, es el contexto sociocultural el que determina, en cierta medida, la forma que va adoptar la sexualidad -tanto biológica como social- en cada etapa de la vida de los seres humanos.

“Los [y las] adolescentes se enfrentan a la tarea de aprender los códigos cambiantes de la sexualidad: lo que se considera una sexualidad normal en una cultura, será evitado en otra, y en cada una de ellas cambiará con el tiempo” (Moreno y Barrio, 2005:50).

La sexualidad “es el conjunto de características biológicas, psicológicas y socioculturales que nos permite comprender el mundo y vivirlo por medio de nuestro ser como hombres o mujeres. Es una parte de nuestra personalidad e identidad y una de las necesidades humanas que se expresan mediante el

cuerpo, es un elemento básico de la feminidad o masculinidad, de la autoimagen, de la autoconciencia, del desarrollo personal.” (Monroy, 2002: 78). En sí, la sexualidad es un conjunto de conocimientos -incluyendo la identidad sexual, el conocimiento biológico-, actitudes, formas de ser, actuar, sentir, pensar, comportarse, expresarse y por supuesto prácticas sexuales.

La identidad sexual es el aspecto psicológico de la sexualidad y comprende tres elementos indivisibles: la identidad de género (revisar apartado 1.2.1.2 Identidad de género), el rol o papel de género (revisar apartado 1.2.1.3 Rol o papel de género) y la orientación sexual.

Así, la identidad de género, que es el aspecto psicológico de la sexualidad, sentirse hombre o mujer se manifiesta externamente por medio del rol o papel de género y la orientación sexual es la atracción de, gusto o preferencia de la persona a elegir un o una compañera sexual (Monroy, 2002).

La identidad sexual es parte de la identidad total de las personas, esta posibilita el reconocerse, aceptarse y comportarse como seres sexuados y sexuales.

La curiosidad acerca de la sexualidad caracteriza el inicio de la adolescencia, tiempo después, chicos y chicas se consideran suficientemente informados, lo cual no quiere decir que su conocimiento sea correcto.

En la adolescencia el uso de la sexualidad tiene consecuencias que requieren de ciertas experiencias para ser asumidas. Así, el chico y la chica enfrentan una sexualidad adulta con una madurez que aún no tienen.

“La sexualidad adquiere en el individuo las características que le imponen las restricciones sociales y familiares. Por su regla general, el [y la] adolescente es un sujeto sexualmente apto[a], pero en dificultad para tener

relaciones sexuales. Además, sus impulsos sexuales están aumentados por la gran cantidad de hormonas circulantes y, sin embargo, enfrenta[a] muchas coacciones sociales” (Macías-Valadez, 2000:119).

En esta etapa del desarrollo humano, la satisfacción de la sexualidad es complicada, tanto por la existencia de numerosos tabúes sociales, como por la ausencia de los conocimientos adecuados acerca de ésta.

El y la adolescente no sólo desean el conocimiento, sino que alguien les diga cómo pueden ejercer su sexualidad, no obstante, este ejercicio está limitado por la moral.

“Algunas de las vías para liberarse del impulso sexual le están vedadas. Si es varón, no fácilmente va a mostrar sus intenciones a una mujer, pero si lo hace probablemente sea rechazado ya que socialmente es aún un niño. Si es mujer, tendrá que seguir las normas de su comunidad y, en muchas sociedades no se aceptan abiertamente las relaciones sexuales entre púberes. Entonces lo más probable es tener que diferir o reprimir la satisfacción de su impulso sexual...” (Macías-Valadez, 2000:16).

Las vías o salidas más comunes de la sexualidad en la adolescencia son la abstinencia y represión, la masturbación, los escarceos sexuales, las fantasías sexuales y las relaciones sexuales (Macías-Valadez, 2000 y Monroy, 2002):

- La abstinencia de las relaciones sexuales y represión hasta el matrimonio, es la vía más segura para evitar complicaciones en la adolescencia. Cuando el motivo de la abstinencia social es la del deseo de preservar la virginidad en la mujer, surgen algunos problemas, por ejemplo: la chica que es sometida a un régimen de custodia de la virginidad sufre presiones por parte de su familia y de la comunidad; y en segundo la chica permite escarceos sexuales, para preservar la virginidad.

- La masturbación o actividad autoerótica. “La actividad autoerótica, en búsqueda de satisfacción y placer sexual así como descarga tensional, aparece con gran intensidad en la primera etapa de la adolescencia y aunque en las mujeres está más inhibida que en los varones por razones sociales y culturales, es parte necesaria y natural del desarrollo, pues al conocerse a sí mismo[a] en la propia respuesta sexual, en el futuro se puede compartir y disfrutar con la pareja” (Monroy, 2002:84).
- Los escarceos sexuales o caricias sexuales sin llegar al coito, ésta es una actividad lúdica de exploración. Con frecuencia, los contactos entre adolescentes del sexo opuesto se inician por besos y caricias, y terminan por un toqueteo de las partes genitales.
- Fantasías sexuales.
- Relaciones sexuales. Ésta es una manera eficaz de dar salida a la sexualidad en la persona; “...sin embargo, en el [y la] adolescente está limitada por falta de estatus, recursos económicos, oportunidades, etc.” (Macías-Valadez, 2000:126).

Es también en los primeros años adolescentes donde aparece la atracción -aún temerosa- hacia el otro sexo. En ciertas ocasiones esta atracción se puede demostrar con agresividad -jalar el pelo o la ropa y dar golpes.

En la adolescencia tardía (o segunda fase, de 15 a 19 años) el y la adolescente “se enamora[n] pero no llega[n] al amor. Idealiza[n] y desidealiza[n] al otro [u otra] con gran exageración. Las actividades sexuales son aún entre parejas inestables...” (Monroy, 2002:88).

Al final de la adolescencia tardía, se consolida la identidad sexual y las relaciones amorosas se vuelven cada vez más estables, se busca una pareja definida, así como planes a largo plazo.

3.4 Los problemas y riesgos de la adolescencia

En la adolescencia como en cualquier otro período del desarrollo humano se pueden sufrir ciertos problemas psicológicos y algunos riesgos. Entre los problemas psicológicos que se presentan en la adolescencia encontramos (Berryman, 1994; Perinat, 2003; Moreno y Barrio, 2005):

- Depresión (que puede estar asociada con otros trastornos de la conducta como intentos de suicidio, un fenómeno cuya cima está entre los 15 a 19 años; conductas antisociales y criminales en la edad adulta; y dificultades de adaptación familiar).
Ansiedades (en particular acerca de la escuela y situaciones sociales).
- Problemas de conducta y delincuencia.
- Trastornos de la conducta alimentaria: la anorexia y la bulimia nerviosas. La anorexia nerviosa "...supone una malnutrición crónica debida a una restricción voluntaria y continuada de la alimentación..." (Moreno y Barrio, 2005:58) con el fin de perder peso, ésta afecta mayoritariamente a mujeres entre los 14 y 19 años. En tanto que las y los bulímicos, hacen dieta, pero después de un período de pérdida de peso, aparecen los atracones de comida o la desinhibición, este descontrol genera sentimiento de culpa que lleva a la persona a provocarse vómitos o a ingerir laxantes (Perinat, 2003). Entre las causas más probables de estos trastornos se encuentran la presión social para valorar la figura delgada como ideal, el control de peso como sinónimo de satisfacción y de salud, la búsqueda de la imagen personal permanente de la juventud, consumo excesivo de alimentos en situaciones depresivas, etc. El insomnio, el estreñimiento, la desconcentración, la depresión, sentimientos de frialdad, debilidad muscular y ósea, vómitos, cara hinchada, taquicardia, daños renales, dolores intestinales persistentes, dedos hinchados, convulsiones epilépticas y la muerte son algunas consecuencias de la anorexia y bulimia (Saavedra, 2004).

Otros riesgos a los que se pueden enfrentar los y las adolescentes son: la drogadicción y las enfermedades o infecciones de transmisión sexual.

Hoy en día el uso de las drogas es relativamente común entre las y los adolescentes y su abuso es un problema creciente. Las drogas son "...un conjunto de sustancias muy diversas, con múltiples efectos sobre el sistema nervioso humano, de las que se hace uso por razones muy distintas. Sustancias que se pretende limitar, controlar o perseguir por motivos que van desde el dominio comercial hasta la salud" (Alegret, et al., 2005:55). Las drogas son aquellas sustancias que introducidas en el cuerpo, actúan sobre el sistema nervioso alterando o modificando el humor, los procesos del pensamiento o la conducta del sujeto.

Los y las adolescentes recurren en muchas ocasiones a las drogas con el fin de probarlas por la necesidad de conocimiento, de experimentar cosas nuevas, en sí, para saber qué efecto producen en su persona, sin tomar en cuenta que se pueden convertir en adictos o adictas a esas sustancias.

Entre las droga más consumidas encontramos a las anfetaminas, opio, el éxtasis, el LSD, peyote, hongos, cristal (polvo de ángel), tranquilizantes, alcohol, marihuana, cocaína, crack, heroína y esteroides anabólicos, entre otras.

Las infecciones de transmisión sexual (ITS), son padecimientos infecciosos que se contagian mediante el contacto sexual llevado a cabo sin protección. Las infecciones son causadas por diferentes microorganismos, como virus, bacterias, hongos o parásitos. Algunas de ellas son curables pero pueden lesionar los órganos sexuales de hombres y mujeres.

Algunas de las infecciones de transmisión sexual son: la gonorrea, el herpes genital, el virus del papiloma humano, la sífilis, ladillas (*Pediculus pubis*),

chancroide o chancro blando, vulvovaginitis (la moniliasis o candidiasis, la tricomoniasis), uretritis y vaginitis no gonococcica, el VIH/SIDA, etcétera.

3.5 Las y los adolescentes hoy en día

Las características sociales, demográficas, económicas y culturales de la población adolescente en México han cambiado, en cierto grado, durante estos años. Por tal motivo es necesario conocer cuáles han sido esas modificaciones en el comportamiento juvenil.

La Encuesta Nacional de Juventud 2005 (ENJ-2005)²⁸ tiene entre sus objetivos analizar estas características y conocer dichas modificaciones así como la conservación de tendencias en el comportamiento juvenil. Los resultados que se obtuvieron de ésta se presentan a continuación. Para ilustrar más las características de los y las adolescentes mexicanos, en algunos casos sólo se reportarán los resultados obtenidos del rango de edad de 12-14 años.

De los jóvenes que se encontraban entre los 12 y 14 años de edad se observa que el 96.6% sólo se dedica a estudiar, el 0.5% sólo trabaja, el 0.6% estudia y trabaja al mismo tiempo y el 6.3% ni estudia ni trabaja. De dicho grupo el 93.6% de hombres y el 93.2% de mujeres se encontraban estudiando durante el momento de la aplicación de la ENJ-2005. Como se puede observar, un gran porcentaje de los chicos y chicas sólo se dedican a estudiar, esto se podría deber a que se encontraban cursando la educación básica, la cual es obligatoria y gratuita para la población.

Asimismo el 62.9% de hombres y el 69.2% de mujeres tienen como nivel de escolaridad alcanzado hasta el momento la secundaria incompleta. Como se

²⁸ El Instituto Nacional de la Juventud (IMJ) llevó a cabo la Encuesta Nacional de Juventud 2005 (ENJ-2005), ésta consta de dos instrumentos de investigación: un cuestionario de hogar dirigido a recoger las características de los hogares y un cuestionario de opinión, orientado a recoger las opiniones, actitudes y valores de los jóvenes. Esta encuesta se aplicó a la población juvenil, la cual está integrada por mujeres y hombres que se encontraban entre los 12 a 29 años.

aprecia el número de mujeres que ha alcanzado hasta el momento como nivel de estudios la secundaria incompleta es mayor que el de los hombres. Ello puede deberse a que los chicos ingresan al trabajo a más temprana edad que las mujeres para ayudar con los gastos familiares o para apoyar a la familia y, por ende, dejan los estudios. Otra razón por la cual hay un porcentaje menor de chicos es porque éstos presentan comportamientos agresivos, rebeldes y desafiantes ante la autoridad, por ende, son expulsados de la institución escolar.

Con respecto al ámbito laboral, el 8.5% de los hombres ya han trabajado alguna vez, mientras que sólo el 7.3 de las mujeres lo han hecho. Esto se podría deber a la creencia que se tiene de que los hombres son los encargados de proveer económicamente a la familia, por tal motivo, el hombre es el que debe salir a la calle para trabajar, en cambio a la mujer sólo le incumbe el ámbito privado, no necesita trabajar porque hay una persona (un hombre) que se encargará de su manutención.

La edad en la que la mayoría (25.6%) de los encuestados tuvieron su primer trabajo fue entre los 13 y 14 años. En cuanto al número de trabajos que han tenido se encontró que el 44.5 de los hombres solo ha tenido 1 y el 42.7% tuvo 2, en tanto que el 60.6% de las mujeres sólo ha tenido uno y el 15.8% ha tenido dos trabajos. Como se puede observar hay un porcentaje elevado de mujeres que comienzan a trabajar a edades tempranas.

En su último trabajo el 85.1% de los hombres recibía menos de un salario mínimo y el 14.9% de 1 a 3 salarios mínimos, el 4% de las mujeres recibía menos de un salario mínimo y el 96% de 1 a 3 salarios mínimos. Como se puede ver ya son más las mujeres que están recibiendo ingresos mayores que los que recibe un hombre.

De los hombres -de 12 a 14 años- el 0.9% de los hombre han tenido relaciones sexuales y un 99.1% no, y en las mujeres el 1% si ha tenido relaciones sexuales mientras que el 98.5% no. Aquí se puede apreciar que el porcentaje de chicas y de chicos es muy parecido, ello podría deberse a que la edad en la que la mayoría comienzan a tener relaciones sexuales es a partir de los 15 años en adelante.

En cuanto a los métodos anticonceptivos, el 71.4% de los hombres y el 1.3 de las mujeres si los utilizó. Esto podría deberse a que la mayoría utilizo el condón como único método anticonceptivo.

Con respecto a la esfera de la vida privada –tomando en cuenta a todos los jóvenes de 12 a 29 años-, la encuesta arrojó que las decisiones que toman en conjunto padres y madres son sobre cómo disciplinar a los hijos (41.3%), sobre la educación de los hijos (40.1%) y sobre los permisos de los hijos (39.1%), entre otras.

Asimismo, existen roles claramente definidos sobre la forma en que se toman decisiones al interior del hogar, por ejemplo las decisiones que denotan claramente el rol materno en las familias tiene que ver con la compra de comida (35.8%) y con el cuidado de la familia (qué hacer cuando los hijos/as se enferman: 17%). En tanto que el padre se encarga de las decisiones relacionadas con la compra de bienes importantes (10%), dónde vivir o cuándo mudarse (8.9%) y sobre los permisos de los hijos/as (7.4%). Sin embargo, la figura paterna no tiene preeminencia sobre ninguno de los aspectos que se evaluaron, ya que al parecer las decisiones se toman de manera conjunta o es la madre quien se hace responsable. Esto podría deberse a que el padre al dedicar la mayor parte de su tiempo a trabajar fuera de casa se vuelve en la mayoría de los casos en el gran ausente de la familia, por ende, la mujer es la que se encarga de tomar las decisiones dentro del hogar.

Las decisiones que asumen las y los jóvenes tienen que ver con la forma en la cual se gastan el dinero (17.8%), salir de paseo (24.1%), cuántos hijos deben tener (22.7%) y la utilización de anticonceptivos (31.1%).

Normalmente las y los jóvenes conversan con la madre cuando tienen algún problema con alguien de la familia (39.2% y 27.9% respectivamente), cuando necesitan un consejo (50.9% y 33.1% respectivamente) y para contarle lo que sienten (42.1% y 30.1% respectivamente). De nuevo se puede constatar que la figura paterna se diluye frente a la presencia materna, ello podría deberse a la ausencia del padre en el hogar, la mayoría de las veces, por motivos laborales.

Por otra parte, las cualidades que buscan los jóvenes en la persona que va a ser su pareja son la sinceridad (37.8%), aspectos físicos (21.7%) y, el amor y la amistad (21.7%), en cambio las jóvenes buscan en su futura pareja los siguientes elementos: el que sea trabajador (42%), la sinceridad (34.5%) y la responsabilidad (28.8%). Así, las chicas buscan características ligadas más a la realidad concreta que los chicos.

Sobre las expectativas de éstos y éstas, la encuesta arrojó que son tres las principales en ambos sexos, tener un trabajo (54.4% en los hombres y 42.7% en las mujeres), tener una buena posición económica (48.5% en los hombres y 41.3% en las mujeres) y tener una familia e hijos/as (36.3% en los hombres y 48.4% en las mujeres).

Sobre la música que les gusta escuchar se encuentran balada romántica, pop (46.2% en los hombres y 65.7% en las mujeres), grupera (40.6% en los hombres y 45.5% en las mujeres), ranchera (27.3% en los hombres y 28.7% en las mujeres) y rock en español (28.8% en los hombres y 23% en las mujeres).

Para pasar su tiempo libre los y las jóvenes prefieren reunirse con sus amigos(as)(41.1%), ir al cine (33.1%) e ir a bailar (21.7%). Los hombres prefieren hacer deporte (25.5%) y salir con su pareja (19.4%), mientras que las mujeres prefieren ir al parque (24.2%) y salir de compras (19.1%). En general la mitad de su tiempo libre la pasan con los(as) amigos(as), una tercera parte con el novio(a) y en tercer lugar se encuentra la familia.

La ENJ-2005 también arrojó que la familia es la institución social que mayor confianza le confieren los y las jóvenes, alcanzando un promedio de 9.2, después le siguen las personas con las cuales conviven cotidianamente - personas con las que estudian y trabajan. En cuanto a la credibilidad que se tiene en ciertas instituciones y personas, nuevamente la familia es la institución mejor calificada y a la cual se le tiene plena confianza (con niveles de 9.1), enseguida están los médicos con un 8.5 y la escuela con un 8.3 de promedio. En cuanto a las instituciones y personajes peor calificados encontramos a la policía (5.9) los partidos políticos y los diputados federales con 6 y los sindicatos con 6.5.

CAPÍTULO IV

CONCEPCIÓN TRADICIONAL DE “MUJER” Y DE “HOMBRE”

La cultura es el “...conjunto de creencias, costumbres, valores, conductas, técnicas, expresiones artísticas, ceremonias y rituales de una sociedad o de alguno de los grupos o sectores que la integran” (Tejera, 1999:5).

Para Harris (2004) la cultura es un conjunto de tradiciones y estilos de vida, incluyendo los modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar aprendidos por los miembros de una sociedad, y que además son socialmente adquiridos.

La cultura es la manera de vivir de una sociedad que se trasmite de generación en generación y que se manifiesta en los instrumentos y objetos producto del trabajo, en el conjunto de ideas básicas para juzgar al mundo y el lugar que ocupa el hombre en él, en la religión, el lenguaje, en los principios éticos, económicos y políticos, en las instituciones sociales, en las creencias, en el arte, en los ideales, en la moral, en las leyes, así como en cualquier otra habilidad o hábito adquiridos por el hombre y la mujer, y todas aquellas cosas creadas por éste y ésta, los cuales constituyen su medio ambiente.

Una característica importante de la cultura es que ésta se aprende y transmite en un individuo a través de la socialización informal (familia, grupo de iguales y amigos/as, medios masivos de comunicación, etc.) y formal (escuela), por tal motivo la cultura puede perdurar a lo largo del tiempo o puede transformarse paulatinamente.

La cultura es un legado social, y en tanto legado social es producto del aprendizaje. En si la cultura es la educación. Y por ser una educación, la cultura

es una manera concreta de hacer, pensar, creer, sentir y querer, que determina la vida de un grupo de personas. La cultura, al tomar como punto de referencia la anatomía de mujeres y de hombres, establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a mujeres y hombres (Lamas, 1999).

De esta forma la concepción de “hombre” y “mujer” forman parte de nuestra cultura, no sólo por ser creados, reproducidos y legitimados por hombres y mujeres sino por el hecho de que se construyen socioculturalmente, además de que se aprenden a largo de la vida.

Una forma de conocer cuáles son las concepciones que predominan y prevalecen sobre la “mujer” y el “hombre” en nuestra sociedad, y en particular, en la cultura adolescente es analizando las costumbres, tradiciones y creencias (refranes, canciones, festividades, etc.) en las cuales se encuentran inmersos las y los adolescentes.

Los refranes, las canciones, el 10 de mayo, el 12 de diciembre (Día de la Virgen de Guadalupe) y la epístola de Melchor Ocampo forman parte de la cultura mexicana, estas creencias y tradiciones difunden una ideología y códigos determinados además de que propician una manera de actuar en donde se valora lo considerado masculino y se subvalora lo visto como femenino.

Uno pensaría que los refranes, las canciones, las festividades (10 de mayo y día de la Virgen de Guadalupe) y las tradiciones (leer la epístola de Melchor Ocampo en la boda civil) poseen una carga, aparentemente, inofensiva, pero esto no es así, tal y como dice Lamas (2002), la cultura marca a los seres humanos con el género y el género marca a su vez la percepción de todo lo demás: lo social, político, religioso, cotidiano. Por tanto éstos están

impregnados de los códigos de género que interiorizamos, por lo general, de forma inconsciente.

De esta manera, la cultura describe un tipo de realidad social, una forma de organizarse, unos valores, unos modos de expresar sentimientos, etc. La cultura muestra modelos de vida y penetra en forma inconsciente, configurando una imagen del género femenino y del género masculino. Estas imágenes, a fuerza de repetición, acaban imponiendo e impidiendo que se pueda concebir a las cosas de otro modo.

Los refranes, canciones y festividades como el día de las madres y de la Virgen de Guadalupe, han forjado códigos y estereotipos sobre el habla y el actuar femenino y masculino, que reflejan la realidad previamente tamizada e interpretada por las ideas y prejuicios de cada uno de los autores (Lozano; 1995), por lo general, en algunos refranes y canciones se ha utilizado un lenguaje peyorativo hacia las mujeres.

Además de reflejar la realidad de una determinada época y lugar, los refranes y canciones refuerzan los estereotipos y códigos de género, que se transforman en desigualdad entre mujeres y hombres. Por ello, es imprescindible indagar estos aspectos de la cultura mexicana y así poder apreciar como es que aún, a pesar de que se tiene la idea de que la desigualdad y el sexismo se han superado, siguen presentes gracias a cosas y hechos que se piensa son irrelevantes e inofensivos, pero que van marcándonos y determinando de una u otra manera nuestra forma de apreciar y ver el mundo, las relaciones con otras personas y nuestra forma de actuar y comportarnos.

4.1 Refranes

Los refranes son expresiones ingeniosas que se usan para dar una enseñanza, un consejo o una opinión sobre cómo se deben comportar las

personas en determinadas situaciones. Se suelen utilizar tanto, que ya forman parte de la manera de hablar de las personas.

De esta manera, los refranes son dichos agudos y sentenciosos de uso común. Éstos han existido y siguen existiendo en la cultura porque les han sido y siguen siendo de utilidad a las personas, principalmente para aconsejar o censurar a éstas de una forma indirecta.

Por otro lado, los refranes se caracterizan porque tienden a generalizar un hecho por la simple razón de que éste se repite varias veces, por eso no se debería de seguir tal cual los consejos que brindan los refranes.

Así, los refranes "...nos ofrecen ciertos aspectos de la vida de una época, al tiempo que ponen de manifiesto las creencias y el sistema de valores de aquel momento y coadyuvan a crear la imagen que socialmente se considera adecuada para cada sexo; es decir, reflejan y configuran simultáneamente la realidad. Esta representación social, que se nos va transmitiendo desde la infancia, es la que el individuo se ve obligado a satisfacer comportándose de acuerdo a su sexo tal y como la sociedad espera que lo haga" (Lozano, 1995:19).

En consecuencia, los refranes ofrecen una forma de pensar y ver las cosas, no sólo son productos de la cultura (valores, tradiciones y costumbres) de una determinada sociedad sino que además se convierten en productores de cultura al brindar consejos generales que tienen por objeto orientar el devenir de mujeres y hombres. Por tanto, los refranes están impregnados del género y sus códigos.

El ideal femenino que se caracteriza porque incluye dulzura, suavidad, abnegación, delicadeza y nunca enfado o agresividad está reflejado en el

siguiente refrán: *“La cobija y la mujer suavécitas han de ser”*²⁹. De acuerdo con este refrán, se espera que una mujer sea o, mejor dicho, que lo más deseable en una mujer es que tenga un carácter dócil.

*“Mala para el metate pero buena para el petate”*⁸⁰ es un refrán que hace referencia al hecho de que si una mujer no sabe realizar las labores domésticas únicamente sirve para tener relaciones sexo-cóitales. Esto es un claro ejemplo de que la mujer es vista como objeto de cama u objeto sexual.

Hay otros refranes en los que se encuentra presente la idea de que los hombres tienen derecho sobre las mujeres y que pueden demostrar su deseo sexual abiertamente y de la búsqueda de conquistas, claro ejemplo de ello son:

- *Aguacates y mujeres maduran a pueros apretones*³¹
- *Compadre que a la comadre no le anda por las caderas no es compadre de a deveras*³²
- *La guitarra y la mujer responden si se les toca*

Hay refranes que hacen referencia a los atributos que deben poseer las mujeres para tener contentos y satisfechos a los hombres, asimismo las comparan con animales como el caballo, la yegua y el gallo que vienen a ser propiedad del hombre y que sólo están para satisfacerlo y complacerlo, tales como:

- *La mujer alta y delgada y la yegua colorada*
- *Gallo, caballo y mujer, por la raza has de escoger*³³
- *Caballo que llene las piernas, mujer que llene los brazos y gallo que llene las manos*³⁴

²⁹ MEJÍA, Prieto Jorge; (2001[1985]); *Albures y refranes de México*; México; Ed. Panorama.

³⁰ Op cit.

³¹ Op cit.

³² Op cit.

³³ Op cit.

Existen otros refranes que hablan acerca de la volubilidad de las mujeres, de su carácter malévolo y conspirador:

- *La mujer muy hermosa, te engañará; fea, te cansará; pobre, te arruinará; y rica, te mandará*³⁵
- *La mujer ríe cuando puede y llora cuando quiere*³⁶
- *En cojera de perros y lágrimas de mujer, no hay que creer*³⁷
- *A la mujer ni todo el amor ni todo el dinero*
- *A la mujer y al ladrón, no darles la ocasión*

Algunos refranes hablan sobre el peligro que corren las mujeres si se dejan a solas con un hombre, mientras que a las mujeres se les infantiliza y se les ve como seres desprotegidos e inocentes que en cualquier momento pueden ser presa de otros hombres, a éstos se les ve o representa como animales depredadores que no dudaran en lanzarse sobre cualquier fémina que se encuentre sola o a su paso (Castañeda, 2007):

- *Caballo, mujer y escopeta a nadie se le prestan*
- *El que presta a la mujer para bailar, el caballo pa' torear, muy pendejo debe ser si se pone a reclamar*³⁸

El hombre es y debe ser superior a la mujer, no debe estar en casa encerrado -sobre todo si está casado- por que a él le toca salir a trabajar para traer el sustento a la familia, de igual forma, se tiene la idea de que la mujer es perjudicial para el hombre, ésta lo saca de sus cabales y lo hace perder la cabeza, esto lo podemos encontrar en los siguientes refranes:

³⁴ Op cit.

³⁵ GRASS, Salomón Simón; (2002); Diccionario de máximas y refranes; México; Ed. Trillas.

³⁶ Op cit.

³⁷ Op cit.

³⁸ MEJÍA, Prieto Jorge; (2001[1985]); Albueros y refranes de México; México; Ed. Panorama.

- *Hombre casado, pájaro enjaulado*
- *La mujer y el vino sacan al hombre de tino*³⁹

El código de género masculino dicta que los hombres deben de ser buenos proveedores, deben de buscar los recursos y el sustento para mantener a su familia, y así son reconocidos y aceptados socialmente como capaces de proveer, si no cumplen esto, son menospreciados por otros hombres y por las mujeres, ejemplo de ello es el refrán: *“El marido que no da y el cuchillo que no corta, que se pierdan poco importa”*⁴⁰. Así como el cuchillo mellado que ya no sirve para cortar, un hombre que no provee tampoco sirve, ambos son indeseables para la mujer porque no cumplen con las funciones que les corresponden.

Otra característica de las mujeres es que ellas son las que se deben de dar a respetar, si no lo hacen cualquier hombre puede aprovecharse de ellas:

- *El hombre llega hasta donde la mujer quiere*
- *Al cabo cuando ellas quieren, solitas se dan lugar*

Otro refrán machista que emplean, por lo general, las suegras es el de *“Hijo de mi hija, mi nieto será; hijo de mi hijo, sólo dios sabrá”* en este refrán se desconfía de la nuera porque no se sabe si los nietos/as son realmente hijos/as biológicos/as.

La madre se encarga de consolar, comprender y ayudar a los hijos e hijas cuando se les presenta un problema y el padre es el que manda en la casa, es la máxima autoridad, por tanto le corresponde reprender a sus hijos/as cuando no acatan las reglas o cuando son desobedientes: *“El padre para castigar y la madre para tapar”*.

³⁹ GRASS, Salomón Simón; (2002); Diccionario de máximas y refranes; México; Ed. Trillas

⁴⁰ MEJÍA, Prieto Jorge; (2001[1985]); Albuces y refranes de México; México; Ed. Panorama

Se considera que las mujeres son chismosas por naturaleza, que no pueden vivir si no chismorrear, esto se observa en los siguientes refranes:

- *Chismes de viejas, hasta el infierno no paran* ⁴¹
- *La mujer mantiene el secreto sólo de las cosas que ignora* ⁴²

El lenguaje⁴³ refleja el sistema de pensamiento colectivo y a través del mismo se transmite la forma de pensar, sentir y actuar de cada sociedad, una característica del lenguaje en nuestra sociedad es el empleo del masculino como genérico, es decir, abarca ambos géneros, en consecuencia dicha característica se encuentra presente en los refranes, ejemplo de ello son:

- *El que con niños se acuesta mojado, amanece*
- *Ningún hombre vale más que otro sino hace más que otro* ⁴⁴
- *Afortunado en el juego desafortunado en el amor*
- *Amigos y libros, pocos y buenos* ⁴⁵
- *La altura de un hombre se mide por su sombra*
- *No se debe medir a todos los hombres con la misma vara*
- *Hombre prevenido vale por dos*
- *Niños, ebrios y tontos dicen siempre la verdad*
- *El hombre es el único animal que tropieza dos veces con la misma piedra*

Con estos refranes se esta invisibilizando a la mujer en la lengua, por tanto se da una desaparición de las mujeres en las referencias textuales.

Existen otros refranes que hablan acerca de las cualidades que deben presentar los hombres, por ejemplo *“El hombre y el oso, cuanto más feos, más*

⁴¹ Op cit.

⁴² GRASS, Salomón Simón; (2002); Diccionario de máximas y refranes; México; Ed. Trillas.

⁴³ Para Lamas (1999) los seres humanos simbolizan con el cerebro a partir del lenguaje -medio fundamental para estructurar psíquica y culturalmente a las personas-, se vuelven sujetos y seres sexuados.

⁴⁴ GRASS, Salomón Simón; (2002); Diccionario de máximas y refranes; México; Ed. Trillas.

⁴⁵ Op cit.

*hermosos*⁴⁶, en pocas palabras este refrán dice que hay seres, como el hombre, cuyo atractivo no radica en la belleza, sino en otras cualidades como son la fuerza, la valentía, el coraje, el éxito y la fortaleza, entre otras. El hombre no necesita mostrar aliño como la mujer, no requiere arreglarse, y sí lo hace no es tan minucioso como el arreglo de la mujer.

El refrán *“Las mujeres han sido hechas para amarlas y no para comprenderlas”* da a entender que las mujeres carecen de congruencia y, por ende, es mejor no tratar de comprenderlas.

Por otra parte, la SEP emplea este tipo de refranes, por ejemplo en el libro de Español de sexto grado de lecturas que actualmente se está manejando en las primarias se puede encontrar dos refranes con claros tintes machistas y discriminatorios en la página 100, en el fragmento “El señor de los refranes”, escrito por Agustín Yáñez, el primero de ellos dice *“entre la mujer y el gato, ni a cual ir de más ingrato”* y el segundo nos dice *“y no soy de los que pierden las cuentas como las mujeres”*.

El refrán *“entre la mujer y el gato, ni a cual ir de más ingrato”* está comparando las características que poseen las mujeres con las que poseen los gatos, esto da a entender que las mujeres son ingratas, malagradecidas, volubles, egocéntricas, hurañas, traicioneras, vengativas, convenencieras y egoístas; y el refrán *“y no soy de los que pierden las cuentas como las mujeres”* afirma que las mujeres no son buenas para las matemáticas, debido a que está es un área exclusiva de los hombres.

Estos refranes tienen cierta carga peyorativa hacia las mujeres se siguen empleando en nuestro vocabulario y, por si fuera poco, la SEP los utiliza dentro de los libros de texto que proporcionan un saber legitimado. Con ello la cultura y

⁴⁶ GRASS, Salomón Simón; (2002); Diccionario de máximas y refranes; México; Ed. Trillas

la escuela se encargan de reproducir y legitimar el género y sus códigos que dictan una forma de ser, actuar, sentir y ver las cosas para mujeres y hombres.

4.2 Canciones

Las canciones son textos cortos, líricos o narrativos, en los que el autor plasma sus sentimientos, forma de pensar y ver las cosas, éstas son acompañados con música. La música a menudo reproduce el sentimiento del texto e intenta subrayar su contenido emocional.

Las canciones al igual que los refranes nos brindan una forma de pensar, de ver las cosas, nos muestran ciertos aspectos de la vida de las personas, al mismo tiempo que ponen de manifiesto las creencias y valores que imperan en una sociedad o en un grupo, además de que muestran la imagen que socialmente se considera adecuada para cada uno de los sexos.

Entre las canciones rancheras que refuerzan los códigos de género podemos encontrar a la de “El rey” que canta José Alfredo Jiménez, en ésta se dice que:

*“Con dinero y sin dinero
hago siempre lo que quiero
y mi palabra es la ley
No tengo trono ni reina
ni nadie que me comprenda
pero sigo siendo el rey”*

Con este fragmento se puede apreciar lo que el código masculino dicta acerca de que el hombre, por el simple hecho de nacer varón, está por encima de los demás y, por ende, nadie le va a decir que es lo que puede o no hacer con su vida. Tal y como afirma Olavarria (2004): “ser hombre da derechos por el sólo hecho de serlo”

La “Serenata Huasteca”, interpretada también por José Alfredo Jiménez, es otra canción en la cual se ve a las mujeres como un objeto que los hombres pueden hacer de su propiedad al decir:

*“Dicen que ando muy errado,
que despierte de mis sueños
Pero se han equivocado
porque yo he de ser tu dueño”*

De igual forma la canción “Serenata Huasteca” ratifica que el hombre de verdad es visto socialmente como aquel que posee los recursos necesarios (el dinero) para sostener a la futura familia, es decir, es aquel que posee el dinero suficiente para mantener a la mujer y a sus hijos e hijas, esto se observa en el siguiente fragmento:

*“Dicen que pa´ conseguirte
necesito una fortuna
Que debo bajar del cielo
las estrellas y la luna”*

“Copa tras copa” era interpretada por Pedro Infante, esta canción habla sobre lo orgullosos que son los hombres, ellos no piden perdón, y nunca olvidan las ofensas, ni perdonan la humillación, igualmente ejercen un permanente control para regular, ocultar, extirpar y no expresar sentimientos ni emociones, tales como, la tristeza, el dolor, la sensibilidad y la vulnerabilidad, porque los denigran ante los demás; de igual forma menciona que los hombres que de verdad son machos aguantan más copas sin caerse:

*“Ando borracho,
más lo bueno es que no caigo,
pues me sostiene la fuerza del orgullo.
Tú que dijiste, éste ya lo traigo herido,
nunca en la vida, tus ojos lo verán”*

Pedro Infante también canta “Dicen que soy mujeriego”, en esta canción se como el hombre es infiel, promiscuo por naturaleza, que siempre está en busca de conquistas múltiples:

*“Dicen que soy mujeriego
no lo puedo remediar
por eso sufro y reniego
pa´que lo voy a negar.*

*El matrimonio es tan bueno
que remedia todo mal
yo por las morenas peno
y por las rubias igual”*

Otra canción que habla sobre la búsqueda de conquistas múltiples, del ser mujeriego, de la promiscuidad y heterosexualidad de los hombres es la de “El mil amores”, a continuación se presentan varios fragmentos de ésta:

*“Si la vida es un jardín
las mujeres son las flores
el hombre es el jardinero
que corta de las mejores.*

*Yo no tengo preferencia
por ninguna de las flores
me gusta cortar de todas
me gusta ser el mil amores.*

*Dichoso aquel que se casa
y sigue la vacilada
siempre anda jugando contras
a escondidas de su amada.*

*Pero más dichoso yo
que no me hace falta nada
tengo viudas y solteras
y una que otra casada.”*

Por otra parte, Pedro Fernández interpreta “El aventurero”, en ésta al igual que en las dos canciones anteriores se habla sobre la promiscuidad y la heterosexualidad del hombre:

*“Aguas mamacitas que ya llegó su aventurero...
ay lara la, ay lara la, ay lara la lara la
ay lara la, ay lara la, ay lara la lara la*

*Yo soy el aventurero, el mundo me importa poco
cuando una mujer me gusta, me gusta a pesar de todo.*

*Me gustan...: las altas y las chaparritas, las flacas,
las gordas y las chiquititas, solteras y viudas y divorciaditas,
me encantan las chatas de caras bonitas”*

Esta misma canción afirma que un hombre de verdad es aquel que le entra a todo, ya sean juegos o bebidas alcohólicas, en nuestra sociedad hay

una enorme presión para que las personas, y en particular los hombres, beban y se emborrachen con los demás. Los hombres que no beben son tachados de maricones y se considera que el más macho es el que más copas aguanta sin caerse; asimismo hace referencia al hecho de que las mujeres que van solas a la calle o a cualquier otro lugar pueden ser presas de los hombres, por ello es necesario que a ellas se les proteja y cuide:

*“Yo juego baraja y se parrandear,
lo mismo les tomo tequila o mezcal,
yo le entro al pulquito, también al champagne
lo mismo les bailo que un tango que un vals
lo mismo jarabe que un cha cha cha...
también bailo brake...
y hasta lo que no han inventado compadre.*

*Yo soy el aventurero y a mis suegras les respondo:
que si traen a sus hijitas, me las cuiden o no respondo...
Verdad de Dios que no...yo agarró
parejo, parejo, parejo compadrito...!!!*

En la canción “Ella” que canta José Alfredo Jiménez se hace hincapié en que los hombres sólo pueden llorar en situaciones, en las que el hecho de hacerlo reafirma su hombría, por ejemplo bebiendo alcohol, únicamente de esa manera pueden demostrar su tristeza, el dolor, la soledad, la vergüenza, la sensibilidad, la vulnerabilidad o la inseguridad que sienten:

*“Yo sentí que mi vida se perdía
en un abismo profundo
y negro como mi suerte, quise hallar el
olvido al estilo Jalisco (coro: no te rajes)
pero aquellos mariachis
y aquel tequila me hicieron llorar.*

*Me cansé de rogarle.
Con el llanto en los ojos
alce mi copa y brinde con ella,
no podía despreciarme era el último
brindis de un bohemio con una reina,
los mariachis callaron.”*

La mujer depende económicamente del hombre, su espacio por excelencia es el privado, es la casa, a la cual debe mantener y cuidar además de criar a los hijos e hijas. La mujer sólo se ocupa de las cuestiones secundarias como es el pagar las cuentas de la casa, en tanto que el hombre sale a la calle a buscar los recursos y el sustento para mantener a la familia,

sobre este hecho existe una canción que es interpretada por Pedro Infante, “La Bartola”:

*“¡Oye Bartola!
Hay te dejo estos dos pesos,
pagas la renta, el teléfono y la luz.*

*El dinero que yo gano,
todito te lo doy, te doy peso sobre peso,
siempre hasta llegar a dos”*

En la canción “Abeja reina”, interpretada por La Arrolladora Banda el Limón, se muestra el código masculino, el hombre debe de salir de la casa para conseguir el sustento, para proveer a la familia, también se ve el código femenino cuando dice que la abeja se quedaba en su colmena, igualmente se observa la concepción que se tiene de que el trabajo doméstico que desempeña la mujer no es un trabajo sino una responsabilidad, que las mujeres no se cansan al hacer las labores domésticas:

*“Con mi amor te busque una colmena
te lleve de la mano,
no dormí fabricando la miel
que te alimentara.*

*Con el polen más fino del mundo
construí tu cama
trabajaba panal por panal
mientras descansabas”*

En la canción “Pa que te duela” de La Arrolladora Banda el Limón , se observa como “el hombre debe ser emocionalmente controlado, debe ser valiente, no se debe desviar de su curso por los sentimientos -que son propios de las mujeres y de los hombres débiles-, sino que, por el contrario, su obligación es controlarlos, someterlos y someterse a la disciplina para su encauzamiento” (Olavaria, 2004:47), además se encuentra presente la idea de que los hombres no deben de llorar:

*“Aprenderé a cambiar mis sentimientos
le enseñaré a mi cuerpo a no sentir
obligare a mi mente a que no piense
y a mis ojos a que no lloren más por ti”*

Las mujeres deben mostrar aliño corporal, deben estar siempre bonitas y arregladas, y Nacho Cano compuso una canción sobre este tema, “Maquillaje”,

en nuestra sociedad la belleza es -o debería ser- el atributo más importante en las mujeres y a eso dedican su mayor gasto de energía, muestra de ello es que la mayoría -sino es que casi todas- gastan mucho dinero en comprar productos de belleza, como es el caso del maquillaje, para verse bonitas y bellas:

*“No me mires, no me mires,
no me, no me, no me mires
no me mires, no me mires, déjalo ya
que hoy no me he puesto el maquillaje
y mi aspecto externo es demasiado vulgar
para que te pueda gustar.*

*No me mires, no me mires,
no me, no me, no me mires
no me mires, no me mires, déjalo ya,
que hoy no me he peinado a la moda
y tengo una imagen demasiado normal
para que te pueda gustar.*

*Sombra aquí y sombra allá
maquíllate, maquíllate
un espejo de cristal
y mírate y mírate”*

*“Mira ahora, mira ahora
mira mira mira ahora
mira ahora, puedes mirar
que ya me he puesto el maquillaje
y si ves mi imagen
te vas a alucinar
y me vas a querer besar”*

La canción “Fuiste mía” que es interpretada por Julio Iglesias demuestra que el mayor atributo que posee una mujer es la virginidad, por ende, deben conservarla para el hombre de su vida. La virginidad es un atributo tan valioso que aquella la mujer que es virgen vale mucho y todo mundo -o mejor dicho todos los hombres- la quieren poseer:

*“Fuiste mía,
solo mía, mía, mía.
Cuando tu piel era fresca
como la hierba mojada.*

*Fuiste mía,
solo mía, mía, mía.
Cuando tu boca y tus ojos
de juventud rebosaban.*

*Fuiste mía,
solo mía, mía, mía.
Cuando tus labios de niña
mis labios los estrenaban.*

*Fuiste mía,
solo mía, mía, mía.
Cuando tu vientre era aún
una colina cerrada.*

*Lo mejor de tu vida
me lo he llevado yo
Lo mejor de tu vida
lo he disfrutado yo.*

*Tu experiencia primera
despertar de tu carne
tu inocencia salvaje
me la he bebido yo.”*

La canción “Y yo sigo aquí” interpretada por Paulina Rubio hace referencia a los atributos, valores, funciones y conductas, conceptualizadas

como complementarias y excluyentes, que se suponen esenciales al varón y a la mujer, y a que la mujer debe tener un papel pasivo, y a que debe esperar a que el hombre sea el que tome la iniciativa:

*“Tu boca tiene la sal; mi cuerpo el azúcar
Tu boca tiene la sal; mi cuerpo el azúcar
Y mi corazón está, busca que te busca
Y mi corazón está, busca que te busca*

*Y yo sigo aquí, esperándote
y que tu dulce boca rueda por mi piel
Y yo sigo aquí, esperándote
y que tu dulce boca rueda por mi piel.”*

El papel de la mujer es el de ser madre, esposa, compañera y ama de casa de tiempo completo, que hace todo por sus seres amados, un ejemplo de este hecho se aprecia en la canción “Amor de mujer” interpretada por Pimpinela:

*Joaquín:
Puedes amar, puedes querer,
pero jamás podrás sentir como siente
un corazón de mujer...*

*Lucía y Joaquín:
Puedes llorar, puedes reír.*

*Joaquín:
Pero tú nunca sentirás
lo que ella es capaz de sentir...*

*Lucía y Joaquín:
Amor de mujer, amor de mujer*

*Joaquín:
Madre, esposa y amiga, compañera de
ley*

*Lucía y Joaquín:
Amor de mujer, amor de mujer*

*Joaquín:
Amor que nunca se olvida,
amor de mujer...
Puedes luchar, puedes vencer*

*Lucía y Joaquín:
Pero jamás tendrás la fuerza
que tiene un corazón de mujer...*

*Joaquín:
Puedes triunfar, ser el mejor*

*Lucía y Joaquín:
Pero tú sabes que no
sirve de nada si no tienes su amor...”*

Con respecto a la conducta sexual, el hombre tiene un papel activo y de toma de iniciativa, el está obsesionado con el acto sexual, siempre está listo para realizarlo en cualquier lugar, ejemplo de ello es la canción “Rakata” interpretada por Wisin y Yandel:

*“Salte...
si no estas bailando con ella salte...
si no estas perriando con ella salte...
si no estas bailando con ella salte...
para hacerle*

*rakata, rakata, si se me pega voy a darle,
rakata, rakata, esta noche quiero hacerle,
rakata, rakata, si se me pega voy a darle,
rakata, rakata, heeh...*

El amor de un hombre es viril, fuerte y pasional, y en ocasiones puede ser violento, posesivo y celoso, esto se aprecia en dos canciones, “Rakata” y “Desnúdate” -esta última interpretada por Daddy Yankee-:

“Rakata”

*“...le gusta que Wisin la agarre por el pelo,
grítalo (coro: papi dame lo que quiero)
siente la pasión del callejero, grítalo
(coro: papi dame lo que quiero)
biscocho dame un beso con sabor a caramelo, grítalo
(coro: papi dame lo que quiero)
cielo, ha ese trago le hace falta hielo,
grítalo
(coro: papi dame lo que quiero)
pues tenga lo suyo, sin orgullo,
yo tengo el agua pa´ese capullo,
Zzzz, mami deja el murmullo,
coje lo que tuyo, tu, tuyo...”*

“Desnúdate”

*“Te quiero besar,
te quiero abrazar
quiero toquetearte porque
mujer te ves bien
te quiero azotar,
te quiero perriar
quiero bellaquiarte porque
mujer te ves bien
Desnúdate tu cuerpo
caliente quiero ver
vamos ven a mi motívame
desnúdate déjate llevar y suéltate
quiero que te esperes fuerte*

En México son poco conocidas las canciones en las que la mujer rompe con el código femenino que es impuesto a las mujeres, entre estas canciones encontramos a la de Joaquín Sabina, “Si yo fuera mujer”:

*“Si yo fuera mujer tendría
que empezar por abrir
del todo el telón de fondo del mito virginal,
y del hombre macho.*

*Si yo fuera mujer podría publicar miles
de razones del secreto de don Juan,
las carcajadas nos harían llorar.*

*Si yo fuera mujer,
a mi no me tocaba un tonto con coche,*

*y música de fondo y pose de John Wheyn
me daría el gusto de violarle a él.*

*Y así nada de igualdad,
muerte al violador,
premio a la infidelidad
desearía probar eso que llaman
nuestra libertad,
si yo fuera mujer, si yo fuera mujer,
yo me tendría que querer.*

Una canción que poco se dio a conocer, sino es que nada, es la de “Malo” interpretada por una cantante española conocida como Bebe, en esta canción una mujer harta de las golpizas que le propinaba su marido, decide romper el silencio, empoderarse y hacer evidente el ciclo de violencia que estaba viviendo:

*“Apareciste una noche fría
con olor a tabaco sucio y a ginebra
el miedo ya me recorría
mientras cruzaba los deditos tras la
puerta.*

*Tu carita de niño guapo
se la ha ido comiendo el tiempo
por tus venas y tu inseguridad machita
se refleja cada día en mis lagrimitas.*

*Una vez no por favor
que estoy cansá y no puedo con el
corazón
una vez más no mi amor por favor
no grites que los niños duermen
(Se repite).*

*Malo, malo, malo eres
no se daña a quien se quiere no
tonto, tonto, tonto eres
no te pienses mejor que las mujeres.
(Se repite).*

*Voy a volverme como el fuego
voy a quemar tu puño de acero
y del morao de tus mejillas
saldrá el valor para cobrarme las heridas*

*El día es gris cuando tú estás
y el sol vuelve a salir cuando te vas
y la penita de mi corazón
yo me la tengo que tragar con el
fogón.....*

*.....Malo, malo, malo eres
Malo eres porque quieres
malo, malo, malo eres
no me chilles que me duele.*

*Eres débil y eres malo
Y no te pienses mejor que yo ni que
nadie
Y ahora yo me fumo un cigarrito
Y te hecho el humo en el corazoncito...”*

4.2.1 Canciones infantiles

Con las canciones y rondas infantiles crecieron varios de nuestros padres y madres, y puede que hasta unos/as de nosotros/as también hayamos crecido con ellas. Algunas de las canciones y rondas en las que se muestran los códigos de género son “Don Pirulí” y “Arroz con leche”

En la ronda de “Don Pirulí” todos los y las participantes se toman de las manos y giran mientras cantan las estrofas de la ronda, cuando mencionan el

oficio se detienen y sueltan las manos para imitan la acción de que se esta hablando.

<i>“Don Pirulí a la buena, buena, buena, así, así, así, así, las planchadoras , así, así, así, así nos gustas más.</i>	<i>Don Pirulí a la buena, buena, buena, así, así, así, así, las bordadoras, así, así, así, así nos gustas más.</i>	<i>Don Pirulí a la buena, buena, buena, así, así, así, así, las costureras, así, así, así, así nos gustas más.</i>
--	--	--

Con esta canción se refuerza el código femenino al mencionar sólo actividades femeninas y decir que así les gusta más, les gusta que las mujeres se dediquen a las labores domésticas.

La canción de “Arroz con leche” es una canción que al igual que la de “Don Pirulí” nos presenta a las mujeres como mujeres de su casa que sólo se dedican a las labores domésticas, como una esclava que se dedica al marido.

“Arroz con leche
me quiero casar
con una señorita de San Nicolás
que sepa coser,
que sepa tejer,
que sepa hacer las medias
para un capitán...”

4.3 El 12 de Diciembre: Día de la Virgen de Guadalupe

El 12 de Diciembre, es una fecha muy importante para todo el pueblo mexicano ya que se festeja el día de la aparición de la Virgen de Guadalupe.

Según esta tradición, diez años después de la caída de Tenochtitlan, la Virgen se le apareció al indio Juan Diego en el cerro del Tepeyac. La Virgen solicitó en lengua náhuatl a Juan Diego visitar al obispo Fray Juan de Zumárraga para que le expresará su deseo de que se le construyera un templo en su nombre en ese lugar.

Juan Diego fue a ver al obispo, este no le creyó y le pidió una prueba irrefutable del milagro, por lo que la Virgen le mandó presentarle unas rosas cortadas en el árido cerro. Al extender Juan Diego su capa o ayate ante Fray Juan de Zumárraga, apareció estampada la imagen de la Virgen al lado de las flores. Cerca del lugar escogido habían venerado los aztecas a la diosa Tonantzin (la Madre de los dioses).

El culto que se le rindió a partir de entonces, comenzó a tomar forma de manera consistente, el fervor hacia la Virgen de Guadalupe fue creciendo poco a poco.

Desde entonces una gran multitud acude año tras año el 12 de diciembre a visitar a la Virgen de Guadalupe en su Basílica, miles de personas de todas las ciudades se reúnen a festejarla, le cantan las mañanitas, grupos de danzantes le bailan durante todo el día, le llevan flores, cantan o participan de las misas en su honor. Sin lugar a dudas esta festividad se ha convertido en parte de la identidad mexicana.

La figura de la Virgen como ejemplo de vida para las mujeres ha marcado fuertemente las directrices sociales en México. Esta imagen femenina se caracteriza porque mantiene la inocencia, es casta y pura de espíritu, es abnegada, delicada, bondadosa, protectora, humilde, buena, sumisa, es digna, tierna, paciente, maternal y dulce. Es la mujer perfecta, el icono con el que crecieron nuestros padres, amigos y amigas, es la mujer modelo con la que crecimos nosotros y nuestras madres.

Asimismo es un estandarte nacional, que ha personificado la protección de mexicanos y mexicanas, la esperanza, la resignación, el alivio y la paz.

Así, la imagen de la madre, que cría a los niños y/o niñas, y ve por ellos/as la mayor parte del tiempo, hace que la identificación se vuelque más claramente, en este caso a la Virgen de Guadalupe, la “madre de los mexicanos”.

La Virgen de Guadalupe representa para las mexicanas y los mexicanos, un refugio, un consuelo, que le proporciona seguridad, los y las escucha y protege. Los y las fieles dedican tanto amor y fervor a la Virgen de Guadalupe, a la madre de todos.

En buena parte esta bien que se adore a una mujer, sin embargo, este ídolo femenino no se escapa de inculcar, con el ejemplo, por así decirlo, a las mujeres y a los hombres la concepción tradicional de “mujer”.

4.4 El 10 de Mayo, día de las madres

En la mayoría de las sociedades, la maternidad se considera de alta estima, por lo que en diferentes países se celebra el Día de las Madres y México no es la excepción.

Esta tradición se ha convertido en uno de los días de fiesta más celebrados, donde se reúnen las familias mexicanas a festejar a sus madres. Así en México el 10 de mayo se celebran a todas las mamás en compañía de los hijos/as, nietos/as y demás familiares políticos, de tal forma que también se convierte en el día para festejar a las abuelas, hermanas, nueras, hijas, cuñadas y todas aquellas mujeres que ya han tenido descendencia.

En nuestro país se le da tanta importancia a este día que se suspenden las clases en casi todas las escuelas para realizar festivales, en algunas oficinas y trabajos se les da el día a las madres para que festejen.

La mayoría de los regalos están relacionados con las actividades domésticas. Asimismo, durante el mes de Mayo, todos los medios de difusión: radio, periódicos, revistas y la televisión, exaltan el 10 de mayo y las virtudes femeninas concretadas en el título superior de la mujer, la madre. Se ve a la madre como un ser que lo da todo por sus hijas e hijos, que es un ser hermoso, dotado de bondad, ternura y abnegación. Pero ¿cómo es que surge en nuestro país esta festividad?

Para comprender cómo es que se da la implantación del Día de las Madres en nuestro país es necesario centrar nuestra vista en la península de Yucatán.

Desde tiempo atrás, en la Península de Yucatán se había promovido e implantado la educación racionalista para combatir el fanatismo religioso; maestros y maestras recorrían las comunidades de Yucatán en una gira cultural organizada por el Consejo de Educación Primaria; se realizaban conferencias en donde no sólo se trataban temas de educación sexual sino de trabajo y política; comenzaron a darse matrimonios naturales (parejas viviendo en unión libre) en pequeñas comunidades de Yucatán; el establecimiento de Comités Feministas en pueblos mayas, en los cuales se abordaban temas como la emancipación de la mujer y de sus derechos, el cómo resolver los problemas que se puedan presentar en el futuro; además de que se hacían invitaciones a las mujeres para que se alejaran de las iglesias debido a que los curas fomentaban la conformidad en las éstas.

Asimismo, Felipe Carrillo Puerto, gobernador del estado de Yucatán, "...propone enseñar español a los mayas e implanta la escuela racionalista; funda la Universidad del Sureste, la Escuela Vocacional de Artes y Oficios y la Academia de la Lengua Maya; promulga la Ley del Divorcio; combate a la Iglesia sectaria; impulsa las ligas femeninas y se opone a la existencia de los

espacios denominados “sólo para hombres”: cantinas, prostíbulos y palenques” (Acevedo, 1982:14).

A tan sólo dos meses de que Carrillo asumiera la gubernatura, los diarios de la ciudad de México empezaron a hacer eco del escándalo causado por las leyes inquilinarias y por las que propuso para el trabajo y la educación, pero sobre todo por la distribución de un folleto que según la prensa capitalina calificaban como inmoral y criminal.

“Sobre la base de estos antecedentes, las mujeres yucatecas, para 1922, habían desarrollado ya cierta organización en las ligas feministas, generando sistemas de ayuda a partir del mutualismo, y contribuyendo a formar una clara conciencia de la enajenación y de la opresión que las amenazaba” (Acevedo, 1982:15).

Con estos antecedentes, el folleto de educación sexual que se llamo “Regulación de la natalidad o Brújula del hogar” describía algunos métodos para evitar la concepción -al que calificaba la prensa capitalina como inmoral y criminal- para muchas yucatecas no tenía nada de inmoral; por el contrario, en él veían un valor ético que consistía en no dejar que un hecho como la maternidad fuera marcado o resultado por la casualidad, por el capricho de una arcaica moral.

El folleto fue elaborado por Margarita Sanger, éste provoco grandes escándalos entre los católicos e indignación en la mayoría de los círculos sociales, y en especial entre los sectores conservadores, porque en el se describían métodos más o menos eficientes para regular la natalidad, ya que opinaban que era un sacrilegio que tendía a exterminar la especie humana.

Este folleto era repartido por el Consejo de Educación Primaria, que en ese entonces era dirigido por el profesor José de la Luz Mena, ello ocasionó que los conservadores protestaran contra el reparto del folleto.

“Los periódicos de la capital y de algunos estados llevaron y trajeron la noticia del folleto inmoral; indignados editorialistas fustigaron los desvíos de los socialistas en el sureste. La prensa se convirtió en la guardiana de la moral, ‘se hizo eco de la sociedad en general y de la yucateca en particular’ y presionó para que se investigara lo que llamaron propaganda inmoral y en el caso extraordinario de que un llamado educador -José de la Luz Mena- hubiera hecho circular entre las maestras unos folletos escandalosamente inmorales” (Acevedo, 1982:18).

El 13 de abril de 1922 el director del diario Excélsior, Rafael Alducin, publica un artículo sobre el día de las madres con el objetivo de que el 10 de mayo de todos los años fuera consagrado a enaltecer en vida o en memoria a las madres.

Con esta celebración la sociedad demostraría que no se había llegado a realizar tal aberración, sino que se sabía honrar a la mujer que les había dado la vida, así el Excélsior pide la colaboración de colegas y del público en general para que se lleve a cabo este evento. Con el día de las Madres se acabaría con la propaganda contra la maternidad.

Excélsior, y en específico su director Rafael Alducin, inician con la movilización de aquellas instituciones que pudieran apoyar su propuesta. La campaña comenzó por la niñez escolar y por el Licenciado José Vasconcelos, Secretario de la Educación Pública, quien acogió el proyecto con el mayor regocijo y ofreció toda su ayuda moral y efectiva para que se alcanzara el mayor de los éxitos. Con ello la niñez escolar se convierte en la encargada de rendir homenaje a las santas y abnegadas mujeres (las madres).

La Iglesia Católica fue otra institución que apoyo la iniciativa de Excélsior, por muchas razones, "...decenas de sacerdotes habían sido expulsados de la Habana, y el anticlericalismo del gobierno de Yucatán se manifestaba en muchas órdenes que la afectaban: en la educación, en el uso civil de los templos, en la limitación de privilegios para la jerarquía eclesiástica; en fin, en el clima contraria al fanatismo y a los estrechos criterios que se estaban creando entre diversos sectores de la población" (Acevedo, 1982:24).

De la Iglesia Católica se toma la imagen de la madre abnegada y se hará culto a la mujer cuya identidad sexual se sublima, pues su único interés es procrear y su función consistirá en ser receptáculo de los sentimientos que expresan los demás y no los de ella.

"Excélsior, aprovechando una situación que amenazaba las representaciones subjetivas de un auditorio considerable -la posibilidad de que como hijos [e hijas] no existiéramos por los métodos anticonceptivos que se difunden en el sureste-; manejará algo aparentemente verdadero y compatible con los valores e intereses de ese público, con un lenguaje rebuscado, ilusorio y reparador" (Acevedo, 1982:26).

El cine fue otro ámbito que, al igual que en la escuela y en la Iglesia, se extendió esta campaña. Asimismo la Cruz Roja, las Cámaras de Comercio de los Estados Unidos Mexicanos se adhirieron a esta celebración.

En esos días Excélsior propone distintas formas de celebrar de manera adecuada el 10 de mayo, entre ellas encontramos: preparar una fiesta familiar, llevar a la madre a cenar a un restaurante de moda, concurrir a un espectáculo selecto. Del mismo modo, Excélsior propuso una lista de objetos apropiados para obsequiárselos a las madres (reloj de pulsera, libros selectos, pantaletas, sombrero de moda, sombrillas de seda, hermosas vajillas, vestidos, piano

automático, lencería, medias, manicure, alhajas, guantes, adornos, fonógrafo, bombones, fotografías, candiles electrónicos, baterías de cocina, etcétera).

Por eso, el 10 de mayo de 1922 se homenajeó a las madres que habían cumplido con su misión llenas de sacrificio y dolores, con entereza y abnegación. Ese mismo día Excélsior dedicó toda la primera plana a las madres.

Excélsior, de esta forma, se convierte en el portavoz de que cuidar, lavar, el dar de comer y el educar realmente no son trabajo. “Nada más ilusorio que gratificar la esencia de la madre a través de su aspecto fisiológico exclusivamente. Y nada más engañoso que sublimizar su trabajo doméstico; trabajo impuesto a las mujeres, transformado en un atributo natural de su personalidad, trabajo de 24 horas durante muchísimos años. Las tareas del hogar aparecían así mistificadas, reduciendo la importancia de su rol en la producción fabril, donde por lo menos el salario da la impresión de un reconocimiento compensatorio” (Acevedo, 1982:36).

Esta celebración marcó la conciencia colectiva de millones de mexicanos y mexicanas, de la industria cultural, la radio, el cine, la televisión y las fotonovelas.

“El diario de la vida nacional invierte el papel que el socialismo del sureste del país proponía a las mujeres. De un papel activo, de hablar ellas, de proponer y participar, se pasa a que los hijos [e hijas] hablen de ellas, se consagra su pasividad y sus ‘atributos ingénitos’. De definir ellas lo que anhelaban, se dispone lo que ellas quieren y necesitan. La pasividad de las mujeres es productiva en términos sociales, es el amortiguador que absorbe los golpes que el trabajador recibe fuera. La sociedad capitalista no iba a renunciar a esto” (Acevedo, 1982:42).

Así, el periódico capitalino Excélsior busco frenar la “campaña criminal contra la maternidad” por medio de una campaña que promovía la reflexión sobre el papel de las madres y los/as hijos/as; era una invitación a mantener los valores morales y familiares como cohesión de la sociedad. Todo esto fue bien recibido por los comerciantes, quienes vieron con esto una forma de incrementar sus ventas.

La madre es el miembro más venerado de la familia y el más querido, por eso, sí en México realmente se quiere ofender a alguien gravemente, basta con insultar a su madre. Precisamente por eso, algunas de las peores expresiones mexicanas citan a la madre, como “vale madre” (poca importancia), “madrazo” (golpe fuerte), “ni madres” (de ninguna manera), “estar hasta la madre” (harto), entre otras.

Existe una incongruencia con esta tradición, se supone que la madre -en nuestra sociedad y en muchas otras- es un ser venerado, pero sólo por un día, porque el resto del año es tratada como una sirvienta que está a disposición de su marido y de los hijos e hijas, por si fuera poco en la mayoría de los casos la madre es la que termina realizando la comida para que la familia y demás familiares se reúnan y festejen, ella es la que termina atendiendo a todos y lavando todo, en vez de que sea al revés.

La sociedad les profiere un respeto, admiración y aplausos a las madres, pero el empleo materno requiere una estricta disciplina. Ella va a ser constantemente calificada y vigilada, primeramente por su propia madre, por la suegra, luego por los pares y muchas veces por el esposo.

La mayoría de las madres no recibe entrenamiento para ser madre, pero la sociedad piensa que si le enseñas a una mujer a servir, a coser y a cocinar automáticamente tiene las herramientas para ser madre, pero se equivocan.

La maternidad es un derecho que se relaciona con la libre decisión de ser madre y con elegir con quién, cuándo y cuántos hijos/as se desean tener. Por ello es necesario que esta parte de la identidad femenina se deje de idealizar, que se despoje de los estereotipos de género que ven a las madres como siempre buenas, sumisas, abnegadas y entregadas en cuerpo y alma a sus hijos e hijas. Es necesario que se vea de otra forma a las madres y que también se incluya la paternidad responsable.

4.5 Epístola de Melchor Ocampo

En la Epístola de Melchor Ocampo se expresan de manera explícita los códigos femenino y masculino. En ésta se declara que el hombre tiene principalmente como dotes sexuales *“el valor y la fuerza”*, estos atributos están marcados en el código masculino como imprescindibles para ser considerado como un verdadero hombre. Más adelante, en el texto se dice que el hombre *“debe dar y dará a la mujer, protección, alimento y dirección”*, en este caso, los hombres son los encargados de salir a la calle para buscar el sustento y recursos necesarios para proveer a la familia adecuadamente, de igual forma se ve a la mujer como un ser que necesita de la constante protección, en primer lugar de los padres y una vez casada del marido porque ella es un ser inocente y desvalido que constantemente requiere que le digan lo que puede hacer en cada caso y situación.

La Epístola también dice que el hombre debe tratar a la mujer *“siempre como a la parte más delicada, sensible y fina de sí mismo, y con la magnanimidad y benevolencia generosa que el fuerte debe al débil, esencialmente cuando este débil se entrega a él, y cuando por la Sociedad se le ha confiado”*, este fragmento reafirma que el hombre es superior que la mujer, que ésta depende de su marido tanto económica como emocionalmente, en pocas palabras la mujer es dejada en tutela al hombre e incluso es vista como un menor de edad que necesita del cuidado y la protección constantes.

En cambio la mujer, presenta como “*principales dotes...la abnegación, la belleza, la compasión, la perspicacia y la ternura, debe dar y dará al marido obediencia, agrado, asistencia, consuelo y consejo*”, con ello no solo se reafirma el código femenino de que la mujer obedece y de que es un ser para otros sino que además se ratifica que el hombre es la autoridad y el que manda en la familia. Igualmente la mujer debe tratar al hombre “siempre con la veneración que se debe a la persona que nos apoya y defiende, y con la delicadeza de quien no quiere exasperar la parte brusca, irritable y dura de sí mismo propia de su carácter”

Este texto atenta contra los derechos y la dignidad de las mujeres y de los hombres al no reflejar los principios de igualdad entre mujeres y hombres que números instrumentos internacionales (la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la CEDAW -Convención sobre la Eliminación de toda Forma de Discriminación Contra la Mujer-, la realización de la Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing en 1995 y la Cumbre del Milenio en el 2000, entre otras) y nacionales como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

A pesar de que la Epístola de Melchor Ocampo se redactó en 1859 y ya no responde a las necesidades de la sociedad mexicana ni retrata la actual realidad -debido a que responde a una época cuyas costumbres mantenían a las mujeres, por completo, en el mundo de lo privado y bajo la tutela de los hombres, cosa que hoy en día ya no es así porque cada vez más mujeres se están integrando en el mercado laboral, son jefas de familia, estudian, etc.- se sigue leyendo en las ceremonias civiles matrimoniales. Por tanto, es conveniente que se sustituya este texto por otro que realmente refleje los principios de igualdad y de equidad de género.

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA: LAS REDES SEMÁNTICAS

Para la realización del presente trabajo se utilizó el instrumento de redes semánticas (Valdez, 2000), para evaluar los códigos de género, a través de la concepción -significado psicológico- que poseen las y los alumnos de la Secundaria Diurna 248 "Calmecac" sobre la "mujer" y el "hombre" o, mejor dicho, los modelos femenino y masculino.

5.1 ¿Qué son las redes semánticas?

Las redes semánticas son una técnica que surge como una alternativa para evaluar el significado psicológico que poseen las personas, esta técnica tiene como principal objetivo "...la obtención de la información propia del significado de los conceptos que se utilizan como estímulos" (Valdez, 2000: 51).

Las redes semánticas son llamadas también redes de significados, éstas "...son las concepciones que las personas hacen de cualquier objeto de su entorno..." (Vera, et al., 2005: 440). Dichas concepciones sirven para conocer la gran gama de significados que los individuos se forman respecto a un objeto, palabra, etcétera.

"La técnica de redes semánticas, ofrece un medio empírico de acceso a la organización cognitiva del conocimiento. Por tanto, puede proporcionar datos referentes a la organización e interpretación interna de los significantes. También indica como la información, fue percibida individualmente en el curso de la composición del aprendizaje social y provee indicios fundamentales, acerca de la tendencia a actuar basándose en ese "universo cognitivo" (Vera, et al., 2005: 442). Es decir, el significado psicológico -que es estudiado por la técnica de redes semánticas- es una unidad natural de estimulación en la

producción de conductas individuales y/o sociales. En sí, esta técnica ayuda a conocer el significado que los individuos le atribuyen a una palabra.

5.1.1 Aplicación de las redes semánticas.

Antes de aplicar la técnica es indispensable definir con claridad y precisión los objetivos generales y particulares de la investigación. Una vez que se tengan los objetivos se debe elegir la o las palabras estímulo o conceptos que ayudaran a aproximarse a lo que se quiere investigar.

Para Vera, et al. (2005) una vez elegidas las palabras, se prosigue con la elaboración del instrumento que se aplicará, éste debe constar mínimo de dos páginas, en la primera se recogerán los datos personales del sujeto, tales como: edad, escolaridad, lugar de residencia, tiempo de residencia, actividad, entre otros, asimismo contendrá agradecimientos por participar en el estudio.

Cabe aclarar que el estímulo puede ser, además de palabras sueltas o conceptos presentados de forma aislada (por ejemplo: amor, libertad, etc.), preguntas o afirmaciones que ilustren o identifiquen de manera adecuada el concepto, dentro de un contexto determinado que se quiera investigar -por ejemplo cuáles son las características básicas de la cultura en México, cuáles son los rasgos de las sociedades latinoamericanas, cuáles son los valores que orientan la vida de los deportistas, etc.

En la segunda página se presentan las palabras estímulo que se habían elegido con anterioridad. Cada uno de los conceptos deberá ser presentado de manera impresa en la parte superior (vertical) de una hoja. "Estarán disponibles en diez líneas (horizontales) debajo de cada concepto (palabra estímulo), para que el sujeto escriba cada una de las palabras que asocia libremente con el estímulo" (Vera, et al.: 2005; 444).

No hay que olvidar que cada palabra estímulo debe ir acompañada de dos columnas con líneas en donde los sujetos podrán anotar las palabras definidoras y las jerarquías que le atribuyen a dichas palabras.

Para Vera, et al. (2005) la aplicación de éste instrumento puede ser de manera individual o con un grupo de 10 individuos, esto con el propósito de controlar las interacciones entre ellos para que no se pudieran contaminar los datos. Sin embargo, no habría ningún problema si se llegará a aplicar a un grupo mayor de 10 personas, siempre y cuando se vigile que los sujetos no interaccionen entre sí, por ello la persona que aplique las redes semánticas debe asegurarse que las tareas las realicen de manera individual y solicitarles a los sujetos de investigación que eviten al máximo tratar de copiar al o la compañera de al lado.

Es preferible que antes de aplicarlo, se presente uno o dos ejemplos a los sujetos de investigación, con el fin de que éstos comprendan la dinámica, las instrucciones, aclaren dudas y no se cometan errores antes de llevar a cabo el instrumento tal cual.

Dentro de la aplicación "...es fundamental que las personas escriban las diez palabras que vengan a la mente en asociación libre, se debe de evitar un pensamiento estructurado y reflexivo pues convierte la tarea en la búsqueda de definiciones conceptuales, que no es útil cuando investigamos el significado de una palabra para un colectivo social" (Vera, et al.: 2005; 444). Siempre se les debe de pedir a los sujetos que de preferencia den palabras sueltas.

"Para iniciar se les informa a los sujetos, que deberán permanecer callados y sin hablar, concentrándose en la tarea. Al terminar cada palabra el sujeto debe retirar y voltear la hoja de respuestas y esperar a que los otros terminen, lo cual tomará un máximo de un minuto" (Vera, et al.: 2005; 445).

Se les debe informar que es imprescindible que completen las diez líneas. Una vez que escuchen la señal, al terminar las diez palabras o al no tener más palabras para escribir, la persona debe retirar la hoja y esperar para continuar con la tarea.

En un segundo momento se les pide a las personas que vean la página y ordenen o jerarquicen las palabras, colocando el número uno a las que ellos perciban como más cercana al significado de la palabra y así sucesivamente hasta el diez o hasta el número de palabras que hayan podido asociar.

En el instante en que se hayan completado las dos tareas para cada palabra estímulo, se puede pasar a la siguiente.

Es importante que la persona que aplica el instrumento revise que todos los sujetos hayan realizado adecuadamente la jerarquización, ya que esta tarea es la parte del procedimiento que precisamente le distingue de la técnica de asociaciones libres.

Por otra parte hay que destacar en las instrucciones que los pronombres, artículos y las articulaciones deben evitarse, y que solo se debe utilizar sustantivos, adjetivos, verbos o combinaciones de hasta tres palabras pero que no pueden utilizarse frases u oraciones.

Es recomendable que no se den más de cinco minutos para definir cada palabra estímulo y no más de dos minutos para jerarquizar las palabras definidoras.

Por otra parte, el número de estímulos aplicados en una misma sesión no debe exceder de cinco palabras, debido a que la ejecución de las dos tareas puede provocar cansancio y tedio.

Otra cosa a tomar en cuenta es que esta técnica no es recomendable aplicarse a niños menores de 10 años ni a personas adultas que tengan un nivel bajo de escolaridad (primaria), porque les es muy difícil definir con palabras sueltas un concepto.

5.1.2 Valores a obtener.

Una vez que se aplicó la técnica se procede a obtener cuatro valores o resultados indispensables para analizar la información que fue generada por los sujetos de investigación. Estos valores son: el valor J, el valor M, el conjunto SAM y el valor FMG.

El valor J "...resulta del total de palabras definidoras que fueron generadas por los sujetos para definir al estímulo en cuestión. Es un indicador de la riqueza semántica de la red. De tal manera, que a mayor cantidad de palabras definidoras obtenidas, mayor será la riqueza de la red y viceversa" (Valdez; 2000: 69). En este caso, únicamente hay que contar el total de las palabras que fueron generadas por el sujeto, es decir, este valor es el número total de las palabras definidoras que se obtuvieron.

El valor M "...es el resultado que se obtiene de la multiplicación que se hace de la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida para cada una de las palabras definidoras generadas por los sujetos. Es un indicador del peso semántico obtenido para cada una de las palabras definidoras obtenidas" (Valdez; 2000: 69).

En sí lo que se debe de hacer primero es realizar una conversión de las jerarquías que fueron asignadas por los sujetos, al valor semántico que les corresponde, tomando como base que, la jerarquía uno vale 10 puntos, la jerarquía dos 9, la jerarquía tres 8 y así sucesivamente.

Una vez hecho esto, ahora si se multiplica la frecuencia de aparición (FA) por el valor semántico (VS) que le corresponde (FA x VS). El valor M se obtiene sumando los valores semánticos que se obtuvieron.

El conjunto SAM es el grupo de 15 palabras definidoras que obtuvieron mayores valores M totales. Éste conjunto "...es un indicador de cuáles fueron las palabras definidoras que conforman el núcleo central de la red, ya que, es el centro mismo del significado que tiene un concepto" (Valdez; 2000: 70).

Para el conjunto SAM siempre se debe de anotar el valor J, la organización de las palabras debe de ser de mayor a menor. En el caso de que se obtengan palabras definidoras con el mismo valor M total, se recomienda poner primero la que tuvo mayor jerarquía.

Y el valor FMG "...se obtiene para todas las palabras definidoras que conformaron el conjunto SAM, a través de una sencilla regla de tres, tomando como punto de partida que la palabra definidora con el valor M más grande, representará el 100%. Este valor es un indicador en términos de porcentajes, de la distancia semántica que hay entre las diferentes palabras definidoras que conformaron el conjunto SAM. La información que se obtiene con la aplicación de esta técnica se debe de vaciar sujeto por sujeto en una hoja de captura de información para redes semánticas

5.2 ¿Por qué aplicar las redes semánticas?

Los códigos de género, como se mencionó en el primer capítulo, son las reglas y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos - femenino y masculino- sociales disponibles para que chicas y chicos lleguen a identificarse como mujeres o como hombres, en sí, son aquellos que definen cuáles son los comportamientos "pertencientes" a las mujeres y cuáles son los "pertencientes" a los hombres.

Si recordamos, los códigos de género -y, por ende los modelos femenino y masculino- están determinados social y culturalmente, dicha construcción no solo abarca una esfera social sino también una individual, esta última hace referencia a la construcción que realiza el sujeto y a la subjetividad de éste a partir de lo social.

Es así, que los códigos de género pueden conocerse por medio del significado psicológico que poseen las personas sobre la “mujer” y “hombre”. El significado psicológico “...constituye un código de información relativo a un objeto en particular, ante el cual se presenta un comportamiento bastante específico y que también depende en gran medida de su base social o consensual que tenga” (Valdez; 2000: 13). De esta manera, es posible decir que el significado psicológico de la palabra “mujer” y “hombre” dice algo de cómo se conciben éstos, que no podría ser expresado completamente por otro medio.

Y como el significado psicológico puede ser abordado y estudiado a partir del uso de las redes semánticas, ésta puede ser utilizada para conocer la percepción que tienen las alumnas y alumnos sobre la mujer y el hombre.

La técnica de redes semánticas, es un instrumento muy confiable para conocer el significado psicológico (subjetividad) de las personas. Este instrumento nos ayuda no solo a conocer qué es lo que las y los alumnos de secundaria perciben, cada uno, como lo “perteneiente” de la mujer y del hombre, sino que además nos ayuda a conocer qué es lo que en esa sociedad impera como femenino y como masculino.

Asimismo, decidí utilizar esta técnica porque se considera que es la que proporciona mayor certeza al recoger de manera espontánea el significado y posición de los sujetos involucrados.

5.3 Contexto

El instrumento se aplicó en la escuela Secundaria Diurna No. 248 “Calmecac” ubicada en la Delegación Cuajimalpa de Morelos.

El nombre de la delegación Cuajimalpa de Morelos proviene del náhuatl, Cuauhximalpan. Esta palabra se compone de: cuauh-(itl), que significa árbol, madera; del verbo transitivo –xima, que con complemento de cosa es carpintear, labrar o pulir; seguida de una “l” formativa y de la preposición locativa –pan, que significa sobre, encima, en. Así, con los dos primeros elementos se forma Cuauhximal-li, acepilladura o astilla pequeña, que en composición, pierde el sufijo formulativo –li, (aféresis de tli, perdida la t por hallarse entre dos eles), y con la preposición –pan viene a significar: “sobre las astillas de madrera”, y designa un lugar donde se labra ésta⁴⁷. De esta forma Cuajimalpa de Morelos significa “sobre las astillas de madera”

La delegación Cuajimalpa de Morelos se encuentra localizada al suroeste del Distrito Federal; al norte limita con la Delegación Miguel Hidalgo y con el Municipio de Huixquilucan en el Estado de México; al sur poniente limita con los municipios de Jalatlalco y Ocoyoacac y al oriente con la delegación Álvaro Obregón.

La delegación se encuentra a una altitud de 2,760 metros sobre el nivel del mar, tiene una superficie territorial de 8,095 hectáreas, de las cuales 6,473 hectáreas son suelo de conservación ecológica y 1,622 hectáreas son de suelo urbano, conformado por 47 colonias, 4 pueblos y su cabecera central. Cuajimalpa representa un 5.1% del Distrito federal.⁴⁸

⁴⁷ <http://www.cuajimalpa.df.gob.mx/turismo/index.html>

⁴⁸ <http://www.cuajimalpa.df.gob.mx/geografia/situacion.html>

A continuación se presentan las estadísticas de la Delegación Cuajimalpa de Morelos con el fin de observar las características más sobresalientes de su población⁴⁹:

- Esta delegación cuenta con una población total de 173,000 habitantes. De estos habitantes el 53.88% son hombres y el 46.12% son mujeres.
- Del total de la población de 6 a 14 años (26,143) sólo el 8.35% no sabe leer ni escribir.
- La Delegación Cuajimalpa de Morelos cuenta con una población de 15 y más años de 102, 624 habitantes, de los cuales el 3.60% es analfabeta.
- Del 87% del total de la población que tiene entre 6 años y más; sólo el 15.21% termina la primaria.
- La población de 12 y más años corresponde a 111,000 habitantes.
- Por otra parte, sólo el 55.63% del total de los habitantes es económicamente activa. En promedio, la mayor parte de la población ocupada de hombres y mujeres gana más de un y hasta dos salarios mínimos.
- Con respecto al estado civil de la población de 12 y más años (111,000), el 37.75% son solteros, el 45.4% son casados y el resto vive en unión libre, separados, viudos o divorciados.
- Dos hijos, es el número promedio que tiene la población femenina.
- En los hogares, el 82.44% de hombres son jefes de familia, mientras que el 17.56% son mujeres.
- Asimismo, existen 33,163 viviendas particulares, de las cuales el 97% cuentan con servicios de drenaje. De las 34,048 viviendas existentes en toda la Delegación, 32,079 cuentan con televisión y 8,006 con computadora.

Asimismo la mayoría de las familias que viven en esta zona son de clase media baja y alta. La zona en la que se encuentra ubicada la secundaria se caracteriza por contar con todos los servicios (agua potable, drenaje, luz, calles pavimentadas, etc.). En esta zona se cuenta con varias bibliotecas (las cuales

⁴⁹ http://www.cuajimalpa.df.gob.mx/infraestructura/datos_inegi.html

cuentan con un acervo amplio) cercanas a la secundaria, hay Centros Culturales, Centros de Desarrollo Comunitario, instalaciones deportivas y hay un museo (Museo Miguel Hidalgo y Costilla) en donde se brindan servicios educativos, culturales y recreativos a la comunidad. Por otra parte la zona cuenta con varios consultorios dentales, clínicas de salud, un mercado y un teatro.

Como ya se había mencionado, el instrumento de redes semánticas se aplicó en la Secundaria Diurna 248 "Calmecac" durante el turno de la mañana. Aproximadamente cada grupo cuenta con 50 alumnos/as. Existen 6 grupos por grado.

En cuanto a las instalaciones se refiere, la escuela cuenta con una biblioteca, una sala de computo, 3 laboratorios, baños para profesores y profesoras, baños para alumnos y alumnas, una cooperativa, una dirección y subdirección, un salón de orientación y trabajo social, un salón de música, un salón de deportes, un patio con cancha de fútbol, básquetbol y voleibol, hay dos patios más -uno delantero y uno intermedio. Hay 3 orientadores que también suelen fungir con el papel del o la trabajador/a social. En cuanto a la planta docente, hay aproximadamente 25 profesores y profesoras.

5.4 Sujetos de investigación

Se trabajo con una muestra de 47 sujetos que cursaban el primer grado de la Secundaria Diurna 248 "Calmecac" de ambos sexos, de los cuales el 46.8 % (22) son mujeres y 53.19 % (25) son hombres. De dicha muestra el 2.1 2% pertenecen al rango de edad de 11 años, el 72.34 % a los 12 años y el 25.53 % a los 13 años.

El domicilio de la mayoría de los sujetos de investigación (85.10 %) se encuentra en la Delegación Cuajimalpa y un 14.89% vive a los alrededores de

esta delegación (Municipio de Huixquilucan -Estado de México- y Delegación Gustavo A. Madero.)

5.5 Procedimiento

El instrumento de investigación que se utilizó para conocer la concepción, que tienen los y las alumnas de secundaria, sobre la “mujer” y el “hombre” fue el de redes semánticas (Valdez, 2000), para ello se utilizaron dos palabras estímulo: “MUJER” y “HOMBRE”. Esta técnica fue diseñada para recuperar el significado psicológico que comparten grupos sociales.

De esta forma, la recolección de la información se hizo mediante la técnica de redes semánticas, en la cual se les solicita a los sujetos de investigación que:

- Definan con la mayor precisión posible al estímulo, con un mínimo de cinco palabras sueltas, que podían ser verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, nombres, pronombres, etcétera, sin usar partículas gramaticales (preposiciones o artículos) cada una de las palabras estímulo (“MUJER” y “HOMBRE” que se presentaron por separado),
- Posteriormente, se les pidió que jerarquizaran de manera individual, cada una de las palabras que dieron como definidoras, en función de la cercanía, importancia o relación que tengan cada una ellas a partir del estímulo definido. De esta forma, se le asignará el número uno a la palabra que consideraran que estuviera más cercana, relacionada, fuera importante o que mejor definiera a la palabra estímulo, el número dos a la que le sigue en relación o importancia y así sucesivamente hasta que terminaran de jerarquizar cada una de las palabras definidoras que fueron generadas.

La aplicación de éste instrumento se llevo a cabo de forma grupal en el salón de clases -después de haber terminado la ceremonia cívica-, iniciando

con un ejemplo de la tarea que deberían realizar los sujetos, utilizando una palabra neutral (“MANZANA”). Una vez aclaradas las dudas y entendida la tarea se procedió a la aplicación de los dos estímulos. El tiempo que se dio para contestar fue de dos minutos (lo cual es suficiente para obtener buenos resultados) para cada una de las tareas.

Cabe mencionar que al termino de la ceremonia cívica el Director de la Secundaria me indicó que sólo podía aplicar la técnica de redes semánticas a un grupo de dicha institución por dos razones, la primera porque la ceremonia se había extendido a causa de la indisciplina que habían presentado los y las alumnas en el transcurso de la ceremonia y la segunda porque a partir de las 9:10 de la mañana toda la escuela participaría en el taller de lectura, éste tenía como objetivo promover la lectura en el alumnado.

Antes de que el director me indicara cuál era el grupo en el que aplicaría el instrumento de investigación, una profesora se acercó a éste para informarle que varios de los alumnos del grupo a su cargo no habían entrado a clase, en ese instante el director le comentó cuál era el motivo de mi estancia dentro de la escuela y le preguntó si no había problema en que su grupo fuera la muestra de esta investigación, y la profesora aceptó sin ningún inconveniente.

Es así que se me señaló que en el grupo “E” del primer grado podría llevar a cabo la aplicación de mi instrumento. Antes de entrar al salón la profesora me comentó que no era la titular de la materia que se impartía en ese horario, que sólo estaba a cargo de ese grupo debido a que la maestra titular no había podido asistir.

De esta manera, contaba con aproximadamente 20 minutos para presentarme, explicar el procedimiento de la técnica de redes semánticas, poner un ejemplo y para aplicar el instrumento en sí.

Una vez en el salón la profesora les comentó a las y los alumnos que les iba a aplicar un examen y, por ende, debían poner mucha atención -cuando las y los chicos escucharon la palabra examen se sentaron derechitas/os y cambiaron radicalmente su expresión-, en ese instante me presente y les explique a grandes rasgos que el motivo de mi presencia era conocer cómo definían los y las adolescentes de secundaria las palabras “HOMBRE” y “MUJER”. Asimismo les ratifique que no les iba a aplicar ningún examen, la profesora interrumpió para afirmar que si era un examen, y de nuevo explique en qué consistía la técnica de “redes semánticas” y que ésta no era un examen y, por tanto, no se les iba a evaluar nada ni afectaría a sus calificaciones. Después se prosiguió con la presentación de un ejemplo. Por último, se aplicaron las palabras estímulo (“MUJER” y “HOMBRE”). Durante la aplicación no se presentó ninguna dificultad.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

El análisis de los resultados se hizo a partir de las redes semánticas de Valdez (2000). Se obtuvo el valor J (total de palabras definidoras generadas por los sujetos para definir al estímulo), el valor M (peso semántico de cada palabra), el conjunto SAM (las 15 palabras con mayor valor M) y el valor FMG (distancia semántica que hay entre las diferentes palabras definidoras que conformaron el conjunto SAM).

A partir del Valor J (total de palabras definidoras generadas por los sujetos para definir al estímulo), se observaron mínimas diferencias con respecto a la palabra “MUJER”, ya que los hombres dieron dos palabras más que las mujeres, en tanto que en la palabra “HOMBRE” sí se nota una diferencia un poco significativa, los hombres dieron 84 palabras y las mujeres 76. En cuanto al total de palabras definidoras que se utilizaron para definir los estímulos “MUJER” y “HOMBRE” se encontró que hay un mayor número de palabras para “MUJER” en comparación con las palabras definidoras que se dieron para “HOMBRE”, esto se puede observar en la tabla 1.

Continuando con el análisis propuesto para la técnica de redes semánticas, se procedió a obtener el valor M o peso semántico de cada una de las palabras definidoras (relación que hay entre la frecuencia de aparición y la jerarquía asignada por los sujetos a cada una de las palabras definidoras), con la finalidad de obtener el conjunto SAM (grupo de 15 palabras definidoras con mayor valor M).

De acuerdo con los resultados obtenidos sobre el conjunto SAM del estímulo “MUJER” se pudo observar que entre hombres y mujeres hubo un 60% de coincidencias y un 40% de diferencias al definir la palabra “MUJER”. En este

sentido, de acuerdo con los valores generales que se observan en el conjunto SAM encontrado para el estímulo de “MUJER”, se encontró que fue definido por los sujetos, como: dulce, bella, bonita, trabajadora, cariñosa, amorosa, inteligente, buena, amor, hermosa, agradable, madre, amable, comprensiva y alegre, como se observa en la tabla 2.

TABLA 1. Valores J (total de palabras definidoras) obtenidas para cada palabra definida

PALABRA ESTIMULO	MUJER	HOMBRE
Mujer	96	76
Hombre	98	84
Total general	149	124

TABLA 2
Conjunto SAM para el estímulo “MUJER” por sexo

	PALABRAS DEFINIDORAS	MUJER	HOMBRE	VALORES M GENERALES
1	Dulce	63	66	129
2	Bella	59	63	122
3	Bonita	61	59	120
4	Trabajadora	49	50	99
5	Cariñosa	54	46	98
6	Amorosa	25	60	85
7	Inteligente	26	48	74
8	Buena	22	47	69
9	Amor	43	-----	58
10	Hermosa	25	33	58
11	Agradable	-----	36	57
12	Madre	40	-----	50
13	Amable	28	-----	47
14	Comprensiva	-----	32	44
15	Alegre	24	-----	37

Sobre las coincidencias que se presentaron entre hombres y mujeres al definir la palabra estímulo “MUJER” se encuentran los siguientes descriptores: dulce, bonita, bella, cariñosa, trabajadora, inteligente, buena, hermosa y amorosa. Y entre las diferencias podemos encontrar que mientras las adolescentes ven a la mujer como madre, amable, valiente, alegre, fuerte, importante y como amor; los adolescentes la ven como agradable, comprensiva, atractiva, ser humano, estudiosa y respeto (Ver tabla 3 y 4).

TABLA 3
Conjunto SAM para el estímulo
“MUJER”
 Definido y jerarquizado por mujeres

	PALABRA DEFINIDORA	VMT
1	Dulce	63
2	Bonita	61
3	Bella	59
4	Cariñosa	54
5	Trabajadora	49
6	Amor	43
7	Madre	40
8	Amable	28
9	Inteligente	26
10	Hermosa	25
11	Amorosa	25
12	Valiente	25
13	Alegre	24
14	Fuerte	23
15	Buena	22
16	Importante	22
J = 96		

TABLA 4
Conjunto SAM para el estímulo
“MUJER”
 Definido y jerarquizado por hombres

	PALABRA DEFINIDORA	VMT
1	Dulce	66
2	Bella	63
3	Amorosa	60
4	Bonita	59
5	Trabajadora	50
6	Inteligente	48
7	Buena	47
8	Cariñosa	46
9	Agradable	36
10	Hermosa	33
11	Comprensiva	32
12	Atractiva	28
13	Ser humano	25
14	Estudiosa	22
15	Respeto	21
J = 98		

Por otra parte, con base en los resultados obtenidos sobre el conjunto SAM del estímulo “HOMBRE”, se observa que entre hombres y mujeres hubo un 46.66% de coincidencias y un 53.33% de diferencias. En cuanto al

significado encontrado para el estímulo “HOMBRE”, se observa que fue definido fundamentalmente como: fuerte, guapo, trabajador, inteligente, honesto, infiel, responsable, padre, irresponsable, mujeriego, amable, bueno, agradable, grosero y machista (Ver tabla 5).

TABLA 5
Conjunto SAM para el estímulo “HOMBRE” por sexo

	PALABRAS DEFINIDORAS	MUJER	HOMBRE	VALORES M GENERALES
1	Fuerte	47	122	169
2	Guapo	70	77	147
3	Trabajador	49	62	111
4	Inteligente	-----	55	72
5	Honesto	22	43	65
6	Infiel	45	-----	55
7	Responsable	27	25	52
8	Padre	25	20	45
9	Irresponsable	41	-----	41
10	Mujeriego	36	-----	41
11	Amable	22	19	41
12	Bueno	-----	24	39
13	Agradable	22	-----	39
14	Grosero	-----	35	38
15	Machista	33	-----	37

Así, entre las coincidencias que se presentaron al definir, mujeres y hombres, la palabra estímulo “HOMBRE” se encuentran los siguientes descriptores: guapo, fuerte, trabajador, honesto, responsable, padre y amable. Con respecto a las diferencias encontradas, podemos observar que las adolescentes conciben al hombre como infiel, irresponsable, flojo, mujeriego, machista, caballeroso, igualdad y agradable; y los adolescentes perciben al “hombre” como inteligente, grosero, humano, bueno, musculoso, alto y peludo. (Ver tabla 6 y 7).

TABLA 6
Conjunto SAM para el estímulo
“HOMBRE”

Definido y jerarquizado por mujeres

	PALABRA DEFINIDORA	VMT
1	Guapo	70
2	Trabajador	49
3	Fuerte	47
4	Infidel	45
5	Irresponsable	41
6	Flojo	37
7	Mujeriego	36
8	Machista	33
9	Igualdad	27
10	Responsable	27
11	Padre	25
12	Caballeroso	24
13	Honesto	22
14	Agradable	22
15	Amable	22
J= 76		

TABLA 7
Conjunto SAM para el estímulo
“HOMBRE”

Definido y jerarquizado por hombres

	PALABRA DEFINIDORA	VMT
1	Fuerte	122
2	Guapo	77
3	Trabajador	62
4	Inteligente	55
5	Honesto	43
6	Grosero	35
7	Humano	27
8	Responsable	25
9	Amigo	24
10	Bueno	24
11	Musculoso	22
12	Padre	20
13	Alto	20
14	Amable	19
15	Peludo	19
J= 84		

Asimismo, se puede observar en la tabla 2 que la palabra definidora que obtuvo un valor M mayor es el de dulce para el estímulo “MUJER”, en cambio para el estímulo “HOMBRE” la palabra que obtuvo un valor M alto es la de Fuerte (Ver tabla 5).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos se observa claramente que hay ciertos descriptores que se presentan de manera consistente, independientemente del sexo que poseen los sujetos de investigación. Ello permite afirmar que sí existe una forma muy particular de aprehender la realidad, de concebirla y entenderla, como producto de un proceso cultural.

Esto coincide con lo expuesto por Moreno (1986) al decir que cada persona posee una imagen de la “realidad” que se construye a partir de los juicios que los demás –familias, maestros/as, amigos/as, libros, etcétera- emiten sobre la realidad. Por tal motivo, la forma de pensar de las personas está fuertemente condicionada por la sociedad, la historia y la cultura. Es a partir de esta imagen que mujeres y hombres actúan.

Lo anterior confirma que los géneros son construcciones sociales y culturales y, por ende, se ratifica la hipótesis que menciona que “la concepción de ‘mujer’ y ‘hombre’ se construye culturalmente a partir de las características biológicas de los seres humanos (sexo)”.

Ello se debe a que antes de la adolescencia, chicas y chicos, ya han sido socializadas/os de manera diferente, es decir, las y los jóvenes ya han recibido de sus madres, padres y de su entorno social ideas sobre lo que deben y pueden hacer las mujeres y los hombres, además han observado qué conductas son permitidas o castigadas en función de su sexo. Muy probablemente, los chicos, desde muy pequeños, han recibido pelotas de fútbol, carritos, aviones, muñecos de acción y se les ha indicado que los hombres son racionales, fuertes, independientes, emprendedores, agresivos y valientes; mientras que las chicas, desde muy temprana edad, han recibido muñecas, juegos de té, cocinitas, entre otras, indicándoles que las mujeres son débiles,

sumisas, cariñosas, dependientes, delicadas, asustadizas y dulces. De este modo, esta concepción binaria se ha ido incorporando -de forma no lineal- en las subjetividades de las y los jóvenes.

En cuanto al significado psicológico que tienen, ambos sexos, de “mujer”, se encuentra que se le concibe como un ser que tiende a la “perfección”, que se caracteriza por ser dulce, bella, bonita, trabajadora, cariñosa, amorosa, buena, hermosa, agradable, que se desempeña como madre, que es amable, comprensiva, inteligente y poseedora de dulzura, suavidad, abnegación, delicadeza y nunca enfado o agresividad, casi sin errores o aspectos negativos, es decir, son el ideal o modelo a seguir de la feminidad dentro de una sociedad. Con ello se confirma la hipótesis “el código femenino transmite a las y los adolescentes un modelo de mujer pasivo débil, dependiente, tierno, obediente, delicado, amable, atractivo físicamente, temeroso, maternal, sumiso y con una posición de menor jerarquía”.

En cambio, a los “hombres” se les ve como seres que sí pueden poseer defectos al ser descritos como infieles, machistas, irresponsables, mujeriegos y groseros. El significado psicológico -o concepción- que poseen las y los adolescentes sobre el “hombre” consiste en que éste por el simple hecho de haber nacido varón tiene derechos sobre los demás, es fuerte físicamente, es superior a las mujeres, es padre de familia y tiene múltiples conquistas sexuales, entre otras (Pescador, 2004; Castañeda, 2007; Olavaria, 2004).

Con estos resultados se confirma la hipótesis “el código masculino transmite a las y los adolescentes un modelo de hombre insensible, -es decir, que le da mayor preponderancia a la razón que a las emociones y sentimientos-, activo, fuerte, autónomo, agresivo, rebelde, valiente, protector y con una posición jerárquica superior”.

Por otra parte, de los resultados obtenidos para cada uno de los estímulos, se puede observar que las palabras descriptoras para “mujer” tienden a ser más de tipo expresivo-asistencial, en tanto que para “hombre” son más de tipo instrumental.

El significado psicológico de “mujer” y “hombre” muestra que los modelos femenino y masculino son diferentes y, por tanto, son modelos antagónicos de amistad, amor, sexualidad; y en general, de ver y vivir la vida, que impiden la formación de modelos coincidentes y compatibles (Pescador, 2004). Así, el género como simbolización de la diferencia sexual, ha definido a la mujer y al hombre como seres “complementarios”, con diferencias “naturales” propias (Lamas, 2002).

Así, en la adolescencia estas construcciones socioculturales toman su mayor expresividad y se asumen e integran dentro de la vivencia de la sexualidad (las chicas seducen de manera indirecta, con sensualidad, por tanto, no expresan abiertamente su deseo sexual; son los chicos los que toman la iniciativa, expresan abiertamente su deseo por el cuerpo de la mujer, tienen conquistas múltiples, etc.), de las relaciones personales (las chicas son solidarias, al tener algún problema dialogan; se vengan de forma encubierta, ocultando sus verdaderas intenciones; por ejemplo, hablando mal de la otra persona. Los chicos, por su parte resuelven los conflictos de manera violenta y compiten entre sí), de los proyectos de vida (mientras el proyecto de vida de las chicas gira alrededor de la maternidad y, en ocasiones, de lo profesional; el del hombre gira en torno al área profesional) y de los comportamientos habituales.

Durante la adolescencia existe una serie de cambios físicos como psicológicos. A nivel físico, los cambios morfológicos internos y externos afectan a distintas funciones, y a nivel psicológico se producen cambios en las auto percepciones y autovaloraciones (identidad) así como en las relaciones interpersonales que se establecen con los otros. Estas construcciones

simbólicas (el género) influyen en los cambios psicológicos, y más en específico, en la identidad que las y los adolescentes están construyendo al obligarlas/os a identificarse con comportamientos considerados “adecuados” a su sexo (la pasividad, la dependencia, la sumisión, el servilismo y abnegación, en el caso de las mujeres. El dominio, la competitividad, la utilización de la violencia y la agresividad, en el caso de los hombres). Así, la forma en que se desarrolla la identidad es diferente en función del sexo. Como dice Matud, et al. (2002), la identidad del hombre se centra en la competencia y en el conocimiento en tanto que la identidad de la mujer se va a desarrollar basándose en la relación con los otros.

En general, los resultados coinciden con los datos obtenidos a partir de la categoría de género, acerca de que ésta es un conjunto de ideas, representaciones, creencias, conductas, sentimientos y actividades que diferencian a las mujeres de los hombres y viceversa, como producto de un proceso histórico de construcción social. Lo cual implica la transmisión y aprendizaje de normas y prescripciones que informan a las personas qué es lo permitido y prohibido según se sexo. Mientras que al hombre se le educa para desenvolverse en mundo público, la mujer es socializada para desarrollarse en el mundo privado.

Asimismo, a partir de los resultados obtenidos se puede observar que entre las y los adolescentes que se encuentran cursando primero de secundaria, se van gestando algunos cambios orientados a ver a la mujer como trabajadora, inteligente, valiente, fuerte, importante y como ser humano. Aunque continúan presentándose, casi en su totalidad, elementos de la concepción tradicional del modelo femenino que tienden a ver a la mujer como dulce, buena, comprensiva, cariñosa y madre, es decir, hay una tendencia de que las mujeres sean más expresivas y que le den prioridad a sus funciones familiares y de crianza.

En el caso del hombre, apenas si se observa que se comienza a gestar un cambio, al decir que éstos son buenos, sin embargo, en el significado psicológico de “hombre” está por completo presente el modelo tradicional masculino que transmiten los códigos de género.

Ahora, entre las diferencias que se presentaron al definir “mujer”, ambos sexos, se observa que mientras las adolescentes ven a ésta como: madre, amable, valiente, alegre, fuerte, importante y como amor; los adolescentes la ven como agradable, comprensiva, atractiva, ser humano, estudiosa y respeto. Dichas diferencias pueden deberse, en parte, a que en las adolescentes -como se mencionó párrafos atrás- se están gestando cambios en la concepción del modelo tradicional femenino, ya que las mujeres han accedido paulatinamente al mundo público, pero sin dejar de lado la esfera privada. Sin embargo, a pesar de que el significado psicológico que poseen los adolescentes sobre la “mujer” incluye “ser humano” y “respeto”, la siguen considerando un ser para otros, con rasgos expresivos-afectivos y como objeto de deseo al ser “atractiva”.

Las diferencias que se presentaron al definir al “hombre”, las y los adolescentes, se observa que las adolescentes lo perciben como infiel, irresponsable, flojo, mujeriego, machista, caballeroso, igualdad y agradable; y los adolescentes perciben al “hombre” como inteligente, grosero, humano, bueno, musculoso, alto y peludo. Lo anterior podría deberse a que las adolescentes están conscientes de que el hombre es infiel y de que se siente superior a las mujeres, en cambio los adolescentes no ven al hombre como machista; esto podría ser así porque, como expone Castañeda (2007), los hombres creen que el machismo está, supuestamente, superado, pero aún se encuentra operando bajo la superficie.

A pesar de que comienzan a haber cambios en la concepción de “mujer” y de “hombre”, aún siguen vigentes los principales estereotipos masculinos y

femeninos en la cultura mexicana de nuestros días, porque continuamente, estas imágenes, son presentadas por los diferentes agentes socializadores.

Por ejemplo, en nuestra cultura es muy común utilizar los refranes para aconsejar y/o censurar a las personas de forma indirecta, no obstante, la mayoría de los refranes muestran los modelos tradicionales masculino y femenino, y hay otros que además contienen cierta carga peyorativa hacia las mujeres. Y por si fuera poco, dichos refranes, son empleados en los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública. Otro ejemplo lo encontramos en las canciones que cotidianamente escuchan las y los adolescentes, que al igual que los refranes, muestran la forma de pensar, las creencias y los valores que imperan en la sociedad.

Igualmente, las festividades como el día de las madres, el día de la Virgen de Guadalupe y la lectura de la Epístola de Melchor Ocampo en las bodas civiles refuerzan los modelos de género (en la mujer el espíritu de sacrificio, la idea de reina del hogar y el confinamiento de ésta al mundo doméstico; en el hombre la idea de proveer a la familia, proteger y cuidar a la mujer y la creencia de que éste pertenece al mundo público), que a fuerza de repetición, acaban imponiendo una concepción de “mujer” y “hombre” tradicional, que impide y dificulta, concebir las cosas de otra manera.

Asimismo, la educación secundaria, a pesar de que en sus planes y programas de estudio se ha incorporado la formación de valores y la educación sexual y equidad de género en las diferentes asignaturas; en las aulas, el recreo y en los contenidos, se continúan reproduciendo los modelos de género imperantes en nuestra sociedad. De igual forma, el personal que trabaja en las instituciones escolares no ha recibido ni formación de valores ni formación en perspectiva de género.

Pero a pesar de lo anterior, se ha constatado que comienzan a surgir ciertos cambios en el significado psicológico, sobre todo en el caso de la “mujer”.

No obstante a pesar de que las mujeres están construyendo a cada momento cambios, si estos no son acompañados de cambios tangibles y reales en la vida de los hombres nunca se darán las condiciones ideales para que realmente exista equidad de género y se potencie plenamente el desarrollo humano.

Las mujeres han cambiado pero los hombres siguen poseyendo ciertas ventajas, detentan el poder, son el centro de las cosas y les pertenece el protagonismo, entre otras cosas, pero el costo ha sido muy alto. Pescador (2004) expone que el modelo tradicional de masculinidad ésta en crisis, pero el modo de ser hombre no se ha modificado, por tanto, el modelo alternativo de masculinidad se presenta como un deseo más que como una realidad. Por eso es preciso trabajar tanto con hombres como mujeres.

Esto lleva a pensar que tanto a las mujeres como a los hombres se les seguirá discriminado, es decir, que la mujer seguirá siendo maltratada, subordinada y dominada por el hombre y que estos últimos seguirán teniendo vedados la expresión de los sentimientos y emociones en su vida. Pero a pesar de ello, las cosas pueden cambiar, tal vez no en un corto plazo, pero agregando un granito de arena a la eliminación contra el sexismo en el ámbito social y, muy específicamente, en el escolar, poco a poco se logran cambios tangibles.

Para conseguir un pleno desarrollo humano en hombres y mujeres se debe de tener en cuenta el carácter universal del derecho a la vida y a las oportunidades necesarias para que las personas desarrollen su potencial y sus capacidades, y el papel central que juegan el esfuerzo individual y el apoyo institucional para que las oportunidades se traduzcan en logros.

De la misma forma, es imperioso reconocer que las diferencias de género se han transformado en desigualdades socioeconómicas, políticas, culturales y laborales entre los hombres y las mujeres, y en donde las relaciones entre ambos son relaciones de poder asimétricas, colocando a las mujeres en posición de subordinación.

Para ello es necesario que la educación se convierta en un auténtico instrumento que promueva la democracia, la equidad, la igualdad a partir de la diferencia. De esta forma, la escuela puede contribuir con los cambios.

Entre las medidas que se pueden llevar a cabo en la educación secundaria con el propósito de transformar las relaciones de género imperantes en nuestra sociedad -cimentadas en la subordinación, jerarquización y dominación- en relaciones basadas en la equidad, la libertad y respeto por las diferencias y los derechos humanos, se encuentran:

- Incorporar la perspectiva de género dentro del proceso educativo, con el fin de que se eliminen los contenidos, lenguajes, imágenes y mensajes que privilegien a un sexo sobre el otro.
- Sensibilizar al personal escolar de la importancia que tiene la supresión de los estereotipos negativos, para el pleno desarrollo de las y los alumnos.
- Capacitar y sensibilizar al personal de la institución escolar y en especial los/as profesores/as, que se encargan de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, en torno a la perspectiva de género, para que se dejen de transmitir, por medio del currículo oculto, los códigos de género y el sexismo. Asimismo, deben recibir una formación de valores.
- Revisar que el material didáctico empleado no contenga estereotipos de género.

Algunas de las acciones que pueden llevar a la práctica los/as orientadores/as, en conjunto con los/as tutores/as para ir erradicando los códigos de género en la escuela son:

- Elaborar programas de orientación y estrategias encaminadas a la superación de las limitaciones socialmente impuestas por la segregación entre los sexos (Michel, 1987).
- Propiciar en el alumnado, sin excepción alguna, el desarrollo de sus habilidades y capacidades.
- Brindar las herramientas necesarias para que los/as adolescentes tomen decisiones académicas y profesionales en función de sus capacidades e intereses, y no en función del sexo al que pertenecen.
- Preparar a las chicas y chicos para asumir y compartir las responsabilidades familiares y sociales, con el fin de contribuir a una distribución más equitativa de las labores domésticas.

Entre las actividades que pueden llevar acabo, en conjunto, orientadores/as, tutores/as y profesoras/res para que los alumnos y alumnas desarrollen plenamente sus capacidades y habilidades están las siguientes:

- Propiciar en las y los alumnos una actitud crítica y reflexiva -a través de discusiones y ejercicios cotidianos- ante:
 - la construcción sociocultural e histórica de la masculinidad y feminidad y sus efectos opresivos en la vida de las mujeres y de algunos hombres;
 - la imagen estereotipada de los sexos que se encuentra en el material didáctico, libros y contenidos.
- Asegurarse de que conozcan las leyes sobre la igualdad de los seres humanos, así como sus derechos, incluidos los medios de denunciar las discriminaciones que pueden llegar a sufrir.

- Enseñarles que pueden ser los agentes de cambio para crear una sociedad más justa, y ayudarlos/las a prepararse para ello (Michel, 1987).
- Conscientizarlos/as sobre la importancia de que tanto chicos como chicas realicen actividad física para que estén en condiciones saludables.
- Insistir en la idea de que la participación y las responsabilidades ofrecidas deben ser iguales para todas y todos.
- Hacer que los y las jóvenes comprendan que no existen temas de estudio que sean patrimonio de un sexo o del otro; que las muchachas pueden al igual que los muchachos, estudiar cualquier disciplina científica o aprender un oficio presuntamente masculino. En cuanto a los muchachos conscientizarlos en que pueden ocuparse de tareas domésticas o de las/los niñas/os pequeñas/os y ocuparse de cualquier otra actividad reservada hasta el momento únicamente a las jóvenes (Michel, 1987).
- Promover el empoderamiento de las mujeres, entendido como el proceso mediante el cual los seres humanos se apropian de sus derechos y se responsabilizan de ellos; conocen, ejercen y hacen valer sus derechos, viven de acuerdo con sus valores, toman decisiones que los benefician, comunican lo que siente y piensan con seguridad, y planean su futuro. Con el empoderamiento se promueve la capacidad de las personas de elegir cómo quieren vivir su vida privada y pública (Valladares, 2004)
- Fomentar en ellos y ellas el respeto por las diferencias.
- Promover en las/os alumnos el empleo de alternativas pacíficas para la resolución de conflictos.
- Impulsar valores como la cooperación, ternura, apoyo, colaboración, convivencia, solidaridad, preocupación por los demás, entre otros, por igual en las y los alumnos.

- Propiciar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, especialmente en la construcción de sus proyectos de vida, incluyendo la elección de carrera no estereotipados por género.
- Educar la afectividad y la sexualidad basándose en el respeto a la otra persona y en la búsqueda del placer.

Por otra parte, los documentos oficiales -como la Ley General de Educación y el plan y programa de estudios, entre otros- y los libros de texto suelen emplear, la mayoría de las veces, el genérico masculino para referirse a personas de ambos sexos, hay que recordar que además de que invisibiliza a la mujer de las referencias textuales, está dando preponderancia al género masculino. Este hecho, de forma inconsciente hace que las personas interioricen la idea de que los varones son superiores, lo mejor y lo deseable. Sería conveniente que en vez de utilizar “el educando”, “los alumnos” y “el profesor” para referirse a ambos sexos se empleara -de forma escrita o verbal- “la y el educando”, “los y las alumnas”, “el y la profesora”, etcétera. Cabe mencionar que el hecho de que ambos sexos se incluyan en el lenguaje no quiere decir que con ello se van a suprimir por completo los códigos de género y el sexismo en la sociedad, pero sí contribuye, en cierta forma, a este objetivo.

Tanto los planes y programas de estudio de la educación secundaria como algunos libros de texto, presentan una evolución positiva, aunque hace falta que existan programas educativos tendientes al fortalecimiento de una cultura de no discriminación; a crear y fortalecer una cultura de la no violencia de la mujer.

De igual forma, una manera de entablar relaciones más favorables hacia la igualdad y equidad entre los sexos, y así mejorar las condiciones de vida de las y los alumnos es implementar la coeducación (proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de las/os educandos partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y

una construcción social comunes y no enfrentados) en el sistema educativo mexicano, tomando en cuenta las particularidades de nuestra sociedad, es decir, contextualizar la coeducación para que esta funcione adecuadamente en nuestro país.

Ahora, en cuanto a las limitaciones que se pueden encontrar en esta investigación, se puede mencionar que al ser un microestudio los resultados obtenidos no se pueden generalizar.

Por otro lado, se sugiere realizar, en futuro próximo, investigaciones que nos brinden un conocimiento del contexto y comportamiento de las/os alumnas/os que faciliten la intervención del profesorado para que puedan desarrollar todas las capacidades y habilidades de su alumnado, sin basarse en estereotipos de género. Asimismo, se recomienda que en futuras investigaciones se emplee el instrumento de redes semánticas para conocer los estereotipos, roles y/o concepción de mujer y de hombre. De igual forma, se sugiere que en las investigaciones que empleen la técnica de redes semánticas utilicen como palabras estímulo, o incluyan en sus preguntas, según sea el caso, el plural “mujeres” y “hombres” con el fin de abarcar la diversidad de formas que existen de ser mujer y hombre.

BIBLIOGRAFÍA.

- ABERASTURY, Arminda; (1999[1988]); “Capítulo I. El adolescente y la libertad”, en: Arminda Aberastury y Mauricio Knobel; *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*; México; Ed. Paidós.
- ACEBEDO, Marta; (1982); *El 10 de Mayo*; México; Cultura/SEP/Martín Castillas Editores.
- “Acuerdo N° 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria”; (2006[2001]), en: Antonio Avita Hernández; *Vademécum. Secundaria Mexicana: Leyes, decretos, normas, acuerdos, Reglamentos, lineamientos, organización, manuales, documentos e historia de la educación secundaria mexicana*; México; Ed. Porrúa.
- ALEGRET Joana, et al.; (2005); *Adolescentes: relaciones con los padres, drogas, sexualidad y culto al cuerpo*; España; Ed. Graó.
- “Anexo II: Plataforma de Acción de Beijing”, en: *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*, Beijing; ONU; 1995.
http://www.unesco.org/water/news/pdf/beijing_declaration_es.pdf
Consultada: 30 de Abril de 2008
- “Anexo: Objetivos de Desarrollo del Milenio”, en: *Guía General para la Aplicación del Milenio. Informe del Secretario General*; ONU; 6 de Septiembre de 2001.
<http://www.undp.org/spanish/mdg/docs/guia.pdf>
Consultada: 30 de Abril de 2008
- AVITA Hernández, Antonio; (2006[2001]); “Esbozo histórico de la educación secundaria”, en: *Vademécum. Secundaria Mexicana: Leyes, decretos, normas, acuerdos, reglamentos, lineamientos, organización, manuales, documentos e historia de la educación secundaria mexicana*; México; Ed. Porrúa.
- BARBERÁ, Ester; (1998); “Capítulo 6. Estereotipos de género: construcción de las imágenes de las mujeres y de los varones”, en: Juan Fernández Sánchez; *Género y sociedad*; Madrid; Ediciones Pirámide.
- BARTOLOMEIS, Francesco de; (1986); “Caracterización del mundo de los adolescentes”, en: *La psicología del adolescente y la educación*; México; Ediciones Roca.

- BERK, Laura E.; (1999); "Capítulo 6. Desarrollo cognitivo: perspectiva de Piaget y de Vygotsky", en: *Desarrollo del niño y del adolescente*; Madrid; Prentice Hall Iberia.
- BERRYMAN, Julia C.; (1994); *Psicología del desarrollo*; México; Ed. Manual Moderno.
- BONAL Sarró, Xavier; (1997); *Las actitudes del profesorado ante la coeducación: propuestas de intervención*; Barcelona; Ed. Graó.
- BONILLA, Amparo; (1998); "Capítulo 5. Los roles de género", en: Juan Fernández Sánchez; *Género y sociedad*; Madrid; Ediciones Pirámide.
- BLANCO, Nieves; (2000); "Capítulo 7. Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto", en: Miguel Ángel Santos Guerra (Coord.); *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*; España; Ed. Graó.
- CASARINI Ratto, Martha; (2002[1997]); "Capítulo 1. Acercamiento al currículum", en: *Teoría y diseño curricular*; México; Ed. Trillas.
- CASTAÑEDA, Marina; (2007); *El machismo invisible regresa*; México; Ed Taurus.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: Además contiene la Ley para la protección de los derechos de niñas y niños y adolescentes*; 2008; México; Ed. Esfinge.
- Convención sobre la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Contra la Mujer*; Nueva York; ONU; 18 de Diciembre de 1979.
http://www.inmujer.df.gob.mx/tus_derechos/cedaw/cedaw.pdf
Consultada: 30 de Abril de 2008
- CORSI, Jorge; (2002[1995]); "Capítulo 1. Introducción", en: Jorge Corsi, et al.; *Violencia masculina en la pareja: una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*; Buenos Aires; Ed. Paidós.
- Declaración del Milenio*; Nueva York; ONU; 13 de Septiembre de 2000.
<http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
Consultada: 12 de Mayo de 2008
- Declaración Universal de los Derechos Humanos*; Nueva York; ONU; 10 de Diciembre de 1948.
<http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>
Consultada: 30 de Abril de 2008

- Encuesta Nacional de Juventud 2005: resultados preliminares*; (2006); México; SEP/Instituto Mexicano de la juventud-CIEJ.
- ESCALANTE Herrera, Ana Cecilia; (2005); "Equidad de género y desarrollo humano: el lugar de la educación", en: Lourdes Fernández Ruis (Coord.); *Género, valores y sociedad: una propuesta desde Iberoamérica*; España; Ed. Octaedro-OEI.
- FERNÁNDEZ Ruis, Lourdes; (2005); "Género, ciencia y educación en valores", en: Lourdes Fernández Ruis (Coord.); *Género, valores y sociedad: una propuesta desde Iberoamérica*; España; Ed. Octaedro-OEI.
- FLORES Quintero, Genoveva; (2004); "Prensa feminista 30 años de batallas por el espacio público", en: Ma. Ileana García Gossio (Coord.); *Mujeres y sociedad en el México contemporáneo: nombrar lo innombrable*; México; Ed. Miguel Ángel Porrúa.
- FUENTE, Ramón de la, et al.; (1997); "Capítulo VIII. La salud mental en los adolescentes", en: *Salud Mental en México*; México; Ed. FCE.
- GONZÁLEZ, Alicia y Beatriz Castellanos; (2000[1996]); *Sexualidad y géneros: una conceptualización educativa en los umbrales del tercer milenio. Tomo I*; Santa Fe de Bogotá; Ed. Magisterio.
- GONZÁLEZ, Antonio; (2000); *Gotas de sabiduría. Refranes y proverbios universales para pensar y educar*; Madrid; Ed. CCS.
- GONZÁLEZ, Rosa Ma., et al.; (2000); "Género y currículum en educación básica: los ejes transversales", en: Rosa María González Jiménez (Coord.); *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*; México; SEP/UPN/Miguel Ángel Porrúa.
- GONZÁLEZ Suárez, Mirta; (2005); "Del sexismo a la igualdad de oportunidades en la educación", en: Lourdes Fernández Ruis (Coord.); *Género, valores y sociedad: Una propuesta desde Iberoamérica*; España; Ed. Octaedro-OEI.
- GRASS, Salomón Simón; (2002); *Diccionario de máximas y refranes*; México; Ed. Trillas.
- GUZMÁN Stein, Laura; (2005); "Familia, violencia y derechos humanos de las mujeres: hacia una educación más democrática y humanista", en: Lourdes Fernández Ruis (Coord.); *Género, valores y sociedad: una propuesta desde Iberoamérica*; España; Ed. Octaedro-OEI.
- HARRIS, Marvin; (2004[1999]); "Capítulo I. La antropología y el estudio de la cultura", en: *Antropología cultural*; Madrid; Ed. Alianza.

- INFANTE Gama, Vicente; (2004); "Masculinidad desde la perspectiva de género" en: Julia del Carmen Chávez Carapia (Coord.); *Perspectiva de Género*; México; Editorial Plaza y Valdez/UNAM/Escuela Nacional de Trabajo Social.
- INEGI; (2008); *Mujeres y Hombres en México 2008*; México; INEGI.
- INMUJERES; (2006); *El reto de la equidad*; México; Ed. FCE.
- ISLAS Azaïs, Héctor; (2005); *Lenguaje y discriminación*; México; Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- KNOBEL, Mauricio; (1999[1988]); "Capítulo II. El Síndrome de la adolescencia normal", en: Arminda Aberastury y Mauricio Knobel; *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*; México; Ed. Paidós.
- LAMAS, Marta; (1999); "Perspectiva de género: una introducción", en: María del Carmen Campero Cuenca (Coord.); *Abriendo espacios: un proyecto universitario desde la perspectiva de género*; México; UPN.
- LAMAS, Marta; (2002); *Cuerpo: Diferencia sexual y género*; México; Ed. Taurus.
- "*Ley General de Acceso de la Mujeres a una Vida Libre de Violencia*", en: Diario Oficial de la Federación, México, 1 de Febrero de 2007.
- "*Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*", en: Diario Oficial de la Federación, México, 2 de Agosto de 2006.
- LOZANO Domingo, Irene; (1995); *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?*; España; Ed. Minerva.
- MACÍAS-VALADEZ, Tamayo, Guido; (2000); *Ser adolescente*; México; Ed. Trillas.
- "Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria"; (2006[2001]), en: Antonio Avita Hernández; *Vademécum. Secundaria Mexicana: Leyes, decretos, normas, acuerdos, reglamentos, lineamientos, organización, manuales, documentos e historia de la educación secundaria mexicana*; México; Ed. Porrúa.
- MATUD Aznar, Ma. Pilar, et al.; (2002); *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*; España; Ed. Biblioteca Nueva.
- MICHEL, Andréé; (1987); *Fuera moldes: hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*; Barcelona; Ediciones de les dones/UNESCO.

- MEJÍA, Prieto Jorge; (2001[1985]); *Albures y refranes de México*; México; Ed. Panorama.
- MORENO, Amparo y Cristina del Barrio; (2005); *La experiencia adolescente: a la búsqueda de un lugar en el mundo*; Buenos Aires; Ed. Aique.
- MORENO, Emilia; (2000); "Capítulo 1. La transmisión de modelos sexistas en la escuela", en: Miguel Ángel Santos Guerra (Coord.); *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*, España; Ed. Graó.
- MORENO, Montserrat; (1986); *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*; Barcelona; Ed. Icaria.
- MONROY, Anameli; (2002); "Capítulo 4. Familia, sexualidad y adolescencia", en: Anameli Monroy; *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud: Guía práctica para padres y educadores*; México; Ed. Pax México.
- MONROY, Anameli; (2002); "Capítulo 7. La sexualidad en la adolescencia", en: Anameli Monroy; *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud: Guía práctica para padres y educadores*; México; Ed. Pax México.
- MUSITU, Gonzalo y María Jesús Cava; (2001); *La familia y la educación*; España; Ed. Octaedro.
- OLAVARRÍA, José; (2004); "Modelos de masculinidad y desigualdad de género", en: Carlos Lomas (Comp.); *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*; Barcelona; Ed. Paidós.
- ORTNER, Sherry B. y Harriet Whitehead; (2003[1996]); "Indagaciones acerca de los significados sexuales" en: Marta Lamas; *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*; México; PUEG/Miguel Ángel Porrúa.
- PESCADOR Albiach, Eric; (2004); "Masculinidad y adolescencia", en: Carlos Lomas (Comp.); *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*; Barcelona; Ed. Paidós.
- PIAGET, Jean.; (1985); *Seis estudios de psicología*; México; Ed. Planeta.
- PERINAT Maceres, Adolfo (Coord); (2003); *Los adolescentes en el siglo XXI: Un enfoque psicosocial*; Barcelona; Ed. UOC.
- QUINTANAR Márquez, Jesús; (2002); "Capítulo 8. Relaciones humanas y adolescencia", en: Anameli Monroy; *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud: Guía práctica para padres y educadores*; México; Ed. Pax México.

- RAMBLA, Xavier y Tomé Amparo; (2001); "Capítulo 2: Los códigos de género en la infancia", en: Amparo Tomé y Xavier Rambla (editores); *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*; Madrid; Ed. Síntesis.
- ROVIRA, Marta; (2001); "Capítulo 3: Los códigos de género en la adolescencia", en: Amparo Tomé y Xavier Rambla (Editores); *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*; Madrid; Ed. Síntesis.
- SAAVEDRA R., Manuel S.; (2004); *Cómo entender a los adolescentes para educarlos mejor*; México; Ed. Pax México.
- SÁNCHEZ Olvera, Alma Rosa; (2004); "El feminismo en México. Conciencia de derechos y construcción de ciudadanía para las mujeres", en: Ma. Ileana García Gossio (Coord.); *Mujeres y sociedad en el México contemporáneo: nombrar lo innombrable*; México; Ed. Miguel Ángel Porrúa.
- SEP; (2006); *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*; México; Secretaría de Educación Pública.
- SEP; (2007[1974]); *Español: Sexto grado lecturas*; México; Secretaría de Educación Pública.
- SEP; (2006); *Educación Básica. Secundaria. La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes*; México; Secretaría de Educación Pública.
- SILVA Rosales, Patricia; (2004); "El género en la sociedad" en: Julia del Carmen Chávez Carapia (Coord.); *Perspectiva de Género*; México; Editorial Plaza y Valdez/UNAM/Escuela Nacional de Trabajo Social.
- SIMÓN, Elena y María Ángeles Cremades; (2003); "Aprendizaje en las relaciones de género e intervención coeducativa", en: Miguel Ángel Santos Guerra (Coord.); *Aprender a convivir en la escuela*; Madrid; Ediciones Akal/Universidad Internacional de Andalucía.
- SIMÓN, María Elena; (2001); "Tiempos y espacios para la coeducación", en: Amparo Tomé y Xavier Rambla (Editores); *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*; Madrid; Ed. Síntesis.
- TEJERA Gaona; Héctor; (1999); "Evolucionismo", en: *La antropología*; México; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- VALDEZ, Medina José Luís; (2000); *Las redes semánticas naturales. Usos y aplicaciones en la psicología social*; México; Universidad Autónoma del Estado de México.

- VALLADARES de la Cruz, Patricia; (2004); "Políticas públicas para la erradicación de la violencia de género", en: Ma. Ileana García Gossio (Coord.); *Mujeres y sociedad en el México contemporáneo: nombrar lo innombrable*; México; Ed. Miguel Ángel Porrúa.
- VELASCO Cruz, Saúl; (2004); "Las mujeres indígenas de México y el movimiento social por sus derechos a raíz del surgimiento del EZLN", en: Ma. Ileana García Gossio (Coord.); *Mujeres y sociedad en el México contemporáneo: nombrar lo innombrable*; México; Ed. Miguel Ángel Porrúa.
- VELASCO Monroy, Leticia; (2002); "Capítulo 3. Desarrollo biopsicosocial del adolescente", en: Monroy Anameli; *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud: Guía práctica para padres y educadores*; México; Ed. Pax México.
- VELASCO Monroy, Marcos; (2002); "Capítulo 2. Cambios puberales en el varón y en la mujer", en: Monroy Anameli; *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud: Guía práctica para padres y educadores*; México; Ed. Pax México.
- VERA Noriega, José Ángel, et al. ; (2005); "*Redes semánticas. Aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analítico.*"; México; pp. 439-451. En: Ra Ximhai. Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable; Vol. 1. Número 3, Septiembre-Diciembre 2005; Universidad Autónoma Indígena de México.

Hemerografía

Buscan garantizar derechos de oaxaqueñas en municipios regidos por usos y costumbres; "Acepta Congreso estatal iniciativa de reformas a dos artículos de CIPPEO"; Octavio Vélez Ascencio; La Jornada; Sección: Estados; pp. 38; México, D.F. 1 de Febrero de 2008.

Páginas de Internet

- <http://www.cuajimalpa.df.gob.mx/turismo/index.html>
Consultada: 26 de Enero de 2009
- <http://www.cuajimalpa.df.gob.mx/geografia/situacion.html>
Consultada: 26 de Enero de 2009
- http://www.cuajimalpa.df.gob.mx/infraestructura/datos_inegi.html
Consultada: 26 de Enero de 2009

ANEXOS

TABLA I.
PALABRA ESTÍMULO “MUJER”
 Definida y jerarquizada por
 mujeres y hombres

	CONJUNTO SAM	VMT	VALOR FMG
1	Dulce	129	100 %
2	Bella	122	94 %
3	Bonita	120	93 %
4	Trabajadora	99	76 %
5	Cariñosa	98	75 %
6	Amorosa	85	65 %
7	Inteligente	74	57 %
8	Buena	69	53 %
9	Amor	58	44 %
10	Hermosa	58	44 %
11	Agradable	57	44 %
12	Madre	50	38 %
13	Amable	47	36 %
14	Comprensiva	44	34 %
15	Alegre	37	28%
J= 149			

TABLA II.
PALABRA ESTÍMULO “MUJER”
 Definida y jerarquizada
 por mujeres

	CONJUNTO SAM	VMT	VALOR FMG
1	Dulce	63	100 %
2	Bonita	61	96 %
3	Bella	59	93 %
4	Cariñosa	54	85 %
5	Trabajadora	49	77 %
6	Amor	43	68 %
7	Madre	40	63 %
8	Amable	28	44 %
9	Inteligente	26	41 %
10	Hermosa	25	39 %
11	Amorosa	25	39 %
12	Valiente	25	39 %
13	Alegre	24	38 %
14	Fuerte	23	36 %
15	Buena	22	34 %
16	Importante	22	34 %
J = 96			

TABLA III.
PALABRA ESTÍMULO “MUJER”
 Definida y jerarquizada
 por hombres

	CONJUNTO SAM	VMT	VALOR FMG
1	Dulce	66	100 %
2	Bella	63	95 %
3	Amorosa	60	90 %
4	Bonita	59	89 %
5	Trabajadora	50	75 %
6	Inteligente	48	72 %
7	Buena	47	71 %
8	Cariñosa	46	69 %
9	Agradable	36	54 %
10	Hermosa	33	50 %
11	Comprensiva	32	48 %
12	Atractiva	28	42 %
13	Ser humano	25	37 %
14	Estudiosa	22	33 %
15	Respeto	21	31 %
J = 98			

TABLA IV.
PALABRA ESTÍMULO “HOMBRE”
 Definida y jerarquizada por
 mujeres y hombres

	CONJUNTO SAM	VMT	VALOR FMG
1	Fuerte	169	100 %
2	Guapo	147	86 %
3	Trabajador	111	65 %
4	Inteligente	72	42 %
5	Honesto	65	38 %
6	Infieles	55	32 %
7	Responsable	52	30 %
8	Padre	45	26 %
9	Irresponsable	41	24 %
10	Mujeriego	41	24 %
11	Amable	41	24 %
12	Bueno	39	23 %
13	Agradable	39	23 %
14	Grosero	38	22 %
15	Machista	37	21 %
J= 124			

TABLA V.
PALABRA ESTÍMULO “HOMBRE”
 Definida y jerarquizada
 por hombres

	CONJUNTO SAM	VMT	VALOR FMG
1	Fuerte	122	100 %
2	Guapo	77	63 %
3	Trabajador	62	50 %
4	Inteligente	55	45 %
5	Honesto	43	35 %
6	Grosero	35	28 %
7	Humano	27	22 %
8	Responsable	25	20 %
9	Amigo	24	19 %
10	Bueno	24	19 %
11	Musculoso	22	18 %
12	Padre	20	16 %
13	Alto	20	16 %
14	Amable	19	15 %
15	Peludo	19	15 %
J= 84			

TABLA VI.
PALABRA ESTÍMULO “HOMBRE”
 Definida y jerarquizada
 por mujeres

	CONJUNTO SAM	VMT	VALOR FMG
1	Guapo	70	100 %
2	Trabajador	49	70 %
3	Fuerte	47	67 %
4	Infieles	45	64 %
5	Irresponsable	41	58 %
6	Flojo	37	52 %
7	Mujeriego	36	51 %
8	Machista	33	47 %
9	Igualdad	27	38 %
10	Responsable	27	38 %
11	Padre	25	35 %
12	Caballeroso	24	34 %
13	Honesto	22	31 %
14	Agradable	22	31 %
15	Amable	22	31 %
J= 76			