

**ESPECIALIZACIÓN ESTUDIOS DE GÉNERO EN
EDUCACIÓN**

**Propuesta de inclusión de la perspectiva de género en la
asignatura Proyectos Institucionales en las EPOEM
(Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México)**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA COMO
ESPECIALISTA EN GÉNERO EN EDUCACIÓN**

P R E S E N T A

SERGIO SÁNCHEZ RENDÓN

DIRECTORA: MTRA. PAULA ROJAS MUNGUÍA

JULIO 2010

Dedicatoria.

*A mis padres Ángel Sánchez Espinoza y Francisca Rendón Cortez,
“por el apoyo que me han brindado a lo largo de este pasaje en el que me aventure y en
la realización de este trabajo”*

*Ya saben lo que siento por ustedes
Los quiero mucho.*

*A la Maestra Paula Rojas
“que me brindo el apoyo y conocimiento, en todo esto,
gracias por estar durante la especialización y hasta
la etapa final de este trabajo”*

Mil gracias.

Agradecimientos

Es este espacio me permito expresar sinceramente mi gratitud a las maestras y compañeras y compañeros de la especialización de Género en Educación de la UPN, por su gran apoyo y dedicación.

Infinitamente Gracias.

*A la Maestra Ma. Del Pilar Cruz Pérez,
por ser guía en el desarrollo de este trabajo, por su apoyo y por ser una maestra que se
preocupa en demostrar y transmitir su conocimiento hacia su alumnado.
Y por creer un poquito en mí.*

*A la Maestra María del Pilar Miguez Fernández
por contribuir en el desarrollo de este trabajo y por su apoyo académico en todo
momento. Por su preocupación y dedicación por terminar esté trabajo gracias.*

*Agradezco a la Dra. Rosa María González Jiménez
y a la Maestra Acacia Toriz Pérez por sus conocimientos y apoyos durante
la especialización.*

A mis compañeras y compañeros de la especialidad de la UPN

**Miguel Ángel Ramos Ponce
Ixtlaxochitl Rodríguez Ríos
Nury Macrina Mendoza Apreza
Miriam Ramírez Jiménez
Nicolás Pinzón Vitinio
Claudia Yadit Bautista Villegas
Lucia Ludivina Ramos Zárate
Angélica López Izquierdo
Marla Cecilia Pimienta Hernández
Angélica María González Benavidez
Isabel Medina Ávila
Joana Soria Figueroa**

Índice

Introducción	5
Capítulo 1.- Antecedentes Generales: Género y Educación Media Superior	
1.1 Educación Media Superior: un breve recorrido por su historia.....	12
1.2 Departamento del Bachillerato General	13
1.3 Construcciones sociales: género como andamiaje de nuestra cotidianeidad.....	16
Capítulo 2.- Políticas en Educación.....	25
2.1.-Políticas Internacionales: Jomtiem, Dakar.....	26
2.2.- Programa Nacional de Educación 2007-2012 y la perspectiva de género	29
Capítulo.- 3 Propuesta	36
Mapa Curricular Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México (EPOEM)	39
Objetivos de la Propuesta.....	40
Propuesta y Forma de Trabajo.	41
Niveles de concreción curricular.....	42
CATEGORIAS	46
MODULO 1 ¿Qué es el Género?.....	47
MODULO 2: Conceptualización de valores	48
MODULO 3: La identidad.....	59
MODULO 4: Diversidad.....	50
MODULO 5: Equidad de género en la escuela.....	51
Conclusiones.....	52
Bibliografía	55
ANEXOS.....	58

Introducción.

El presente trabajo busca ofrecer una propuesta para la inclusión de la perspectiva de género en la asignatura “Proyectos institucionales”, en el nivel medio superior, específicamente en las Escuelas Preparatoria Oficiales del Estado de México (EPOEM), con el fin de favorecer que alumnas y alumnos reelaboren los conceptos de hombre y mujer, sus respectivos roles en la familia y en la sociedad, y la relación entre ambos espacios, en esta reelaboración los conceptos de sexualidad, matrimonio, familia también se verán radicalmente influenciados al ser aspectos de gran relevancia en esta etapa de la vida de las y los jóvenes.

La presente propuesta retoma fundamentalmente la inclusión de la perspectiva de género; considerando que esta sirve de plataforma para la formación integral del alumnado, reordenando los contenidos y orientando la metodología de trabajo en el aula y la evaluación por los principios de equidad extraídos del currículo y de los problemas prioritarios de las y los alumnos y el entorno.

Para lograr lo anterior, en un primer momento se establecerá el vínculo entre las categorías género y educación media superior, se señalará la importancia de identificar cómo se construyen socialmente las ideas sobre lo que deben ser los hombres y las mujeres. Asimismo, se define la perspectiva de género con el fin de reconocer su función en el proceso de integración del género en la educación media superior.

Las diferentes asignaciones sociales de género juegan un papel importante en las relaciones que establecen varones y mujeres en la escuela y las más de las veces definen normas, valores y tratos desiguales que generan posiciones de desventaja para ellas. Desde las últimas décadas del siglo XX, diversos enfoques disciplinarios como la sociología, la antropología, la biología o la psicología, han desarrollado investigaciones sobre género, los cuales, intentan encontrar

explicaciones a las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, generando en muchos casos propuestas para erradicar tales situaciones y establecer relaciones más equitativas que potencien el desarrollo pleno de hombres y mujeres en todos los ámbitos sociales.

Tales situaciones han repercutido en la escuela y en las políticas educativas, en las cuáles se ha hecho presente, cuando menos en el discurso, el género en políticas, planes y programas de todos los niveles educativos. Sin embargo, la intención de integrar el enfoque de género a la educación media superior no siempre se ha conseguido en la práctica, situación que me llevo a elaborar la presente propuesta, la cual pretende incluir contenidos de género en la asignatura “Proyectos Institucionales”, del nivel medio superior en el Estado de México. Se busca llevar a la práctica y trabajar en función de los llamados ejes transversales¹, haciendo adaptaciones curriculares donde se incluyan contenidos específicos que lleven a modificar actitudes, trabajar en valores y en general, crear espacios educativos equitativos.

La propuesta tiene como antecedente la Reforma Integral de la Educación Media Superior, donde se pone énfasis en el respeto a la diversidad y la intención de “garantizar planes y programas de estudio pertinentes, los diferentes niveles que se proponen son: Nivel interinstitucional, Nivel institucional, Nivel escuela, Nivel aula”².

Subirats (1990) realiza algunos estudios que dan cuenta de la problemática de género en la institución escolar así como su relación con el quehacer educativo de

¹ Entendiendo por eje trasversal como lo afirma Yus (1996): son temas determinados por situaciones problemáticas o socialmente relevantes, generadas por el modelo de desarrollo actual y del currículum educativo, en toda su complejidad conceptual y desde una dimensión ética. Pero también hay que entender que se impregna en el currículum escolar en las formas de relación de los que conforman el contexto escolar incorporando contenidos actitudinales (valores, normas y comportamientos)

² Véase la pagina web www.sems.gob.mx

maestros y maestras en el salón de clases. Una de las propuestas para trabajar con esas problemáticas es incorporar contenidos de equidad y la perspectiva de género a todos los niveles educativos, en este caso en la educación media superior.

Cabe mencionar que los estudios de género, cobran cada vez más importancia en las instituciones educativas, por ejemplo en la UNAM se creó la Comisión Especial de Equidad de Género, órgano colegiado que busca promover medidas y políticas en favor de la igualdad de género en dicha institución.”Esta preocupación por lograr la equidad se enmarca en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres que reconoce la necesidad de impulsar en México la transversalización de género en todos los ámbitos sociales”³. Esta ley es una valiosísima herramienta para continuar profundizando en el inmenso valor que guarda cada ser humano; difunde el papel, el significado, las prácticas, las estructuras y la normatividad de la equidad de género en la vida diaria institucional, reconociendo que la equidad de género debe ser un tema transversal.

Es mi interés presentar esta propuesta de adaptación curricular con perspectiva de género dentro de la asignatura “Proyectos Institucionales” que se cursa en el bachillerato como parte de la educación media superior porque es una etapa en la que las y los jóvenes, por lo regular de entre 15 y 18 años, empiezan a moverse con mayor independencia del entorno familiar, también marca el inicio del proceso de toma de decisiones que sienta las bases de su vida futura tanto a nivel personal como profesional, mediante la elección de carrera y el establecimiento de relaciones afectivas y sexuales con frecuencia jerárquicas y violentas.. De aquí la importancia de generar en las y los estudiantes nuevas formas de percibirse a sí mismos y a sus relaciones personales, revisando actitudes, valores y juicios que se emiten y su impacto en la vida diaria.

³ <http://www.cimacnoticias.com/site/10040601-Crea-la-UNAM-Comisi.42056.0.html>

Considero que la presente propuesta dirigida principalmente a docentes (y que se verá reflejada en su práctica pedagógica) les ofrecerá más elementos para promover entre el alumnado formas equitativas para establecer relaciones respetuosas, que reconozcan valores, intereses y afectos del otro y /o de la otra, es decir de las y los diferentes, de forma que las prácticas y vivencias durante su desarrollo académico y familiar se basen en la igualdad de oportunidades, para desempeñarse como profesionistas y como integrantes de una familia.

El presente trabajo se ha dividido en tres partes, el hilo conductor es la perspectiva de género en la educación media superior y su inclusión en la materia proyectos institucionales. La primera parte se refiere a la revisión y análisis de las principales concepciones teóricas sobre género y su vínculo con la educación media superior.

En la segunda parte se ofrece un acercamiento a las políticas internacionales y nacionales en materia de educación y equidad de género, así como su incorporación en políticas, planes, programas y proyectos de las instituciones de educación pública, que marcan las acciones y estrategias para avanzar a la igualdad de género y crear las condiciones para el desarrollo económico, social y político de mujeres y hombres.

En la tercera parte se presenta la propuesta de inclusión de la perspectiva de género en el Nivel Medio Superior en la asignatura Proyectos Institucionales, la cual pretende impactar en el perfil de egreso del alumnado, de tal manera que se puedan desenvolver en un mundo constante de cambio, mejorando las relaciones entre ellos y ellas y potencializando su desempeño personal, familiar y laboral. La propuesta se plantea desde la formación en “competencias”⁴, para la vida, que no

⁴ Retomando el concepto de Antoni Zabala (2008) en el cual entiende por competencias el desarrollo de habilidades que les permitan al finalizar la enseñanza obligatoria para poner lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

solo son relacionados con lo cognitivo sino también con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática en los campos del conocimiento que integran el currículo de la educación media superior. Finalmente, de acuerdo con todo lo anterior se plantean las conclusiones de las principales ideas vertidas para esta propuesta.

Justificación.

A la educación media superior se le ha atribuido la responsabilidad de desarrollar habilidades, capacidades y valores, no necesariamente explícitos en el currículum formal, en las y los jóvenes mediante su práctica educativa frente al grupo. En este contexto y con el propósito de coadyuvar a la consolidación de la formación integral en los jóvenes, la Propuesta de Adaptación Curricular para incluir la perspectiva de género, en la asignatura Proyectos Institucionales en el Nivel Medio Superior, busca contribuir a que las y los docentes puedan innovar su quehacer educativo incorporando el enfoque de género a las actividades cotidianas con el alumnado de educación media superior.

Se reconoce a la actividad docente como elemento fundamental para facilitar la construcción de un ambiente libre de sexismo y discriminación, que permite desarrollar a los jóvenes un mayor potencial de aprendizaje al establecer una equidad de género, mediante la incorporación de contenidos encaminados a erradicar cuestiones tradicionalistas en el ámbito público y privado en el que estamos inmersos diariamente.

Además, la educación media superior se propone reforzar los distintos procesos iniciados y desarrollados en la educación básica, así como proporcionar nuevos conocimientos, competencias, destrezas y habilidades, con miras a impactar la vida de los jóvenes, trascendiendo en su entorno personal, social, profesional,

laboral, afectivo, cívico, artístico y cultural⁵. Además, se extiende como promotora de una conciencia ciudadana responsable, crítica y comprometida, facilitadora de experiencias de aprendizaje orientadas al reconocimiento de su vocación, a la elección de carrera y como agente socializador por excelencia, impactando fuertemente la vida personal y familiar.

En ese sentido la escuela y en particular los centros de educación media superior, como instituciones sociales y educativas, constituyen un marco social privilegiado en el proceso de formación de las y los jóvenes, en tanto que les permite mostrarse como sujetos activos y facilita su convivencia con otras personas, configurando su identidad a través de dicha interacción. De acuerdo con Santos Guerra (2000), ha de ser un espacio en donde se recree la cultura, no sólo donde se transmita información de manera mecánica.

Planteamiento del Problema.

La categoría Género es una herramienta de análisis que va mas allá de la implementación de políticas; es en principio que busca explicar las relaciones entre mujeres y hombres y las desigualdades en su participación social. La perspectiva de género exige promover la igualdad y la visibilidad equitativa; lo que implica aceptación y valoración de las diferencias entre mujeres y los hombres, así como los diversos roles que tienen en la sociedad.

El conocimiento sobre las situaciones de desigualdad en las oportunidades entre hombres y mujeres es cada día mayor. A ello ha contribuido la creciente información que permite hacer visibles dichas asimetrías en los terrenos de lo social, económico, político y cultural.

⁵ (https://www.emexico.gob.mx/.../eMex_Equidad_de_genero_en_la_educacion_media_superior)

Es por esto que la perspectiva de género se ha convertido en una de las preocupaciones prioritarias en el ámbito de la educación y sobre todo en el bachillerato etapa en la que las y los estudiantes se preparan para tomar decisiones importantes para su vida adulta, personal y profesionalmente. La variante de género influye en la deserción escolar, el bajo rendimiento académico, entre otros procesos y, sus resultados llevan a que un cierto porcentaje de mujeres en relación de los hombres concluyan o no dicho nivel educativo. Lo que hace imprescindible asegurar condiciones de igualdad de oportunidades en todos los niveles de educación ya que se considera un elemento de cambio social que repercute no sólo en beneficio de las propias mujeres, sino también de sus hijos, sus hijas, de su familia y de la comunidad en general incluyendo a los hombres.

Objetivo General:

Presentar una propuesta para incorporar el tema de género en la materia “Proyectos institucionales” en los EPOEM.

Objetivos Específicos:

Revisar y analizar el programa de la materia “Proyectos institucionales” que se imparte en el EPOEM para identificar valores, contenidos de género.

Destacar la importancia de incorporar contenidos de género en la asignatura de Proyectos Institucionales que se imparte en las preparatorias oficiales del Estado de México que permita sensibilizar y estimular al profesorado en la perspectiva de género a través de esta propuesta

Analizar la construcción social del género y su impacto en las relaciones que se concretan en la vida cotidiana escolar en particular en las EPOEM.

Capítulo 1

Antecedentes Generales: Género y Educación Media Superior

1.1 Educación Media Superior: un breve recorrido por su historia.⁶

La responsabilidad de coordinar la educación media superior en México ha estado a cargo de diversas instancias desde su creación. En un primer momento fue responsabilidad del Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (1923), posteriormente en 1958 se asignó tal tarea a la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior que después se convertiría en 1978 en la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT), la cual desapareció con la reestructuración de la SEP en 2005, cuando se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), el 22 de Enero del mismo año.

Posteriormente, mediante el Acuerdo 351 publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 4 de febrero de 2005, se adscribieron a la SEMS las direcciones generales de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM), de Bachillerato (DGB), de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y de Educación Secundaria Técnica (DGEST). Lo que hace de esta subsecretaría un terreno amplio, complejo y difícil de atender por su complejidad y por la diversidad de áreas, objetivos, temas y contenidos.

⁶ Este apartado se desarrolló básicamente a partir de información tomada de la página web: www.sems.gob.mx

Específicamente en esta propuesta me centraré en el departamento de bachillerato general debido a que la propuesta está dirigida a una escuela preparatoria pública perteneciente a este bachillerato general (EPOEM) y que se imparte específicamente en el Estado de México.

1.1.2 Departamento del Bachillerato General.⁷

La Ley General de Educación, en el artículo 37, establece que la educación media superior “comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Es posterior a la secundaria y se orienta a la formación integral de la población escolar compuesta, mayoritariamente, por jóvenes de entre quince y dieciocho años de edad, quienes reciben el servicio en instituciones federales, estatales, autónomas y privadas”⁸.

A este tipo educativo se le otorga un papel importante en el desarrollo de nuestro país debido a que debe promover la participación creativa de las nuevas generaciones en la economía, el trabajo y la sociedad, reforzar el proceso de formación de la personalidad en los jóvenes y constituir un espacio valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida.

Considerando lo anterior, en la educación media superior está confluyen dos opciones con programas diferentes; una de carácter propedéutico y otra de carácter bivalente. “La primera de ellas prepara para el estudio de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas; y proporciona una cultura general a fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación

⁷ información obtenida de la Dirección General del Bachillerato (DGB) que se encuentra en la página WEB de la misma que es www.sems.gob.mx

⁸ Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación. (Última reforma publicada DOF 04-01-2005)

superior o al sector productivo”⁹. La educación de carácter bivalente cuenta con una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional y otro de carácter propedéutico, ya que al mismo tiempo que prepara para continuar estudios superiores, proporciona una formación tecnológica orientada a la obtención de un título de técnico profesional¹⁰.

En particular el Bachillerato General, modalidad en la que se centra la presente propuesta, ofrece a los egresados de la educación básica “la posibilidad de formarse para continuar sus estudios en el nivel superior, por ello, la tarea ineludible de este tipo educativo es proveer al estudiante de los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que coadyuven a su consolidación como individuo en el aspecto psicológico, intelectual, productivo y social; es decir, a su formación integral”¹¹.

Asimismo, de acuerdo con la normativa vigente, la educación media superior se ofrece en las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta. De acuerdo con el SEMS “el bachillerato coordinado por la Dirección General del Bachillerato se ubica en la opción propedéutica y se ofrece en las tres modalidades mencionadas; asume la finalidad de “generar en el educando el desarrollo de una

⁹ Las instituciones a nivel nacional en que se puede cursar esta modalidad son las siguientes:

- Los Bachilleratos de las Universidades Autónomas.
- Los Colegios de Bachilleres.
- Los Bachilleratos Estatales.
- La Preparatorias Federales por Cooperación.
- Los Centros de Estudios de Bachillerato.
- Los Bachilleratos de Arte.
- Los Bachilleratos Militares del Ejército.
- El Bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar.
- La Preparatoria Abierta.
- La Preparatoria del Distrito Federal.
- Los Bachilleratos Federalizados.
- Los Bachilleratos Propedéuticos que ofrecen instituciones particulares.
- El Telebachillerato.

¹⁰ Las instituciones a nivel nacional en que se puede cursar pueden consultarse en la página www.dgb.sep.gob.mx

¹¹ Ídem

primera síntesis personal y social que le permita el acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo”¹².

Como etapa de educación formal el bachillerato general se caracteriza por:

- La universalidad de sus contenidos de enseñanza y de aprendizaje.
- Iniciar la síntesis e integración de los conocimientos disciplinariamente acumulados.
- Ser la última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultural.

“Sus funciones”¹³ son las siguientes:

Formativa.- Proporciona al alumno una formación integral que comprende aspectos primordiales de la cultura de su tiempo: conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, que le permitan asimilar y participar en los cambios constantes de la sociedad; manejar las herramientas de carácter instrumental adecuadas para enfrentar los problemas fundamentales de su entorno y fortalecer los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia; todo ello encaminado al logro de su desarrollo armónico individual y social.

Propedéutica.-Prepara al estudiante para la continuación en estudios superiores a través de los conocimientos de las diferentes disciplinas; esto además, le permitirá integrarse en forma eficiente a las circunstancias y características de su entorno con base en el manejo de principios, leyes y conceptos básicos. Sin pretender una

¹²Información obtenida en la página de internet www.sems.gob.mx

¹³ Información de las funciones del bachillerato general, la página web de la siguiente nota al pie: www.dgb.sep.gob.mx

especialización anticipada, el bachillerato prepara a los alumnos que han orientado su interés vocacional hacia un campo específico de conocimientos.

Preparación para el trabajo.- Ofrece al educando una formación que le permita iniciarse en diversos aspectos del ámbito laboral, fomentando una actitud positiva hacia el trabajo y, en su caso, su integración al sector productivo¹⁴.

Cabe mencionar que la reforma educativa implica un nuevo enfoque para cada programa que integra el campo disciplinar de las Ciencias Sociales y Humanidades, con el propósito de orientar el trabajo escolar y el desarrollo de competencias genéricas y específicas, bajo el desarrollo de habilidades del pensamiento que permitan la comprensión de lo que esté en su entorno cotidiano de manera objetivo e integral.

Dentro del mapa curricular del bachillerato general, para las escuelas preparatorias oficiales del estado de México (EPOEM), la materia de Proyectos Institucionales, permite dar cuenta del comportamiento del alumnado desde su constitución como seres individuales; la materia busca propiciar la transformación tanto del individuo como de lo que percibe en su entorno, bajo criterios objetivos que se plantean en la propuesta.

1.1 Construcciones sociales: género como andamiaje de nuestra cotidianeidad.

La categoría de género es multisemántica, es decir que está asociada a muchos significados que buscan dar cuenta de las tensiones y las diferencias que la sociedad construye para atribuirles a mujeres y hombres. Tomando en cuenta que el género se relaciona con la forma en la que nos percibe y se espera que

¹⁴ *Ibíd.*

actuemos como mujeres y como hombres, de acuerdo a la forma en que la sociedad está organizada, no por nuestras diferencias biológicas (González, 2009). Es decir, la sociedad crea las diferencias entre los sexos y con base en ellas se esperan comportamientos, actitudes, valores diferenciados para hombres y mujeres.

Como antecedente en 1949 se produjo un fenómeno importante para el feminismo, como cambio decisivo por venir en los últimos treinta años cabe mencionar a Simone de Beauvoir quien desarrolla una aguda formulación sobre la construcción social de las desigualdades al señalar que las características humanas consideradas como femeninas son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse naturalmente de su sexo. Afirmaba “Una no nace, sino que se hace mujer” discurso de Beauvoir, cuya reflexión abrió un nuevo campo para la interpretación del problema de la igualdad entre los sexos y enmarcó el campo de la investigación feminista posterior.

Lamas (2003:97) comenta que en los años setenta el feminismo académico anglosajón impulsó el uso de la categoría gender (género) con la pretensión de diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología, dando lugar a la distinción entre sexo y género como una forma de enfrentar el determinismo biológico y ampliar la base teórica argumentativa a favor de la igualdad de las mujeres.

Por su parte, Gayle Rubín (1986:100) en sus investigaciones etnográficas también pone en entredicho la visión biologicista que prevalecía en las ciencias sociales en Estados Unidos, acerca de que la división sexual del trabajo en la familia moderna se debía a la diferencia innata entre el comportamiento instrumental (público, productivo) de los hombres y expresivo de las mujeres.

En el mismo sentido, la antropología feminista demuestra la diferencia existente entre sociedades respecto a la “definición de características que se consideran típicamente masculinas o femeninas y en consecuencia, de los roles asignados a hombres y mujeres” (Serret, 2004:35)¹⁵.

De este modo, queda claro que ser hombre o mujer y cómo serlo se define culturalmente y pese a las variaciones, las mujeres resultan universalmente discriminadas. La categoría que permitió justificar la distinción entre lo femenino y lo masculino así como los significados de los sexos es justamente el género.

Para Serret (2004:34) el género es la traducción cultural de la diferencia sexual e implicar necesariamente fijar la atención en la interacción entre hombres y mujeres, dando paso a la distinción entre sexo y género que amplía la base teórica argumentativa a favor de la igualdad de las mujeres.

Posteriormente, el uso de la categoría género según Lamas (2003) llevó al reconocimiento de una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias sexuales en las relaciones sociales y perfiló una crítica a la existencia de una esencia femenina. A continuación se presentan ejemplos de algunas interpretaciones.

Scott (2003:289) señala que "género se emplea también para designar las relaciones sociales entre los sexos. Para sugerir que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres, que un estudio implica al otro". Insiste en que el mundo de las mujeres es parte del mundo de los hombres, creado en él y por él, rechaza la utilidad interpretativa de la idea de esferas separadas, manteniendo que el estudio de las mujeres por separado perpetúa la ficción de que una esfera, la experiencia de un sexo, tiene poco o nada que ver con la otra.

¹⁵ Véase Estela Serret. Género y Democracia, IFE, México, 2004.

Finalmente, para Scott (2003:266) la utilización de la categoría género aparece no sólo como forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales o sexuales sino también como forma de situarse en el debate teórico. Los lenguajes conceptuales emplean la diferenciación para establecer significados, y la diferencia de sexos es una forma primaria de diferenciación significativa. El género facilita un modo de decodificar el significado que las culturas otorgan a la diferencia de sexos y una manera de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana.

En suma, el género parece haberse convertido en una palabra particularmente útil a medida que los estudios, sobre el sexo y la sexualidad han proliferado, porque ofrece un modo de diferenciar la práctica sexual de los roles sociales asignados a mujeres y hombres. Si bien los estudiosos reconocen la conexión entre sexo y (lo que los sociólogos de la familia llamaron) "roles sexuales", no asumen una relación sencilla y directa. El uso de género pone de relieve un sistema completo de relaciones que puede incluir el sexo, pero no está directamente determinado por el sexo o es directamente determinante de la sexualidad.

Es decir, el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, es una forma primaria de relaciones significantes de poder que comprenden cuatro elementos interrelacionados:

Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.

Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculinas y femeninas.

Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política.

La identidad. Scott señala que aunque aquí destacan los análisis individuales –las biografías- también hay posibilidad de tratamientos colectivos que estudian la construcción de la identidad genérica en grupos. Esta es una parte débil de su exposición, pues mezcla identidad subjetiva con identidad genérica. (Scott, 2003: 290)

Es decir la autora además de mostrar la construcción social de biología cuestiona que se utilice la categoría género como sinónimo de sexo: la variable de género, el factor género, es más relacional incluyendo hombres y mujeres. Uno de los riesgos que se corre al mirar al género solo como un asunto de mujeres es el que nos lleva a pensar que lo femenino se subordina a lo masculino, entonces hay que estudiar a las mujeres porque ellas son las raras, las otras. Y oculta los problemas estructurales que existen, dejando intacto las construcciones sociales en torno al ser hombre y sus consecuencias.

En suma, la perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar a las maneras en que lo hacen (Lagarde, 1996:14).

1.2 Importancia de la Perspectiva de Género en la Educación Media Superior, específicamente en las EPOEM.

Lo anteriormente expuesto nos muestra el importante papel que juega la escuela en todos sus niveles respecto de la reproducción y/o transformación de las desigualdades de género. En el espacio y entorno escolar y específicamente hablando del nivel medio superior se producen reproducen y legitiman las desigualdades de género a través de sus prácticas cotidianas entre sus diferentes actores. Si no se trabaja específicamente con “perspectiva de género”¹⁶ seguimos reproduciendo viejas prácticas que han causado más daño que beneficio a los diferentes integrantes de la comunidad educativa, reflejo de lo que ocurre en los entornos escolares.

Cabe mencionar que la escuela, como institución social y educativa, constituye un marco social privilegiado en el proceso de formación de las y los niños, niñas y jóvenes, en tanto les permite mostrarse como sujetos activos y facilita su convivencia con otras personas, configurando su identidad a través de dicha interacción.

Se trata de una socialización más amplia que va de la escuela a la casa y viceversa, casi siempre de una manera muy consistente en términos de los modelos que se manejan en ambos espacios.

Incorporar el enfoque de género al trabajo con jóvenes resulta de suma importancia, en virtud de que ofrece la posibilidad de poner al descubierto el entramado de relaciones sociales de poder asociado con el género, que opera en su contexto familiar y escolar en esta etapa de la vida, momento en el que las

¹⁶ Entendiendo como perspectiva de género por parte de INMUJERES: suele asociarse con un asunto de mujeres. Sin embargo, es un concepto mucho más amplio que alude a la necesidad de acabar con las desigualdades de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres.

exigencias de padres y maestros se concentran en que los y las jóvenes definan su proyecto de vida tanto en el ámbito profesional. El campo de lo educativo es amplísimo y está atravesado por muchas desigualdades. Por eso esta propuesta se enfoca en trabajar la perspectiva de género en la materia de Proyectos Institucionales. En la materia de Proyectos Institucionales, se estudian temáticas y se realizan actividades en torno a los proyectos que se plantean en la currícula con el fin de establecer una base que fundamente y contribuya al desarrollo y son los siguientes: Proyectos Específicos (Valores, Adicciones, Compresión Lectora, Pensamiento Matemático, Expresiones Juveniles, Olimpiadas, ¿Cómo se hace ciencia?, Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología, Leyendo ciencia, Bicentenario, Cuidado del Medio Ambiente, Equidad de Género, Proyecto Escolar).

Las competencias que se pretende desarrollar con esta propuesta son las establecidas en la cédula 1 del Programa de estudios de la materia Proyectos Institucionales del EPOEM: Se autodetermina y cuida de si, Se expresa y se comunica, Piensa crítica y reflexivamente, Aprende de forma autónoma, Trabaja en forma colaborativa y Participa con responsabilidad en la sociedad. Derivado de estos generales se trabajaran tres unidades temáticas desarrolladas con una visión integradora que impregnan tres grandes tópicos: Valores Institucionales, Estrategias Cognitivas y Talentos Juveniles en los que confluyen las temáticas de valor académico integral para el perfil del estudiante de Educación Media Superior. Lo anterior se trabajará a través de los proyectos específicos, especialmente en aquellos relacionados con la equidad de género. (Cédula 2: Introducción, Materia: Proyectos Institucionales.

La educación media superior es el vínculo entre la educación básica y la superior, por lo que se ubica en el nivel intermedio del sistema educativo nacional. La población que atiende este nivel educativo hoy día es de casi tres millones de estudiantes aproximadamente que oscilan entre los 15 y 19 años de edad, periodo en el que se transita de la infancia y la dependencia familiar a la mayoría de edad,

la autosuficiencia y la incorporación al mundo de los adultos y del trabajo productivo.

Asimismo, incorporar el género en el trabajo que realizan los docentes en el contexto escolar permitirá consolidar una visión más crítica del papel de hombres y mujeres en la sociedad y contribuirá a fomentar espacios más flexibles, tolerantes y críticos de las concepciones culturales acerca de lo que les corresponde ser y hacer a hombres y a mujeres, del valor de las actividades y capacidades femeninas y masculinas, así como de las relaciones con sus iguales en los ámbitos personal y profesional¹⁷.

Considero que incluir la perspectiva de género como marco para explicar las razones y los orígenes culturales del problema de la inequidad entre los sexos es indispensable en el ámbito escolar, para desarrollar programas y soluciones normativas, educativas y comunicativas destinadas a subsanar las desigualdades existentes entre hombres y mujeres. No podemos hoy día pensar en educar sin incluir la perspectiva de género ya que esta nos obliga a cuestionar las construcciones culturales, sociales e históricas que determinan la asimetría de lo masculino y lo femenino en los procesos escolares.

En este nivel educativo se enfrentan enormes retos ante la diversidad y heterogeneidad tanto de su población como de su ubicación geográfica; pueden encontrarse planteles en las grandes ciudades, pero también en comunidades de difícil acceso, en donde los planes de estudio del nivel medio superior en ocasiones resultan poco congruentes con la realidad específica de los jóvenes a lo

¹⁷ Citado en Curso-Taller Equidad de género en la educación Media Superior que se encuentra en la página www.e-mujeres.gob.mx

largo del país; es decir en el marco de la igualdad de oportunidades educativas para hombres y mujeres. Cabe mencionar que en los niveles educativos, las mujeres han incrementado su presencia en mayor porcentaje que los hombres, lográndose así; avances importantes en la educación básica, “la desigualdad educativa en el nivel medio superior subsiste debido, por un lado, a que los padres dan prioridad a la educación media de los hijos varones; y por otra parte, a la elección de carreras técnicas, tradicionalmente masculinas, en donde la población femenina pocas veces tiene cabida no sólo en su participación como estudiantes, sino en su aceptación en el mercado laboral”¹⁸.

¹⁸ Citado en www.e-mujeres.gob.mx

Capítulo 2

Políticas en Educación

Hablar de políticas públicas de cualquier índole es hacer referencia a lo político y lo público, y en un sentido general se refieren también a un ámbito de lo privado de la sociedad; si por política pública nos referimos a todo aquello que el estado hace o deja de hacer para atender las necesidades de los grupos sociales. Al respecto Aguilar (2003) comenta que las políticas públicas, se refieren a los principios, objetivos, líneas de acción e instrumentos que el gobierno a través de instituciones, organizaciones diseña, instrumenta y evalúa en su implementación y que nacen tratando de dar respuesta a problemas que cubren necesidades de la población, y orientan el comportamiento de los actores individuales, colectivos e institucionales. La elaboración de políticas y planes coherentes es fundamental para lograr cambios concretos y sostenibles en los sistemas educativos del mundo entero y alcanzar los objetivos de la Educación para Todos.

“La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) apoya a los encargados nacionales de tomar decisiones para que puedan elaborar políticas y estrategias sólidas y pertinentes en materia de educación y gestionar su aplicación de manera eficaz”¹⁹.

Según el contexto, la aplicación de políticas puede asumir la forma de asistencia técnica; y para el análisis de la política educativa, la concepción de los planes de desarrollo del sector de la educación y la búsqueda de donantes que apoyen las prioridades nacionales en la materia. “En otros casos, el apoyo puede orientarse al aumento de la capacidad institucional para la formulación de políticas, los análisis sectoriales, la planificación de la enseñanza, los modelos de simulación de

¹⁹ www.unesco.org

políticas y debates, la proyección de recursos, la gestión del sector, el seguimiento y la evaluación de programas, la cooperación para el desarrollo y la coordinación de los donantes”²⁰.

2.1 Políticas Internacionales: Jomtiem, Dakar.

La declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reunidos en Jomtiem, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990: recordó que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero, se hizo mención que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional. Se habló de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social, observando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo, constatando que, en términos generales, la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos. Se llegó a la conclusión que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científica y tecnológica y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo, reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella. En cuestiones de género se propuso lo siguiente²¹:

²⁰ Ídem

²¹ Citado en Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, UNESCO, París, septiembre, 1994.

Artículo 3²². Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad

“La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.

Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.

Considerando que el propósito esencial del Programa de Educación de la UNESCO es lograr la educación para todos, en el año 2000 más de 160 países se reunieron en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, para reafirmar el compromiso de que la educación para todos se convierta en una realidad. Con base en este compromiso los países participantes entre ellos México, adoptaron los seis objetivos del Marco de Acción de Dakar.

“Educación para Todos”²³.

²² Se retoman estos artículos relacionados con el tema aquí trabajado

²³ Se retoman solo aquellos relacionados con el tema aquí tratado

i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos; ii) velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;

iii) velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;

iv) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;

v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;

vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales²⁴.

Tomando en cuenta que las conferencias sobre educación convienen la premisa de que niños, niñas, las y los jóvenes (en suma hombres y mujeres) en su condición de seres humanos tienen derecho a recibir educación, que primordialmente satisfaga necesidades básicas de aprendizaje y motive las

²⁴ Citado en www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

competencias y capacidades de cada persona con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las y los mismos, conduciendo a una transformación positiva de la sociedad. El derecho a la educación como lo propone esta declaración, evidencia un lugar que por derecho y esencia humana corresponde a hombres y mujeres.

En estas declaraciones los países que participaron se comprometieron a luchar por una educación básica para todos los individuos y sociedades, a trabajar para lograr las metas del Marco de Acción e integrarlas en los planes nacionales de educación. Los temas abordados fueron varios, como la educación de las niñas, el cuidado y preservación del medio ambiente, el desarrollo de la infancia, las niñas y niños en situación de calle, la eliminación del trabajo infantil, la perspectiva de género, la prevención del VIH/SIDA, los grupos indígenas, la importancia del desarrollo docente, la participación comunitaria, la lucha contra la pobreza, entre otros más. Por otra parte estas declaraciones solicitan a organizaciones como la UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial a brindar los recursos financieros necesarios a los países que lo demanden para ayudar al cumplimiento de los objetivos, al mismo tiempo que los gobiernos interesados debe apoyar esta causa priorizando política y financieramente la educación.

2.2. Programa Nacional de Educación 2007-2012 y la perspectiva de género

Las profundas transformaciones, como fruto de la globalización y del modelo desarrollo de libre mercado imperante, han repercutido directamente en los objetivos que la educación se ha propuesto. Desde comienzos de la década de los 90 del siglo pasado se ha vinculado a la educación con la transformación productiva, con una incorporación deliberada y sistemática del progreso técnico, conducente a elevar la competitividad internacional (CEPAL/UNESCO, 1992). En

esta perspectiva, se ha puesto mayor énfasis en los objetivos y contenidos disciplinarios tendientes al desarrollo de habilidades y competencias productivas y sociales que en los objetivos referidos a la formación ciudadana.

Pareciera entonces que el currículum se ha inclinado a aceptar con mayor fuerza la racionalidad instrumental, economicista que acompaña al objetivo de la competitividad internacional, que la racionalidad axiológica, integrativa y comunicacional que se liga esencialmente con la moderna ciudadanía. Una propuesta que lleve a conciliar tanto la importancia del desarrollo de habilidades y competencias productivas y sociales como la formación ciudadana, sería la inclusión de temas en la currícula como la formación con perspectiva de género.

Para la presente investigación, cobra particular importancia de la proyección al 2030 del Programa Sectorial Educación de Calidad con Equidad, cuyos objetivos 2 y 4 principalmente; establecen la incorporación de la perspectiva de equidad de género como una forma de promover una cultura democrática llevada de la mano de valores que formen a las y los jóvenes en el reconocimiento de la importancia del trato igualitario entre hombres y mujeres, el respeto a todas las diferencias sociales, económicas, políticas, étnicas y religiosas, así como para prevenir, encarar y resolver graves problemas de nuestro tiempo, como la drogadicción, la violencia, la inequidad y el deterioro ambiental.

El programa sectorial está dividido en los tres niveles educativos; para este trabajo el que servirá de fundamento es el de Educación Media Superior en sus objetivos dos y cuatro principalmente.

Objetivo 2²⁵

²⁵ Se tomaron solo los puntos que al tema aquí tratado competen. Estos son fragmentos del Plan Sectorial véase en la pág. web: www.sep.gob.mx

“Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”, consta de los apartados 2.8, 2.9, 2.10, 2.11 y que a continuación se presentan:

2.8 Consolidar los programas de becas existentes mediante el establecimiento de un sistema integrado de becas con un padrón único de beneficiarios, la revisión de mecanismos para asignarlas y su ampliación a los grupos de población en situación de vulnerabilidad que aún no han sido beneficiados.

- Establecer un sistema integrado de becas de educación media superior, que cuente con mecanismos de transparencia y corresponsabilidad de los beneficiarios.
- Ampliar el otorgamiento de becas a los grupos de población en situación de vulnerabilidad de las regiones urbanas marginales, rurales e indígenas.

2.9 Aumentar la cobertura de la educación media superior, dando prioridad a las entidades federativas con mayor rezago y demanda social.

- Incrementar la cobertura y diversificar la oferta educativa, otorgando oportunidades de acceso y permanencia a mujeres y hombres.
- Extender la cobertura a comunidades con población indígena mediante ofertas educativas con pertinencia cultural y lingüística.
- Promover que tanto la planeación como la programación de la educación media superior en las entidades federativas se sustenten en las prioridades de desarrollo estatal y contribuya a elevar su cobertura actual.
- Optimizar la capacidad instalada y la infraestructura disponible y crear, en el marco del federalismo, nuevos planteles y servicios, dando prioridad a la demanda en las entidades que se encuentren con mayores rezagos.

2.10 Extender la oferta de la educación abierta y a distancia a las regiones que carecen de servicios escolarizados; adecuar estas modalidades a los principios y criterios establecidos en los programas y planes de estudios y garantizar su

pertinencia tecnológica y de contenidos, para consolidarlas como opciones educativas de calidad.

- Promover modelos de educación a distancia, garantizando una buena calidad tecnológica y de contenidos.
- Revisar los modelos educativos de la educación abierta y a distancia, con el fin de que guarden correspondencia con los principios y criterios establecidos en los programas y planes de estudios.

2.11 Promover el conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en todas las modalidades de la educación media superior.

- Capacitar a docentes y directivos de este nivel educativo en el enfoque de la educación intercultural bilingüe y en el manejo pedagógico que permita atender a la diversidad.
- Elaborar diversos materiales de apoyo para el aprendizaje y la valoración de la diversidad cultural y lingüística”²⁶.

Objetivo 4 “Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural”. Se presentan a continuación solo los apartados de este objetivo que se relación con el tema aquí trabajado como son el 4.4, 4.5 y 4.6

4.4 Incorporar en los programas de estudios contenidos de aprendizaje y el ejercicio de prácticas orientados a que los estudiantes reflexionen y asuman actitudes saludables hacia la sexualidad, el cuidado de su salud y del medio

²⁶ Citado en www.sep.gob.mx

ambiente, la práctica de algún deporte o actividad física, y el aprecio por el arte y la cultura.

- Promover la realización sistemática de talleres de prevención de conductas de riesgo entre los alumnos (violencia, adicciones, sobrepeso y trastornos alimenticios, entre otros). Verificar que los planes y programas de estudios incluyan contenidos y prácticas sobre el cuidado de la salud y del medio ambiente, así como el desarrollo de habilidades artísticas y comunicativas.
- Promover estudios sobre adolescentes y jóvenes para conocer mejor sus características y circunstancias, cuyos resultados enriquezcan planes y programas de estudios.
- Suscribir convenios con instituciones u organizaciones dedicadas al arte y a la cultura, con el fin de que los estudiantes adquieran el gusto por estas actividades y participen de manera permanente en algunas de ellas.
- Promover que los planteles de educación media superior se incorporen al Programa Nacional de Centros Escolares, con el fin de que los estudiantes adquieran el gusto por el deporte y el hábito de la práctica de alguna actividad física.
- Establecer un modelo nacional de desarrollo del deporte, a través de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), que fomente una estructura de planeación y participación masiva y organizada entre la población.

4.5 Promover que los planes de estudios incluyan experiencias de aprendizaje que fomenten en los estudiantes el desarrollo de soluciones creativas ante problemas que se les presenten; la búsqueda, análisis y organización permanente de información, y la capacidad de aprender continuamente y de desempeñarse en diversos contextos en forma asertiva.

- Incluir en los programas de estudios contenidos y actividades de aprendizaje orientados a la comprensión y aplicación de metodologías de investigación científica y tecnológica, así como a trabajar de forma sistemática y con discernimiento sobre criterios propios y ajenos y fuentes de información

distintas, con el fin de plantear y resolver adecuadamente los problemas de los diversos campos del conocimiento.

- Impartir talleres para impulsar la innovación y el desarrollo de habilidades creativas, aprovechando la influencia indirecta que para este fin brinda la educación artística, así como sobre temas de desarrollo personal, liderazgo y autogestión, entre otros.
- Instrumentar actividades y programas para que los alumnos fortalezcan su iniciativa personal, así como hábitos de estudio, lectura y disciplina, como condiciones necesarias para un eficaz aprovechamiento escolar y como medio de desarrollo personal.

4.6 Instrumentar programas de atención para los estudiantes en temas relacionados con la participación ciudadana y la cultura de la legalidad.

- Realizar actividades y talleres con el fin de que los estudiantes tengan una clara conciencia de sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y de promover la participación ciudadana.
- Incluir en los planes y programas de estudios, contenidos y prácticas de aprendizaje que contribuyan a consolidar en los alumnos una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada en los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, la igualdad de género y la no discriminación”.²⁷

Reyzabal (1995) comenta que *“existen obstáculos de diferente naturaleza que impiden realizar y construir procesos formativos.....”*, identifico que estos obstáculos o resistencias se presentan también ante propuestas de adaptación curricular como la aquí presentada. Los obstáculos y/o resistencias a los que hace referencia son:

1. La política curricular elaborada por las agencias del Estado.

²⁷ Citado en www.sep.gob.mx

2. La estructura y la organización de la escuela.
3. La formación y el pensamiento del profesorado.
4. Las presiones de la comunidad educativa.
5. El estudiantado formado en roles academicistas.
6. Los materiales educativos y las propuestas editoriales.
7. Cultura escolar homogenizadora, autoritaria y discriminadora.
8. Mirada fragmentada de la escuela.

Capítulo.- 3 Propuesta

Con base al marco normativo de La Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública²⁸ se establece que las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México denominadas EPOEM, son instituciones de Educación Media Superior que ofrecen Bachillerato General, y contribuyen en la formación integral de sus estudiantes preparándolos en conocimientos generales mediante una metodología básica para desarrollar competencias lingüísticas, numéricas, de búsqueda de información e inferencias en diferentes áreas del conocimiento esto en base para ingresar a nivel de estudios superiores y conforme a la nueva reforma para la educación media superior.

La presente propuesta parte de la idea de que educación media superior debe atender a la gran diversidad de las y los estudiantes y si es preciso hacer las adecuaciones necesarias para responder a los procesos de integración escolar. Por ello, es un espacio propicio para integrar la perspectiva de equidad de género con miras a ofrecer una educación integral que se rija por el principio de igualdad y en consecuencia, el punto principal de la propuesta es integrar contenidos de género y hacer adecuaciones al curriculum ya existente.

Jiménez, (2006) comenta que el aspecto central de los contenidos curriculares lo constituyen las necesidades educativas especiales del alumnado, y la realidad nos dice que en un grupo trabajamos con población diversa con problemáticas y situaciones específicas, de aquí la importancia de reconocer la diversidad, en particular la de género e incorporar la perspectiva de equidad en la educación media superior.

²⁸ www.sems.gob.mx

La presente propuesta está relacionada con una postura de Gimeno, (1993:141) quien comenta que las fórmulas de interacción cultural que se crean desde la escuela han sido cuestionadas por fortalecer las estructuras por medio de las cuales se reproduce el modelo dominante androcéntrico, etnocéntrico, eurocéntrico y ecocida.

Esta propuesta aquí presentada específicamente se propone una adaptación curricular que proporcione espacio y tiempo para sensibilizar en la perspectiva de género e integre contenidos de género en la asignatura Proyectos Institucionales, del plan de estudios de las EPOEM, instituciones de bachillerato general de educación media superior, con el fin de promover la Educación moral y la equidad de género, retomando la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad que se encuentran a su vez en el mapa curricular.

Es de carácter integral ya que además de contener conceptos acerca de lo que es el género, también retoma la preocupación por los valores y actitudes, que están siempre presentes en todas las manifestaciones de la vida humana. No se puede concebir a la educación en valores y actitudes como un contenido más del currículum, sino como un interés que ha de impregnar todas las áreas curriculares y la vida entera de la comunidad escolar.

Contempla la presentación de temas específicos para fortalecer los contenidos del programa que servirán de orientación a las y los docentes²⁹ para incorporar la perspectiva de género en el momento de la práctica educativa.

²⁹ Respecto de la creatividad por parte de las y los docentes se espera que esto/as con su sentido crítico y creativo puedan enriquecer el programa integrando las actividades que respondan a nuevas tendencias de la didáctica, nueva perspectiva teórica y recursos que considere pertinentes para el desarrollo de competencias de la asignatura a partir de cada temática propuesta en el programa". (Aldámiz, 2000: 58)

La asignatura “Proyectos Institucionales” se imparte en tres cursos (primer, segundo y cuarto semestre). El primero consta de cinco sesiones de cincuenta minutos semanales durante el primer semestre, está constituida por tres unidades temáticas: Valores Institucionales, Estrategias Cognitivas y Talentos juveniles, que tienen como objetivo desarrollar una formación integral en el estudiante desde una perspectiva académica evolutiva; es decir, acceder a niveles superiores del conocimiento y del desarrollo de competencias, mediante el desarrollo de actividades de aprendizaje colaborativo.

El segundo curso, Proyectos Institucionales II se distribuyen con una carga de dos horas a la semana durante un semestre de clases, con los contenidos relacionados con la conformación de competencias para la comunicación, en la primera unidad expresión oral, en la segunda unidad expresión escrita y en la tercera comprensión lectora.

En el cuarto semestre se desarrolla en tres horas por semana durante un semestre y se relaciona todo lo anterior pero haciendo énfasis en la vinculación teórica-práctica en el terreno de la recreación de valores y con los contenidos de género para la materia Proyectos Institucionales en el marco de la convivencia, respeto y la diversidad para impulsar desde un enfoque de género y a su vez de la cultura democrática (participación ciudadana) propuesta para las y los estudiantes de las preparatorias oficiales y otras que estén en el sistema de educación de media superior del país.

Como parte de los propósitos de la presente propuesta se busca desarrollar el ejercicio de una actividad en condiciones de dignidad para el alumnado y un acercamiento a los criterios capaces de inducir actitudes reflexivas de aprendizaje continuo que viene siendo una perspectiva de género que implique su uso en espacios laborales-profesionales y cotidianos.

A continuación se presenta el mapa curricular y se indican en la fila resaltada con color rosa, las sugerencias de inclusión de la perspectiva de género en la materia Proyectos Institucionales primero, segundo y cuarto semestre:

Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México (EPOEM)

Mapa Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal

MAPA CURRICULAR							
CAMPO DISCIPLINARIO	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	COMPRESIÓN LECTORA Y Redacción I (5hrs) Etimología grecolatinas (4hrs) Inglés I (3hrs)	Comprensión Lectora y Redacción II (5hrs) Inglés II (3hrs)	Literatura y Contemporaneidad I (4hrs) Comunicación y Sociedad (4hrs) Inglés III (3hrs)	Literatura y Contemporaneidad II (4hrs) Inglés IV (3)	Inglés V (3hrs)	Inglés VI (3hrs)	44
MATEMÁTICAS Y RAZONAMIENTO COMPLEJO	Pensamiento numérico y algebraico (5hrs) Informática y Computación I (3hrs)	Pensamiento Algebraico (5hrs) Informática y Computación II (3hrs)	Trigonometría (5hrs) Razonamiento Complejo (4hrs) Informática y Computación III (3hrs)	Geometría Analítica (5 hrs) Informática y Computación (3hrs)	Calculo Diferencial (5hrs)	Calculo Integral (5hrs) Probabilidad y estadística dinámica (5hrs)	51
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	Filosofía (4hrs)	Lógica (4hrs) Antropología Social (5hrs) Apreciación Artística (3hrs)	Sociología (4hrs)	Economía (3hrs) Historia Universal (4hrs)	Historia de México (5hrs) Estructura Sociopolítica y Económica de México	Ética (4hrs) Nociones de Derecho Positivo Mexicano (4hrs)	44
CIENCIA NATURALES Y EXPERIMENTALES			Física I (5hrs)	Física II (5hrs) Química I (5hrs)	Biología General (4hrs) Física III (5hrs) Química II (5hrs) Ciencias Contemporáneas (4hrs)	Innovación y Desarrollo Tecnológico (3hrs) Geometría y Medio Ambiente (5hrs) Biología Humana (4hrs)	45
COMPONENTES COGNITIVOS Y HABILIDADES DEL PENSAMIENTO	Métodos y Pensamiento Crítico I (5hrs) Habilidades Básicas del Pensamiento (2hrs)	Métodos y Pensamiento Crítico II (5hrs) Gestión de Conocimientos (2hrs)	Toma de decisiones (3hrs)	Creatividad (2hrs)		Psicología (4hrs)	23
COMPONENTES TEMÁTICOS	Proyectos institucionales	Proyectos Institucionales (4hrs)	Proyectos Institucionales (2hrs)		Proyectos Institucionales (3hrs)		9
	Orientación para la Vida	Salud Integral del Adolescente I (2hrs)		Salud Integral del Adolescente II (2hrs)		Salud Integral de Adolescente (2hrs)	6

La materia “PROYECTOS INSTITUCIONALES” se sitúa en torno al desarrollo de las competencias genéricas del Sistema Nacional de Bachillerato, como son: “Se

autodetermina y cuida de sí, Se expresa y se comunica, Piensa crítica y reflexivamente, Aprende de forma autónoma, Trabaja en forma colaborativa, y Participa con responsabilidad en la sociedad”³⁰. Dichas competencias se trabajan como temas transversales a lo largo y ancho del mapa curricular y de ellas se derivan las competencias disciplinares básicas formativas de Proyectos Institucionales en torno a tres Unidades Temáticas que se desarrollan con una visión integradora desdoblada en tres grandes tópicos: “Valores Institucionales, Estrategias cognitivas y Talentos Juveniles” en los que confluyen las temáticas de valor académico integral para el perfil del estudiante de Educación Media Superior.

Objetivos de la Propuesta.

Objetivos informativos

- Que las y los adolescentes, junto con el profesorado cuenten con la información sobre género.
- Incluir contenidos de género en la asignatura proyectos institucionales para ser trabajados por parte del profesorado y el alumnado.

Objetivos Formativos

- Fomentar que el profesorado y el alumnado hagan conciencia acerca de los sesgos genéricos
- Estimular la toma de decisiones con perspectiva de género en las y los alumnos para que ejerzan su autonomía con responsabilidad, en lo cotidiano
- Que el alumnado identifique las desigualdades de trato y oportunidades entre mujeres y hombres en el entorno en que se encuentren (laboral, familiar, religioso, personal, por mencionar otros).

³⁰ Véase en Jornada de Actualización para las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México

La principal labor de la escuela es enseñar a los docentes y a los y las jóvenes a enfrentarse a problemas y a resolverlos, capacitarlos para pensar y tener criterio propio, con el fin de que puedan desenvolverse en diversas situaciones de su vida futura en un contexto que puede ser, en el terreno laboral, académico, social, personal o cualquier otro. Se trata de formar personas y fomentar aptitudes responsables frente a sí mismos y los demás. Si el género es parte fundamental de nuestras vidas, de nuestro desarrollo, personalidad e identidad, ¿Por qué no aprender de ello en la misma escuela?

Aunque él o la docente no aborde directamente lo que es el género como asignatura, día a día se enfrenta a situaciones relacionadas de hombres y mujeres, dada la gran cantidad de mitos relacionados con la idea de que las mujeres son para el hogar y el hombre para trabajar. Es conveniente asegurarse de que el proceso formativo e informativo que se lleve a cabo esté basado en experiencias, a la vez que sustentada por especialistas en género, así mismo, se deberá evitar concepciones erróneas, o basadas en prejuicios o estereotipos tradicionales de género que sólo reproducen las desigualdades.

Propuesta y Forma de Trabajo.

Esta propuesta, consta de tres momentos: una fase de sensibilización en la temática y aplicación de un pretest, la adaptación curricular y una tercera que será una evaluación para constatar cambios de actitud en las y los participantes.

El/la docente hará la presentación de la información que corresponda a cada sesión; posteriormente se hará la aplicación de las técnicas aquí presentadas. La o el docente introducirá cada uno de los temas y expondrá los conceptos fundamentales. El alumnado previa lectura, aportará información relevante del texto y elementos de análisis y críticos sobre los temas tratados. Asimismo, participaran con la exposición en equipo o individual del algún tema particular.

El/la profesora hará uso de la bibliografía sugerida en este programa. No olvidando el programa de Proyectos Institucionales, el cual tiene como apoyo principal esto en función de la carencia del mismo programa acerca de los contenidos de género.

Niveles de concreción curricular

De acuerdo a la Subsecretaria de educación Media Superior, la Reforma Integral se llevará a cabo en distintos niveles de concreción, con respeto a la diversidad de la Educación Media Superior y con la intención de garantizar planes y programas de estudio pertinentes.

Los diferentes niveles que se proponen son: Nivel interinstitucional, Nivel institucional, Nivel escuela, Nivel aula. Me interesa resaltar los dos últimos niveles, por ser estos en los que se aterrizará la presente propuesta.

Nivel escuela. Los planteles adoptarán estrategias congruentes con sus necesidades y posibilidades para que sus alumnos desarrollen las competencias genéricas y disciplinares básicas que comprende el Marco Curricular Común (MCC). Se podrán complementar con contenidos que aseguren la pertinencia de los estudios como la propuesta aquí mencionada.

Nivel aula. Aquí es donde los maestros aplicarán estrategias docentes congruentes con el MCC y los objetivos que persigue³¹.

Para lograr lo anterior se propone lo siguiente:

³¹ Véase www.sems.gob.mx reforma integral del bachillerato

Aplicación a las y los participantes de un pretest (Escala de representación de género)

Sensibilización (Dinámicas): Construyendo a los hombres y a las mujeres

La identidad: ¿Quién soy? Identidad y género Diversidad

Conceptualización de valores: ¿Qué valores se proponen?

¿Qué es el Género?

¿Qué sabemos?

Equidad de género en la escuela

La autonomía y el reconocimiento.

Evaluación: aplicación de un postest.

Para la **fase de sensibilización** se propone (Dinámica): Construyendo a los hombres y a las mujeres

Tema	Dinámica	Contenido	Recursos	Tiempo aprox
Ser hombre y ser mujer (Anexo 1)	<i>Siluetas</i>	Reconocer las características femeninas y masculinas que hemos aprendido socialmente	Hojas para rotafolios, post-it, marcadores, masking tape y guía de preguntas	30 min.
Feminidad Masculinidad	Revisión de Cuentos	Reconocer los estereotipos de género que hemos aprendido a reproducir.	Cuento tradicional La Cenicienta Cuento La Cenicienta Feminista Guía de preguntas (Anexo 2)	60 min.

Desarrollo:

Aplicación del pretest

Ser hombre y ser mujer

El/la docente solicita dos voluntarios (un hombre y una mujer), para que dibujen sus siluetas de manera recíproca, de espaldas y de pie, en hojas para rotafolios (previamente pegadas en la pared), pide al grupo que a través de lluvia de ideas mencionen las características más comunes que como mujeres y hombres hemos aprendido a atribuirles a ambos sexos, por cada una que se mencione de la mujer habrá una de hombre, y se escriben en postit y se colocan en los dibujos. Una vez agotadas las participaciones, se reflexiona sobre las siguientes preguntas:

¿Qué diferencias de características y cualidades encuentran entre hombres y mujeres?, ¿Cuáles de esas características son más valoradas, las de los hombres o las de las mujeres?, ¿por qué y quiénes las han marcado?, ¿Esas diferencias son iguales para hombres y mujeres?, ¿por qué, a quién o quiénes ponen en ventaja o desventaja?

En plenaria se responden estas preguntas, se pide al grupo si desean cambiar las características que le colocaron a las siluetas del hombre y la mujer.

Se concluye con la actividad mencionando que el ser hombre y ser mujer es algo aprendido a través de cómo nos criaron y educaron nuestros padres, después en las relaciones que establecemos con el resto de las personas, y en cada uno de los ámbitos donde nos movemos (amigos, escuela, trabajo, comunidad, medios de comunicación, ideología, cultura y tradiciones). Sin embargo, ésta educación ha generado desigualdades de trato y oportunidades entre mujeres y hombres, por lo que es necesario analizarlas y transformarlas (deconstruirlas, construirlas) para encontrar la equidad entre ambos (con ambos excluimos las y los diferentes).

Feminidad y masculinidad

Desarrollo

Se integran equipos, a dos de ellos se les da una copia del cuento tradicional de La Cenicienta (Anexo no. 1) al resto el cuento La Cenicienta Feminista (Anexo no. 2), la/el docente les comenta que hay que analizarlos en función de las siguientes preguntas:

¿Qué papel y función juegan las mujeres (Cenicienta, hermanastras, madrastra y hada madrina) y hombres (el príncipe y el rey) en los cuentos?, ¿Qué tipo de mujer y hombre representan los cuentos?, ¿Qué tipo de valores se ven representados en los cuentos y qué tan real pueden ser ambas posiciones?, ¿Qué tipo de amor se representa en los cuentos y qué tan real puede ser?

¿Cuáles son las ventajas y desventajas para mujeres y hombres al esperar lo que se plantea en los cuentos?

En plenaria cada equipo expone las conclusiones a las que llegaron, previo leen en voz alta el cuento para darlo a conocer al resto del grupo. La/el docente escribe en la hoja para rotafolios las ideas principales sobre ambos cuentos y concluye la actividad mencionando que lo establecido culturalmente forma en mujeres y hombres estereotipos y roles que se espera reproduzcan, sin embargo la alternativa es romper esos esquemas preestablecidos que permitan otras opciones de relación.

Para la adaptación curricular se propone el siguiente cuadro para especificar los contenidos.

Categorías	Contenido Programático	Perfil de Competencias Disciplinarias Básicas	Conocimientos y experiencias adquiridas
Género	Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.	Asume un comportamiento ético sustentado en principios de filosofía, para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en diferentes escenarios sociales.
Valores	Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.	Participa en la construcción de su comunidad propiciando la interacción entre los individuos que la conforman en el marco de la diversidad.
Identidad	Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	La relación de mujeres y hombres en los escenarios de la historia y en los escenarios de discurso.	Aplica principios y estrategias de administración y economía, de acuerdo con los objetivos y metas de su proyecto de vida
Diversidad	Fomentar la igualdad de derechos y de oportunidades en el orden simbólico masculino.	Dentro del marco de la convivencia hay que entender la diferencia dada en una combinación de normas consensuadas por otros o los demás.	Argumenta sus ideas respecto a diversas corrientes filosóficas y fenómenos históricos Sociales, mediante procedimientos teórico-metodológicos.
Equidad de Género	Dentro de la escuela y en las instituciones una mayor presencia de las mujeres.		

CAMPO DISCIPLINARIO: CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 ASIGNATURA: HUMANIDADES
 MATERIA: PROYECTOS INSTITUCIONALES

MODULO 1 ¿Qué es el Género?

<p>Objetivo General: Deberá el estudiante reflexionar e identificar la distinción teórica entre sexo y género.</p>	<p>Propósito: Las y los estudiantes realizaran investigación para que analice y comprenda la categoría, género.</p>	<p>Tiempo: 1 hora con 40 minutos</p>
<p>Actividades</p> <p>¿Qué es el Género? ¿Qué sabemos?</p> <p>Dicotomía Sistema Sexo-Género</p> <p>Hombres y Mujeres ¿Iguales –diferentes?</p>	<p>Descripción de actividades:</p> <p>Las actividades de aprendizaje de los contenidos han de estar enfocadas a los siguientes criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La aplicación del conocimiento de lo que es género. 2.- Interpretar y transformar la categoría. 3.- Desarrollo de un enfoque personal, social y dentro de la escuela. 	<p>Inicio:</p> <p>Revisión del concepto con base a las lecturas previas.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Exposición del ò la docente, y conforme a las actividades.</p> <p>Enseñanza y aprendizaje conforme a la modalidad de seminario -taller.</p> <p>Cierre:</p> <p>Solicitar al grupo comentarios y sugerencias</p>

Recursos y Materiales:

Bibliografía , material de exposición
 DVD´s con contenido de Temas relacionados al tema en cuestión.

BIBLIOGRAFIA

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, ROSA MARÍA
 ESTUDIOS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN. Una rápida mirada
 Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14, Núm. 42, julio-septiembre, 2009,
 pp. 681-699 Consejo Mexicano de Investigación Educativa México.

LAMAS MARTA, EL GÈNERO, La Construcción Cultural de la diferencia sexual. México (PUEG) Programa Universitario de Estudios de Género. Porrúa, 1996-2003, pp. 9-34, 97-125

LAGARDE, MARCELA, El Género, fragmento literal: La perspectiva de género, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. horas y HORAS, España, 1996,

CAMPO DISCIPLINARIO: CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 ASIGNATURA: HUMANIDADES
 MATERIA: PROYECTOS INSTITUCIONALES

MODULO 2: Conceptualización de valores
 ¿Qué valores se proponen?

<p>Objetivo General:</p> <p>Desarrollar los conocimientos, actitudes y hábitos adecuados para convivir en la sociedad en la que este inmersa el alumnado.</p>	<p>Propósito:</p> <p>Acciones psicopedagógicas encaminadas al desarrollo integral para ambos sexos, con Ideas claras de que valores se toman y formar parte del alumnado.</p>	<p>Tiempo: 1 hora con 40 minutos</p>
<p>Actividades</p> <p>Conceptualización de valores</p> <p>¿Qué valores se proponen?</p> <p>Los valores como una forma de convivencia</p> <p>Valores, Actitudes y Normas</p> <p>Hacer una escala de valores a juicio de la/el alumno</p>	<p>Descripción de actividades:</p> <p>Hará que le estudiante de fina el concepto de valor y tipos de valores a través de la revisión de diversas fuentes de información y elabora un impreso.</p> <p>Aplique un cuestionario proyectivo para que el estudiante evalua sus valores personales mediante un autoanálisis y elabore sus conclusiones personales.</p> <p>Propondrá lecturas que le permitan al estudiante que comprenda la importancia del autorespeto así mismo a través de técnicas de autoproyección.</p>	<p>Inicio:</p> <p>Que el alumnado conozca los valores universales e investigue los conceptos y valores que se contemplan en base a su criterio</p> <p>Desarrollo:</p> <p>El docente, en co-participación con las y los estudiantes plantear una serie de dudas o preguntas relativas a una situación, fenómeno o hecho y cuya respuesta creando una plataforma de conocimientos previos (datos e información) a partir de un contexto dado.</p> <p>Cierre:</p> <p>Retomar las conclusiones del tema y elaborar un ensayo sobre el tipo de valores que ayuden y le sirvan al alumnado para su vida.</p>
<p>Recursos y Materiales:</p> <p>Bibliografía , material de exposición</p> <p>DVD´s con contenido de Temas relacionados al tema en cuestión.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA</p> <p>YUS, RAFAEL. Valores escolares y educación para la ciudadanía. Claves para la innovación educativa. Madrid.pp33-44.</p> <p>YURÉN CAMARENA MARÌA TERESA, Eticidad, valores sociales y Educación. México UPN 1995, pp. 191-245</p>		

CAMPO DISCIPLINARIO: CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 ASIGNATURA: HUMANIDADES
 MATERIA: PROYECTOS INSTITUCIONALES

MODULO 3: La identidad

<p>Objetivo General: Facilitar la convivencia dentro del plantel durante el tiempo que permanezca y que permita normar las relaciones sociales y a la vez integrarse y ser parte de la misma.</p>	<p>Propósito: Crear en las y los alumnos un proceso de autodefinición y de construcción de sí mismos y mismas</p>	<p>Tiempo: 1 hora con 40 minutos</p>
<p>Actividades ¿Quién soy? Identidad y género</p>	<p>Descripción de actividades: Identificar con las lecturas propuestas la concepción de Identidad. Autobiografía ¿A quién veo cuando me veo al espejo? ¿Quién Soy? Desde el punto de vista psicoanalista con la asesoría del profesor o la profesara de Psicología</p>	<p>Inicio: El o la docente expondrá el tema en base a las lecturas previas</p> <p>Desarrollo: Las y los alumnos valoren distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.</p> <p>Cierre: Realizar la actividad propuesta</p>
<p>Recursos y Materiales: Bibliografía , material de exposición (diapositivas) DVD´s con contenido de Temas relacionados al tema en cuestión.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA</p> <p>GIMENEZ GILBERTO. Materiales para una teoría de las identidades sociales. Frontera norte Vol. 9, núm. 18, julio –diciembre, pp. 9 - 28 GONZALEZ ROSA MARIA. ¿Quién Soy? ¿Qué me gusta? Apuntes para pensar lo hetero-homoerótico, en Gloria Careaga y Salvador Cruz (Comp. Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis. México CONACULTA/Programa de Estudio Universitario de Estudio de Género, 2000.</p> <p>* Actividad realizada en el seminario-taller “Género e Identidad”, impartido por la Mtra. Paula Rojas Munguía como parte del Programa Especialización Género en Educación, UPN unidad ajusco en febrero de 2010.</p>		

CAMPO DISCIPLINARIO: CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 ASIGNATURA: HUMANIDADES
 MATERIA: PROYECTOS INSTITUCIONALES

MODULO 4: Diversidad

<p>Objetivo General:</p> <p>Desarrollar una motivación para aprender y construir un concepto de sí mismo como estudiante y como sujeto</p>	<p>Propósito:</p> <p>Ser más autónomo en la ejecución de tareas y en los aprendizajes (autorregularse y saber pedir ayuda)</p>	<p>Tiempo: 1 hora con 40 minutos</p>
<p>Actividades</p> <p>La autonomía y el reconocimiento</p> <p>Ante la sociedad te identificas como un sujeto integral</p>	<p>Descripción de actividades:</p> <p>Manejar los conceptos propuestos en base a las lecturas propuestas.</p> <p>Aprender a vivir en una sociedad plural implica estar abierto a la diversidad y adoptar una actitud tolerante, pero a la vez crítica, ante esta misma diversidad.</p> <p>Ser crítico y saber pensar; permite actuar en convivencia para mejorar una escuela que contenga perspectiva de género y los demás elementos de una institución tan sociocultural.</p> <p>Propuestas hechas por los alumnos en base a sus experiencias en la vida escolar y fuera de ella.</p>	<p>Inicio:</p> <p>Las y los alumnos expondrán el tema</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p> <p>Cierre:</p> <p>Hacer conclusiones y en base a los criterios llevar a casa las reflexiones y aplicarlas a su vida cotidiana</p>

Recursos y Materiales:
 Bibliografía , material de exposición (diapositivas)
 DVD´s con contenido de Temas relacionados al tema en cuestión.

BIBLIOGRAFIA
 SIPAN COMPAÑE ANTONIO (Coordinador). Congreso "Educar para la Diversidad siglo XXI". Mira Editores, S.A. (2000. Zaragoza), PP. 107 – 122.
 TORRES GONZALEZ JOSE ANTONIO. Educación y diversidad, bases didácticas y organizativas. Ed. Aljibe. Málaga 1999.

CAMPO DISCIPLINARIO: CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 ASIGNATURA: HUMANIDADES
 MATERIA: PROYECTOS INSTITUCIONALES

MODULO 5: Equidad de género en la escuela

<p>Objetivo General:</p>	<p>Propósito:</p> <p>Producción de un ambiente de motivación vía la gestión de preguntas de interés en el estudiante.</p>	<p>Tiempo: 1 hora con 40 minutos</p>
<p>Actividades</p> <p>Investigar y estudiar las leyes, políticas, acuerdos, planes y programas de educación que han incorporado la perspectiva de género en el ámbito internacional y nacional.</p>	<p>Descripción de actividades:</p> <p>La investigación de lo que es la equidad de género en las políticas de gobierno y las políticas educativas. ¿Cómo se da la equidad de género en la escuela? Promueve la investigación en diferentes medios de información sobre la equidad de género y la elaboración de un reporte. Propuestas de las y los alumnos para erradicar sesgos genéricos en la escuela y en su vida cotidiana (laboral, personal, familiar, etcétera).</p>	<p>Inicio:</p> <p>La o el docente expondrá el tema en base al uso de las páginas web referidas.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Durante la sesión realizar la lectura de los mismos y enfatizar en la importancia de la perspectiva de género.</p> <p>Cierre:</p> <p>Analizar las políticas que contengan perspectiva de género.</p>

Recursos y Materiales:

Bibliografía , material de exposición (diapositivas)
 DVD´s con contenido de Temas relacionados al tema en cuestión.

BIBLIOGRAFIA

Fuente de información electrónica: Nota son paginas para más información

www.inmujeres.gob.mx

www.emujeres.gob.mx

www.sep.gob.mx

Plan nacional de Desarrollo

Ley general para la igualdad entre mujeres y hombres

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo de investigación he llegado a la conclusión, que los estudios de género cubren un amplio espectro de problemáticas, donde la determinación, tanto de la intencionalidad como de la extensión del concepto ha devenido en punto focal, para clarificar la información y reflexionar acerca del uso de la categoría género como herramienta de análisis para hacernos preguntas en torno a lo que queremos y lo que vivimos cotidianamente tanto hombres como mujeres.

El término género es ya muy popular entre políticos, medios de comunicación y buena parte de la población, quienes lo utilizan con una tremenda vaguedad. Sin embargo, los estudios de género deben dirigirse hacia la visibilización de las relaciones que hay entre hombres y mujeres, ya que dan paso al abordaje de múltiples problemáticas sociales, económicas, demográficas, culturales, (diferentes posturas, etcétera). Cabe mencionar que el objeto de estudio son las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres (hombres y hombres/mujeres y mujeres) y parten de la premisa de que el concepto mujeres (u hombres) no es un hecho natural, sino una construcción social atravesada por relaciones de poder y acotada a un tiempo y lugar determinados. En este sentido, los estudios de género parten del reconocimiento de que en todas las sociedades existe una marcada diferencia en cuanto al rol que desempeñan hombres y mujeres en los diferentes ámbitos de la vida social, política y económica, así como en cuanto a las oportunidades de educación, trabajo, desarrollo profesional y finalmente en cuanto al acceso a los recursos económicos y a la toma de decisiones.

Respecto de los y las adolescentes se encuentran influidos por los medios de comunicación, mitos, prejuicios y estereotipos que profundizan las diferencias entre los hombres y las mujeres, distorsionando la mayoría de las veces las finalidades de la categoría género. De todo ello se desprende que la acción de la

sociedad es decisiva en su aprendizaje y desarrollo. Desde esta perspectiva, la formación de las y los estudiantes que cursan el nivel medio superior en las EPOEM, es que sean pensadores críticos en torno a múltiples formas de la racionalidad para edificar y para transferir el aprendizaje adquirido, aplicar sus habilidades a la toma de decisiones y resolución de problemas, aumentar la autonomía del pensamiento, motivar a las y los estudiantes a, concebir esta categoría que es la de género como un modo de vida y pensamiento en el actuar de aquellas construcciones sociales en las que nos encontramos (hombres y mujeres).

En este sentido, la orientación de esta propuesta es reforzar procesos y contenidos para que los estudiantes de bachillerato aprendan a reflexionar sobre las desigualdades tradicionales de género como mira a crear nuevas formas de vivir, más equitativas y basadas en el respeto. Las actividades propuestas pretenden mejorar las habilidades de pensamiento y los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes mediante el papel mediador que desempeñara el o la docente , validando reflexiones que favorezcan la resolución de problemas y la toma de decisiones en el cualquier ámbito bajo los principios de respeto a la diferencia y equidad. Dado que, la educación media superior todavía en su etapa obligatoria, tiene la finalidad básica de contribuir y desarrollar en el alumnado aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad las cuales así convengan a la cual donde vivan.

La formación en cualquiera de estas enseñanzas supone atender no solo a las capacidades intelectuales de alumnos y alumnas, sino también y fundamentalmente, a sus capacidades afectivas, de relación interpersonal y de inserción y actuar social. Y esta suma de objetivos remite a una formación que incide en el conjunto de los ámbitos de desarrollo de la persona, contribuyendo a su educación integral ya que las y los adolescentes que cursan este nivel

educativo son construcciones socioculturales que se entrecruzan en las sociedades modernas y por lo tanto es factible que se genere en ellos y ellas procesos de deconstrucción y reelaboración de conceptos entre otros que se vean reflejados en sus conductas, actitudes, juicios etc.

Bibliografía

Aguilar, Luis. F. (Comp.) **La hechura de las políticas**. Tomo II Ed. Miguel Ángel Porrúa, México, 2003.

Beauvoir de, Simone. **El segundo sexo**, siglo veinte, Buenos Aires, 1962

Boggino, Norberto. **Transversalidad, contextualización y globalización de la enseñanza: La experiencia de bandas de aprendizaje**. Ed. Homosapiens, Argentina, 2006.

Espín, J. Victoria. "Educación, ciudadanía y género", En M. Bartolomé (Coord.). **Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural**. Ed. Narcea, Madrid, 2003.

Gavidia, Valentín. **Valores y temas transversales**. Ed. GRAO, Barcelona, 2000.

Gimeno, José. **Comprender y transformar la enseñanza**. Ed. Morata. (9ª ed.) Madrid, 1993.

González, Rosa María. **Construyendo la diversidad**. Ed. Porrúa. UPN. México

Lagarde, Marcela, **El género, fragmento literal: La perspectiva de género, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia**, Ed. horas y HORAS, España, 1996.

Lamas, Marta. El Género. **La construcción cultural de la diferencia sexual**. Ed. Porrúa, México, 1996-2003.

Nieto, Enrique y Millán Guadalupe. **Educación, Interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI**. Ed. Dríada, UPN, Colegio de estudios de posgrado de la ciudad de México, México, 2006.

Santos, M. Ángel. "El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad", En Sipan Antonio (Coord.) **Educación para la diversidad en el siglo XXI**. Ed. Mira. Zaragoza, (2000)

Scott, W. Joan. "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En M. Lamas (Coord.) **El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual**. Ed. Porrúa-PUEG, México, 2003.

Subirats. M. **La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar**. Ed. Mineo. 1990

Taylor, Charles. **Multiculturalismo y la política del reconocimiento**. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1993.

Yus, Rafael. **Temas transversales: hacia nueva escuela**. Ed. Graó, Barcelona, 1998.

Zabala, Antoni. **Como aprender y enseñar competencias**. Ed. Grao, Barcelona, 2008.

Hemerografía

González Jiménez, Rosa María. **Estudios de Género en Educación**. Una rápida mirada Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14, Núm. 42, julio-septiembre, 2009, pp. 681-699, Consejo Mexicano de Investigación Educativa México

Rubin, Gayle. **El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo**. Revista nueva de antropología, Año/Vol. VIII, número 030.UNAM, 1986, pp.95-145

Jiménez, Lucina. **Políticas culturales y cooperación internacional para la diversidad y la equidad**. Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura. Núm. 8, abril-junio, 2006.

Sitios de Internet consultados

<http://www.sep.gob.mx> fecha de consulta del 1al 5 de febrero del 2010

[http:// www.sems.gob.mx](http://www.sems.gob.mx) fecha de consulta 5 de febrero del 2010

<http://www.e-mexico.gob.mx> fecha de consulta 10 de febrero del 2010

<http://www.inegi.gob.mx> fecha de consulta 8 de febrero del 2010

<http://www.dgb.sep.gob.mx> fecha de consulta 5 de febrero del 2010

<http://www.inmujeres.gob.mx> fecha de consulta 15- 20 de febrero del 2010

<http://www.educar.jalisco.gob.mx> fecha de consulta 6 de febrero del 2010

[http:// www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com) fecha de consulta 18 de febrero del 2010

[http:// www.unesco.org/education/efa/ed for all/dakfram spa.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml) fecha de consulta 15 de febrero del 2010.

<http://www.bebesenlaweb.com.ar/cuentos/clasicos/lacenicienta.html> fecha de consulta 6 de julio 2010

ANEXOS³²

Anexo1

La Cenicienta³³



Hubo una vez una joven muy bella que no tenía padres, sino una madrastra, una viuda impertinente con dos hijas, una más fea que la otra. Era ella quien hacía los trabajos más duros de la casa y como sus vestidos estaban siempre tan manchados de ceniza, todos la llamaban **Cenicienta**.

Un día el Rey de aquel país anunció que iba a dar una gran fiesta a la que invitaba a todas las jóvenes casaderas del reino.

- Tú Cenicienta, no irás -dijo la madrastra-. Te quedarás en casa fregando el suelo y preparando la cena para cuando volvamos.

Así, llegó el día del baile y Cenicienta apesadumbrada vio partir a sus hermanastras hacia el Palacio Real. Cuando se encontró sola en la cocina no pudo reprimir sus sollozos.

- ¿Por qué seré tan desgraciada? -exclamó-.

De pronto se le apareció su Hada Madrina.

- No te preocupes -exclamó el Hada-. Tu también podrás ir al baile, pero con una condición, que cuando el reloj de Palacio dé las doce campanadas tendrás que regresar sin falta. Y tocándola con su varita mágica la transformó en una maravillosa joven.



La llegada de **Cenicienta** al Palacio causó honda admiración. Al entrar en la sala de baile, el Rey quedó tan prendado de su belleza que bailó con ella toda la

³² Se anexa algunos de los materiales recomendados para trabajar la presente propuesta

³³<http://www.bebesenlaweb.com.ar/cuentos/clasicos/lacenicienta.html>

noche. Sus hermanastras no la reconocieron y se preguntaban quién sería aquella joven.

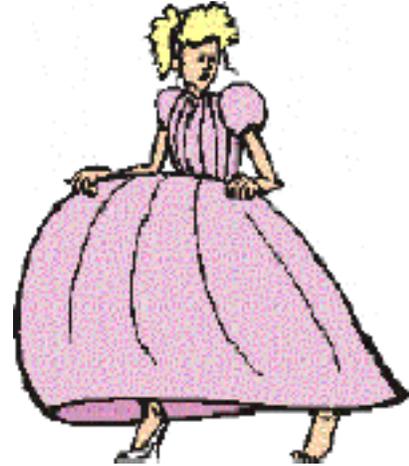
En medio de tanta felicidad Cenicienta oyó sonar en el reloj de Palacio las doce.

- ¡Oh, Dios mío! ¡Tengo que irme! -exclamó-.

Como una exhalación atravesó el salón y bajó la escalinata perdiendo en su huída un zapato, que el Rey recogió asombrado.



Para encontrar a la bella joven, el Rey ideó un plan. Se casaría con aquella que pudiera calzarse el zapato. Envió a sus heraldos a recorrer todo el Reino. Las doncellas se lo probaban en vano, pues no había ni una a quien le fuera bien el



zapatito.

Al fin llegaron a casa de Cenicienta, y claro está que sus hermanastras no pudieron calzar el zapato, pero cuando se lo puso Cenicienta vieron con estupor que le entraba perfecto.

Y así sucedió que el Rey se casó con la joven y vivieron muy felices.

Anexo 2

La Cenicienta “feminista”³⁴

Había una vez una hermosa joven de nombre Cenicienta, vivía, desde la muerte de sus padres, con su cruel madrastra y sus dos feas hermanastras, quienes la celaban y la trataban muy mal.

Cenicienta debía hacer la mayoría de los trabajos desagradables de la casa y recibía muy poco de los bienes materiales y del afecto de su familia. Esto porque su madrastra resentía su belleza y el afecto especial que el difunto marido sintió por su hija.

Un día se anunció un evento fenomenal en el reino, el rey ofrecía un baile al que estaban invitadas todas las solteras disponibles, ahí conocerían al príncipe, quien elegirá entre todas a su afortunada esposa.

En la casa de Cenicienta se empezaron a realizar los preparativos para el baile, la madrastra decidió que una de sus hijas debería ser la nueva princesa, ella sabía que su fortuna estaba reducida y no contaba con los atributos para un nuevo matrimonio, su esperanza de un futuro confortable radicaba en las perspectivas matrimoniales de sus dos hijas. A Cenicienta se le obligó a trabajar sin descanso, en el arreglo de sus hermanas, ella desesperada, le suplicó a la madrastra que la dejara asistir también, pero ésta, más celosa que nunca por la belleza de Cenicienta, le negó el permiso y se encargó de que no contara con la ropa adecuada para el evento.

³⁴ Adaptación de: Jacobo Schifter de obra de Linda Taylor http://www.e-mujeres.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Cuento_Cenicienta_la_feminista?page=3

Unos días antes del baile, cuando el nerviosismo cundía en la casa, Cenicienta se sentó, triste y desconsolada, frente a la ventana de su frío y vacío cuarto a soñar con una mejor vida, de repente se le apareció su Hada Madrina, tenía el cabello gris, la mirada inteligente y le dijo: "Buenas noches querida, yo soy tu Hada Madrina".

Después de oír la versión de Cenicienta, el Hada Madrina decidió convocar a las cuatro mujeres de la casa, una vez reunidas, dirigió una sesión de terapia para analizar los problemas. Las mujeres empezaron a compartir sus sentimientos y temores, Cenicienta se enteró de que la envidia de sus hermanas se debía a las propias inseguridades con respecto a su capacidad de gustarles a los hombres; las hermanastras oyeron las quejas de la heroína acerca de su soledad y de la falta de cariño que sentía. La madrastra pudo expresar que sus decisiones eran producto no de un genuino odio contra Cenicienta, sino de sus temores de envejecer y quedarse sin dinero.

Como resultado de esta sesión, Cenicienta y sus hermanas decidieron hacer ciertos cambios en vista de que no tenían resentimientos verdaderos, todas aprobaron los siguientes acuerdos:

Dejarían de depender de otros económicamente y trabajarían por la autosuficiencia del grupo.

En vez de competir como fieras por los hombres, empezarían a vivir con más solidaridad.

Desistirían de valorarse sólo por sus atributos físicos y éxitos con el sexo opuesto y se dedicarían a desarrollar su vida intelectual.

No permitirían que su poder y posición social se determinara por su relación con el hombre aunque la sociedad así lo hiciera.

Para llevar a cabo esta política, las cuatro mujeres decidieron solicitar un préstamo al banco e iniciar una pequeña industria de escobas; las ventas fueron tan buenas que para el día del baile, las cuatro habían adquirido las prendas para el evento.

Cuando ingresaron en el castillo, el príncipe se trastornó por la belleza de Cenicienta y corrió a sacarla a bailar, se dio cuenta de que ésta era la mujer de sus sueños y la mejor candidata para esposa. Sin embargo, al príncipe no le hizo mucha gracia enterarse de que Cenicienta pensaba matricularse en la Escuela de Derecho y unirse al Movimiento Republicano del Reino (M.R.R.) que pretendía una reforma constitucional y terminar con la monarquía y ausencia de democracia. Menos le entusiasmaría al príncipe oír de labios de Cenicienta que de casarse con él esperaba que le ayudara a cocinar.

Cenicienta se sintió la mar de aburrida con este hombre tan narcisista, que sólo hablaba de caballos y carros y optó por escabullirse y buscar a alguien más interesante en la fiesta.

El príncipe se encontró con Bárbara, la madrastra de Cenicienta y ésta ante el asombro general, lo invitó a bailar, el monarca, sin salir aún de su conmoción, empezó a sentir una gran atracción por la atrevida dama; se dio cuenta de que esta mujer, segura de sí misma, madura y de mucha experiencia, resultaba más interesante que todas las otras adolescentes juntas. "Huyamos Bárbara –dijo él– antes de que el rey se entere". Bárbara, que se sentía que no podía abandonar su trabajo y su industria de escobas, decidió, entonces realizar un viaje con el príncipe a Nueva York en el que combinaría el placer con los negocios, en esa ciudad tuvo su romance y pudo, al mismo tiempo, estudiar los nuevos modelos de escobas.

Cenicienta, por su parte, se matriculó en la Universidad y se fue a vivir con su hermanastra Emperatriz. Nuestra heroína decidió postergar sus planes

matrimoniales hasta obtener su doctorado en leyes. Su hermana estudiaría karate y abriría una academia popular.

Su Hada Madrina fundó el albergue para hadas agredidas (A.M.H.A.). La hermana menor se casó con un bailarín de ballet que se había escapado de otro cuento de hadas en busca de mayor libertad artística. Ambos recogerían fondos para apoyar a los vampiros que habían enfermado de sida por su trabajo en otros cuentos.

Todos vivieron felices y comieron perdices.

Anexo 3.

“Autobiografía, análisis”³⁵. ¿A quién veo cuando me veo al espejo?

³⁵ * Actividad realizada en el seminario-taller “Género e Identidad”, impartido por la Mtra. Paula Rojas Munguía como parte del Programa Especialización Género en Educación, UPN unidad ajusco en febrero de 2010.

Anexos. 4

ESTUDIOS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

Una rápida mirada

ROSA MARÍA GONZÁLEZ JIMÉNEZ

Quiero insistir en que el término género sólo es útil como pregunta.
(Joan W. Scott, 2008)

Presentación

Esta sección temática de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* trata acerca de género en educación. La convocatoria que hicimos para enviar trabajos fue muy bien recibida por la comunidad académica de México y de otros países de Iberoamérica. Para iniciar, presento un breve recuento acerca de algunos debates teórico-metodológicos en relación con los Estudios de Género (EG), como una introducción al tema. Como todo texto introductorio, tiende a simplificar debates complejos.

Pretendo caracterizar (desde mi propia lectura) a las investigaciones que se adscriben a los EG, ya que no toda investigación que tiene como objeto de estudio a las mujeres, o que compara a hombres y mujeres, se puede caracterizar como un EG, aunque este hecho en sí mismo no le resta valor como investigación.

Para este intento de presentar un bosquejo de los EG en México, retomo lo que señala Butler (2006:247) “Nadie puede situarse en una perspectiva global del feminismo [...] que no haya sido impugnada”. Se escribe para otros(as) y el riesgo es el ex-ponerse; espero que haya muchas impugnaciones para constatar que tuvo algún sentido escribir.

El término género es ya muy popular entre políticos, medios de comunicación y buena parte de la población, quienes lo utilizan con una tremenda vaguedad (se asocia como mujeres o derechos de las mujeres); por lo demás, no tendrían por qué ser especialistas en el tema.

Rosa María González Jiménez es profesora-investigadora del Cuerpo Académico Estudios de Género en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Carretera al Ajusco núm. 24, Col Héroes de Padierna, México, DF. CE: rosamaria@laneta.apc.org

Desde ya quiero aclarar que género es esa clase de nociones inciertas en torno a las cuales se configuran *campos de batalla*, cuyos significados están cruzados por líneas de tensión, pues aquello de lo que tratan es objeto de conflicto. Como bien señala Scott (1992), el género implica una dimensión política, y la política hace al género.

Caracterización y antecedentes

Los Estudios de Género son un campo multi y transdisciplinar, que se inician en los años ochenta en la mayoría de las instituciones de educación superior. Su objeto de estudio son las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres (hombres y hombres/mujeres y mujeres) y parten de la premisa de que el concepto mujeres (u hombres) es una construcción social, y no un hecho natural. Construcción social atravesada por relaciones de poder y siempre acotada a un tiempo y lugar determinados (Scott, 1996a).

De acuerdo con Scott (2003:77-78) El término utilizado para teorizar la cuestión de la diferencia sexual fue el de género [...] Aunque los usos del término “género” en sociología pueden tener ecos funcionalistas o esencialistas las feministas insistieron en las connotaciones sociales del mismo por oposición a las connotaciones físicas de la palabra sexo.

Los EG se derivan del movimiento feminista internacional y tienen como antecedente los Estudios de la Mujer, cuyo objeto de análisis, como su nombre lo indica, son las mujeres; inician en la década de los setenta en las universidades de países industrializados y comparten con los EG las teorías feministas que les dan sentido.

Es amplia la literatura feminista referida a la investigación, de las que sólo doy algunas referencias. Al igual que otras comunidades académicas críticas, los EG consideran que el conocimiento científico (cualquier cosa que se entienda por tal) es todo menos neutral; que en la generación de conocimiento ha predominado la perspectiva de los que más recursos económicos y militares tienen y que, como mujeres y hombres dedicados a la investigación, buscamos respuestas alternativas al saber instituido.

Desde una perspectiva metodológica, las investigaciones que se hacen desde las teorías feministas no eluden los juegos de poder que se presentan en la investigación (entre investigador(a) e investigados); parten de interrogarse acerca de los propósitos que se tienen, los beneficios que traerá para la población estudiada, reconociendo que la subjetividad del investigador(a) está en juego en el proceso de la investigación, por lo que es necesario aclarar sus propios prejuicios (Haraway, 1995; Reinharz, 1992).

Personalmente considero que la legitimidad de una investigación tiene que ver con la coherencia y rigor (que no rigidez) entre las preguntas que se formulan, el marco de los supuestos en que se fundamenta, los argumentos que se ofrecen acerca del procedimiento y los conocimientos a que da lugar la investigación. En este sentido, el debate entre enfoques nomotéticos, que buscan generalizar, en contraposición con los métodos ideográficos orientados a lo particular; los métodos cuantitativos que se basan en el análisis estadístico o los métodos cualitativos que se fundamentan en la interpretación y la comprensión son, todos, intentos válidos y siempre parciales en la generación de conocimiento.

Lo que hace particular a la investigación desde los EG es el tipo de preguntas que se formulan; las que, de acuerdo con Scott (1992), para las investigaciones históricas son: ¿quiénes y con qué propósitos argumentan acerca de la *diferencia*

sexual?; ¿cómo se construyó el significado?; ¿qué cualidades o aspectos se consideran? Por otra parte, coincido con Tarrés (2004) en el sentido de que la pluralidad metodológica es una virtud de la investigación en ciencias sociales, contrario a feministas quienes consideran que un solo enfoque es el válido.

En estos casi treinta años que han pasado desde la instauración de los EG en el plano internacional se han sucedido interesantes debates teóricos, filosóficos y políticos en torno al término género. La selección que hago de autoras(es), se refiere a los que en México han tenido particular influencia en el campo educativo. Tanto el libro de la filósofa Simone de Beauvoir *El segundo sexo (mujer no se nace, se hace)*, como los trabajos de la antropóloga Margaret Mead y los del profesor de psiquiatría Robert Stoller se consideran antecedentes del concepto de género; este origen multidisciplinar ha dado lugar a muy diferentes énfasis en cuanto a los enfoques que se le da al término. El género ha sido clave en la teoría y política feminista desde los años setenta, cuestionando que la biología sea destino. Desde la filosofía, De Beauvoir denunciaba en 1949 que a lo largo de la historia la mujer había sido construida como el “segundo sexo”, la “otra” del hombre. Plantea que las características humanas consideradas como “femeninas” son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse “naturalmente” de su sexo. Por su parte, Margaret Mead, en sus investigaciones etnográficas había puesto en entredicho la visión biologicista que prevalecía en las ciencias sociales en Estados Unidos, acerca de que la división sexual del trabajo en la familia moderna se debía a la diferencia innata entre el comportamiento instrumental (público, productivo) de los hombres y expresivo de las mujeres (Scott, 1996a). Las obras de ambas no tuvieron repercusión en su momento; serían retomadas posteriormente por el feminismo académico.

Primeros guños

El psicólogo John Money utiliza en 1951 el término *gender* para referirse a la dimensión cultural, principalmente la influencia educativa, en la formación de la identidad sexual. Los movimientos de liberación de los años sesenta en Estados Unidos generan un ambiente de cambio de posición hacia la homosexualidad, la transexualidad e intersexos, quienes hasta entonces eran clasificados por la medicina y la psiquiatría como “anormales”. El profesor de psiquiatría de la Universidad de California (San Francisco) Robert Stoller adopta el término género para distinguir el sexo social asignado del sexo biológico. En su libro *Sex and gender: On the development of masculinity and femininity* (1968) desarrolla el concepto de identidad de género, estableciendo que éste se consolida a los 18 meses de edad. Sus investigaciones le confirmaban que ni los sentimientos, pensamientos o fantasías están determinados exclusivamente por la anatomía sexual. Influído por estas propuestas, la psicología social empezó a cambiar el término de rol sexual por el de rol de género.

Cuando Stoller distingue el sexo biológico del género social, da como un hecho la oposición entre naturaleza y cultura. Dos sexos (hombre y mujer) implican dos géneros (femenino y masculino). Al establecer que el sexo no determina el género,

las opciones son mujeres femeninas, mujeres masculinas, hombres femeninos, hombres masculinos. Siguiendo esta lógica, autoras como Emilce Dio Bleichmar (1985), al incluir el deseo y las prácticas eróticas como parte de la identidad de género, enumera ocho diferentes formas de clasificación (mujeres masculinas heterosexuales, mujeres femeninas homosexuales, hombres femeninos heterosexuales, etcétera).

La tendencia a clasificar en psicología proviene del paradigma empírico-positivista de ciencia que retoma del modelo de la biología: en sus inicios, la biología empieza a clasificar las diferentes especies animales y vegetales a partir de ciertos criterios. La clasificación permitió ordenar y comprender el funcionamiento animal y vegetal. Para ser considerada una “ciencia”, la psicología procedió de forma semejante, clasificando tipos de personas y tipos de patologías a partir de un modelo “ideal” (la norma o lo “normal” se estableció a partir de los hombres anglosajones jóvenes con instrucción) (González, 2004b).

Desde esta perspectiva, las investigaciones se enfocan en comparar muy diversas capacidades, valores o comportamientos de hombres y mujeres, utilizando el análisis estadístico para identificar diferencias significativas. Si se hacen desde los Estudios de Género, generalmente concluirán que las diferencias son producto de la educación y los condicionamientos sociales; si lo hacen desde enfoques biologicistas dirán que son efecto del cuerpo (estructuración del cerebro, genes, hormonas, etcétera). Estas investigaciones suelen utilizar diversos instrumentos (cuestionarios, escalas, pruebas), sin interrogarse acerca de los sesgos por sexo que tienen en su diseño (González, 2004a).

Millett señala la inutilidad de esas comparaciones: “Seguramente no podremos saber cualesquiera que puedan ser las diferencias ‘reales’ entre los sexos, mientras que los sexos no sean tratados de modo diferente, es decir, como semejantes” (citada por Stolcke, 2004:85). Además, refuerza las ideas de dos entes (hombre y mujer), exclusivos y excluyentes (que en la versión televisiva se anuncia: los hombres son de Marte y las mujeres de Venus).

Por su parte, la antropóloga Gayle Rubin publica, en 1975, un texto fundamental en donde “despersonaliza” el género. A partir de la crítica de las interpretaciones que hacen Engels, Lévi-Strauss y Freud acerca de los fundamentos de la opresión de las mujeres, denuncia que la subordinación obedece a fenómenos político-sociales, acuñando el término de *sistema de sexo/género*, que consiste en un conjunto de dispositivos que transforman la sexualidad biológica en actividad humana, desde tres perspectivas clave para explicar el origen del *patriarcado* (régimen del padre) el marxismo, el psicoanálisis y la antropología. Para Rubin (1996:58):

La división del trabajo por sexos, por lo tanto, puede ser vista como un tabú, un tabú contra la igualdad de hombres y mujeres, un tabú que divide los sexos en dos categorías mutuamente exclusivas, un tabú que exagera las diferencias biológicas y así crea el género.

Cuestionando también la heterosexualidad hegemónica: “El género no es únicamente una identificación con un sexo; exige también que el deseo sexual sea canalizado hacia otro sexo”.

Las desigualdades sociales y la violencia contra las mujeres se planteó en un inicio de forma un tanto esquemática: mujer víctima pasiva - hombre abusador o bien con el constructo cultura *patriarcal*. Si bien este proceder ayudó como denuncia, resultó poco esclarecedor.

Una vuelta de tuerca: nuevas miradas, viejos problemas

Incluir la dimensión temporal y política en los EG rompió en muchos sentidos con posiciones esencialistas, estáticas y simplificadoras. Joan W. Scott y Robert W. Connell, aunque parten de perspectivas teóricas diferentes

(Scott, construccionismo social y post estructuralismo, y Connell, teoría social sistémica) coinciden en algunos aspectos:

- 1) Crítica a las teorías que consideran a hombres y mujeres como categorías estáticas y preformadas ahistóricamente.
- 2) Poner en el centro del análisis las asimetrías sociales, como juegos de poder (el género se interrelaciona con la posición social, la raza, la etnia, etcétera).
- 3) Conjugar el análisis de los sistemas o estructuras con el estudio de la acción humana.
- 4) Situar a los actores sociales como centro del análisis y, al mismo tiempo, la importancia del significado y de las representaciones.
- 5) Aunque incluyen la cuestión de la identidad, género lo definen principalmente como una acción (Scott, *categoría para analizar*; Connell, *el género se hace*).

La historiadora feminista Joan W. Scott incorpora nuevos elementos al debate considerando su texto “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en el que introduce tres ideas: *a)* el género es una construcción social de la *diferencia sexual*; *b)* es una forma primaria de las relaciones de poder; *c)* en tanto construcción de significados, está acotado por el contexto, la situación social y cultural de los sujetos de estudio y el tiempo histórico (Scott, 1996a).

Los sistemas de género, sin importar su periodo histórico, son sistemas binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino..., lo público a lo privado, y esto, por lo general, no en un plan de igualdad sino en un orden jerárquico [...] Lo interesante de estas oposiciones binarias es que nos permiten ver procesos sociales y culturales mucho más complejos, en los que las diferencias entre mujeres y hombres no son ni aparentes ni están claramente definidas (Scott, 1996b:33).

Género [...] es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Género es, según esta definición, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado (Scott, 1996a:28).

La identidad no está arraigada en lo biológico, siempre anda tras ella y que esa búsqueda sea hetero u homosexual sólo resulta posible en contextos políticos y personales (Scott, 1996b:29).

Para Scott (1996b), lo constante es que en todas las sociedades den como un hecho la *diferencia sexual*; preguntarse a partir de qué comparación entre hombres y mujeres establecen la diferencia y qué significados se le atribuyen, varía de un

lugar a otro, de un grupo social o cultural a otro, de un momento histórico a otro. En tanto pregunta, para Scott, género es más una categoría heurística que busca razones, interpreta y pretende explicar, que una categoría descriptiva.

Hablar de construcción –desde el construccionismo– implica de suyo cuestionar posiciones esencialistas que conciben al “hombre” o la “mujer” (en singular) como entes al margen de la dimensión histórica, social y cultural, lo que precisa en la investigación ubicar el contexto, el o los sujetos de estudio y el tiempo histórico. Fueron precisamente las académicas afroamericanas en Estados Unidos quienes cuestionaron que en la idea que las feministas tenían de “la mujer”, no se sentían identificadas.

Por su parte, Robert W. Connell (1995) incluyó el estudio de los hombres en los EG. En su texto *Masculinities* considera el género como una forma de ordenamiento de la práctica social; lo define como una estructura internamente compleja, en que se superponen varias lógicas diferentes.

Cualquier masculinidad, como una configuración de la práctica, se ubica simultáneamente en varias estructuras de relación que pueden estar siguiendo diferentes trayectorias históricas. Por consiguiente, la masculinidad, así como la femineidad, siempre está asociada con contradicciones internas y rupturas históricas.

En el tercer capítulo, Connell cuestiona las teorías de la identidad masculina [o femenina] como enfoques esencialistas: La debilidad del enfoque esencialista es obvia: la elección de la esencia es bastante arbitraria. Nada obliga a diferentes esencialistas a estar de acuerdo, y de hecho a menudo no lo están. Las demandas acerca de una base universal de la masculinidad nos dicen más acerca del ethos de quien efectúa tal demanda, que acerca de cualquiera otra cosa.

Connell desarrolla la idea de masculinidades múltiples y enfatiza las jerarquías y el cambio. Aunque existen muchas masculinidades conviviendo, siempre hay una que se plantea como la hegemónica y que margina a las otras en todo sistema de relaciones de género. La masculinidad hegemónica no es un tipo de personalidad fija, es más bien aquella que se encuentra en una posición superior; porque sin importar el momento, la cultura siempre preferirá alguna forma de masculinidad.

Para Connell, el género es una acción (el género se *hace* al etiquetar algo como masculino o femenino), entiende la masculinidad y la femineidad como configuraciones de prácticas de género: En lugar de intentar definir la masculinidad como un objeto (un carácter de tipo natural, una conducta promedio, una norma), necesitamos centrarnos en los procesos y relaciones por medio de los cuales los hombres y mujeres llevan vidas imbuidas en el género [...] cuando hablamos de masculinidad y femineidad estamos nombrando configuraciones de prácticas de género. La configuración de la práctica es aquí lo que los psicólogos han llamado tradicionalmente “personalidad” o “carácter”.

Las teorías acerca de los “roles de género han ignorado el caso de los hombres gay y han tenido poco que decir al respecto de la raza o la pertenencia étnica. También tienen dificultad en incorporar la cuestión de las relaciones de poder” (Connell, 1995:27).

También destaca la intersección del género con otras configuraciones como la posición social o la raza. Formula un modelo provisional de la estructura de género con, por lo menos, tres dimensiones, *a*) poder, *b*) producción y *c*) *cathexis* (vínculo emocional).

El propio Connell (2005, 2006) hace algunas reconsideraciones tiempo después, señalando la unidireccionalidad de las jerarquías de género en su teoría, el hecho de no considerar la capacidad de decidir y actuar (*agency*) de las mujeres y el reconocimiento explícito de la geografía (política) de las masculinidades, acentuando la interacción entre niveles locales, regionales, y globales.

En contraposición con Scott y Connell, el llamado *feminismo cultural* sustenta la afirmación de que existe una naturaleza o *esencia* femenina, la cual reivindican para revalorizar los atributos *femeninos* menospreciados.

Estas posiciones se contraponen con lo que se puede caracterizar como un estudio de género ya que consideran que la identidad de género es innata, y por lo tanto contraria a la idea de una construcción social.

Desde una mirada *diferente*

Tanto Connell como Scott, aunque en menor medida, utilizaban el término género en plural: los géneros (aunque no precisaban cuántos). Esta forma de proceder implicaba que la concepción de dos sexos, la traspasaron a dos géneros (masculino y femenino).

Thomas Laqueur (1994), en su análisis histórico acerca de los discursos biológicos y médicos del cuerpo, concluye que el sexo es contextual. En el proceso de construcción histórica del cuerpo identifica dos modelos: *a*) *el modelo unisexo* según la cual sólo existe un sexo (la mujer es un hombre invertido): hombres y mujeres difieren entre ellos por la cantidad de calor que poseen sus cuerpos (las mujeres con menos calor vital y menor energía creadora) que es la concepción que predomina hasta el siglo XVIII; *b*) *el modelo de los dos sexos* que, en gran medida, determina la concepción del sexo opuesto dominante en la actualidad, concluyendo que “El sexo es una categoría sociológica y no biológica” como hasta ahora se ha pensado (citado por Mosconi, 1998:89).

En la misma línea, el texto de Fausto-Sterling (1998) *Los cinco sexos*, problematiza la idea de dos (y sólo dos) sexos, señalando que en última instancia el sexo es una convención social y administrativa.

Influidas por el llamado posestructuralismo, un grupo de académicas han reformulado diversos aspectos de la teoría feminista; particularmente el referido al dimorfismo sexual y la identidad de género (seguidoras de autores como Deleuze, Heidegger, Derrida, Foucault y Lacan), quienes plantean un cuestionamiento radical a la filosofía positiva y la racionalidad occidental.

Para varios de esos autores el tema de la *diferencia* es central (Deleuze, 1988; Derrida, 1989 y Lyotard, 1988). Para los efectos de este trabajo, me interesa destacar el desmantelamiento que hacen de la idea de persona, como una entidad fija y material.

Danna Haraway (1995:155) cuestiona la idea de las mujeres como una dimensión de la naturaleza “No hay nada acerca de ser hembra que una naturalmente a las mujeres. Ni siquiera existe tal estado como el ‘ser’ hembra, que de por sí es una categoría altamente compleja construida en discursos científicos sexuales y otras prácticas sociales”. Incluso cuestiona que la “experiencia” una a las mujeres.

Para Mc Donald (1989) y Butler (2001, 2002), las teorías biológicas y fisiológicas (o genetistas) y las representaciones de la naturaleza no dejan de ser concepciones socio-políticas.

Desde la filosofía, Judith Butler concluye con una idea similar a Laqueur.

No hay dos elementos que puedan distinguirse: el sexo como biológico y el género como construido. Lo único que hay son cuerpos que ya están contruidos culturalmente. Tanto el género como el sexo son ficciones culturales.

Para Butler no hay posibilidad de un sexo natural, porque cualquier acercamiento teórico, conceptual, cotidiano o trivial al sexo se hace a través de la cultura. Al describirlo, al pensarlo, al conceptualizarlo, ya lo hacemos desde parámetros culturales determinados, con lo cual, no es posible distinguir sexo y género. En su libro *El género en disputa* sostiene que no hay naturaleza, sino que todo es *disciplinamiento cultural* (retomando el término de Foucault).

Otra de las críticas de Butler es a la noción de identidad, a partir de lo que hoy se conoce como Teoría Queer. Examina cómo se ha entendido históricamente la identidad y cuestiona el presupuesto de que las identidades son auto-idénticas, persistentes a través del tiempo, unificadas e internamente coherentes. Analiza de qué modo tales supuestos conforman el discurso de la identidad de género y las prácticas regulatorias que conforman la división binaria (identidad masculina-identidad femenina): “No hay identidad de género por detrás de las expresiones de género; aquella identidad es, por la acción construida por las mismas expresiones consideradas sus resultados” (Butler, 2002).

El sociólogo Pierre Bourdieu (2007:127), si bien cuestiona el “eterno femenino”, contra argumenta enfatizando desde la lógica de las estructuras

(ahistóricas), dejando al sujeto (*agency*) como un mero efecto de las estructuras: [...] para resaltar con mayor claridad la persistencia de la estructura de la relación de dominación entre hombres y mujeres [...] Obliga finalmente y sobre todo a descubrir la vanidad de los estentóreos llamamientos de los filósofos “posmodernos” a la “superación de los dualismos; estos dualismos, profundamente arraigados en las cosas (las estructuras) y en los cuerpos, no han nacido de un mero efecto de dominación verbal y no pueden ser abolidos por un acto de magia performativa; pues están inscritos en los cuerpos y en un universo de dónde sacan su fuerza.

Un último vistazo

La obra de Joan W. Scott ha representado una constante reflexión crítica para los EG. En su último artículo publicado en la revista *The American Historical Review*, la cual compendia trabajos de un foro internacional de historia de las mujeres, comenta que cuando llevó a la editorial su texto más conocido cuyo título era *¿Es*

el género una categoría útil para el análisis histórico?, los editores le pidieron cambiarlo y ponerlo en afirmativo, ya que las interrogaciones no estaba permitido como título.

Al comentar los trabajos del foro señala: “quiero insistir en que el término género sólo es útil como pregunta” (Scott, 2008:1422), posición que comparto.

Estudios de Género en educación

En relación con los Estudios de Género en educación, a nivel internacional se coincide en que la aparición, en 1989, de la revista *Gender and Education* (Londres) marcó un hito y abrió la posibilidad a la reflexión y el debate investigativo de los EG en el campo educativo; el último balance internacional de amplio espectro de habla inglesa publicado, *The Sage Handbook of Gender and Education*, constituye un material de consulta recomendable para las y los investigadores interesados. En España, hay una muy productiva reflexión y propuestas en torno a los EG en educación.

Está por escribirse una genealogía de la región; algunos libros compendian diversos ensayos y reportes de investigación en EG en educación de América Latina: Fulvia Rosemberg en Brasil; Gloria Bonder y Graciela Morgade en Argentina; Celita Echer e Imelda Arana en Uruguay; Gabriela Delgado, Olga Bustos, María del Pilar Miguez, Mercedes Palencia, Paula Rojas, Alicia Pereda, Oresta López, Araceli Mingo, Lorena Parada, Malú Valenzuela, Marisa Belausteguigoitia, Esperanza Tuñón, Etelvina Sandoval, Aurora Elizondo, Alfonso Hernández, María Engracia Uzeta, Elda Lucía González, Isabel Morales, Manuela Peña, Patricia Piñones, Sara Lourdes Cruz, Vietnina Echeverría, Concepción Núñez, Luz Maceira y María Elena García en México; Nelly P. Stromquist, Regina Cortina y Gustavo E. Fischman en Estados Unidos. Son colegas que por más de una década han militado en las filas del feminismo académico y/o político en la región; varias(os) apoyaron en el dictamen los artículos que recibimos, por lo que les estoy agradecida.

Los estados del conocimiento en EG que ha publicado (en 1996 y 2003) el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, coordinados por Gabriela Delgado, describen las diferentes temáticas que se han abordado en México, que divide en diversos apartados: políticas públicas educativa e institucional, sujetos, currículo, contenidos, acceso y permanencia en los diferentes niveles del sistema educativo y nuevas tecnologías, que son un insumo de primer orden para la investigación. La autora señala que “[...] aun cuando hay resultados, gracias a la voluntad y compromisos personales de las(os) investigadoras(es), éstos son incipientes en la medida en que no han existido los apoyos institucionales” (Delgado, 2003:485).

Me parece que la cuestión de los apoyos se ha modificado en alguna medida en los últimos años (la aparición de esta sección temática es un ejemplo de ello); particularmente, desde que el presupuesto de todas las Secretarías de Estado se ha

transversalizado, etiquetando recursos económicos específicos para las mujeres (o el género, cualquier cosa que entiendan por tal), que es importante aprovechar.

El género –en tanto pregunta acerca de cómo se interpreta la diferencia sexual– atraviesa prácticamente todo el campo educativo. Una rápida lectura de los estados de conocimiento editados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, sin duda la instancia académica más prestigiada en su tipo en el país, sugiere que el nivel de reflexión en torno a los EG es desigual.

Hay campos disciplinares, como la historia de la educación, en donde desde hace más de una década se estudia a las mujeres y “[...] a tomar en cuenta la categoría de género” (Galván, 2003:171). En otros, como en la investigación del currículum, se le menciona sin mayor reflexión como uno de los nuevos temas (junto a sexualidad), refiriendo tres reportes de investigación (Díaz Barriga, 2003:83).

En el caso del estado de conocimiento *Acciones, actores y prácticas educativas* no se hace ninguna mención a género. En las perspectiva de análisis, se incluye a las mujeres dentro de la categoría de identidad “Las investigaciones encontradas en esta categoría hicieron referencia a la particularidad de la identidad, por ejemplo, de normalistas, universitarios, mujeres o de profesores” describiendo una investigación acerca de las alumnas y otra de las maestras (Piña, Furlan y Sañudo, 2003:41). En otros, no hay una sola mención ni a las mujeres, ni mucho menos a género como categoría de análisis.

Hace más de diez años que un grupo de académicas feministas iniciamos un programa de posgrado, la especialización en Género y Educación (la única en su tipo enfocada a la educación) en la Universidad Pedagógica Nacional, programa que se ha retomado en otras unidades de la institución de ocho estados de la república mexicana, creándose una Red Nacional de Estudios de Género en Educación.

Las y los investigadores que nos adscribimos a los EG en educación en México estamos lejos de constituir una *comunidad epistémica*, en el sentido de compartir un conjunto de definiciones, problemas y dispositivos para la investigación. Me parece que hace falta aún mucha reflexión como especialistas, aunque al mismo tiempo es necesario ir transversalizando los EG en el campo educativo. El riesgo de permanecer como un grupo cerrado es no confrontar nuestros argumentos e influir al resto de la comunidad científica; el riesgo de la *transversalidad* es diluir y banalizar un debate muy joven aún.

Los artículos de la sección temática

Como sabemos, la RMIE sigue un riguroso proceso doble ciego para el dictamen de los artículos que se reciben; señalo esta situación para enfatizar que los trabajos que integran esta revista fueron aquellos que, a juicio de las y los evaluadores, cumplieron satisfactoriamente con los requisitos de la convocatoria y se procuró en todo momento que no hubieran sesgos por determinado tipo de temas, abordajes metodológicos, instituciones o personas.

Recibimos en total cuarenta textos provenientes de México, Argentina, Brasil, Chile, Venezuela y España. Son muchos los temas que se abordan, destacando el de violencia en la escuela y masculinidades; el primero es una línea de

investigación relativamente nueva en la región, y sobre el segundo existe una amplia tradición de cuando menos diez años en investigaciones acerca de masculinidades. En cuanto a los abordajes disciplinares destacan las investigaciones históricas que dan cuenta de la tradición antes comentada.

Por recomendación de la directora, seleccioné los cinco trabajos que consideré representaban mejor la investigación en EG. Estas investigaciones coinciden en que sus abordajes metodológicos hacen referencia más a lo que dicen los sujetos investigados (discursos, narraciones, entrevistas) que a lo que hacen (observaciones). Otra coincidencia es que las investigaciones tienden a *situar* a los sujetos de la investigación.

Los dos primeros artículos toman como marco la teoría de las masculinidades de Connell. El primero “Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario” analiza relatos autobiográficos de jóvenes estudiantes de una universidad que forma a profesionales de la agronomía en México (Universidad de Chapingo), identificando dos discursos en torno a la masculinidad, la necesidad de: *a*) tomar riesgos durante la juventud para “hacerse hombre” y *b*) evitar los riesgos. El ideal dominante en la universidad es el hombre de campo de escasos recursos que se mantiene a sí mismo. Además de la edad, reconocerse como gay conlleva riesgos, particularmente si se es un gay “afeminado”: homofobia y misoginia son dos expresiones equivalentes del sexismo que refuerzan las asimetrías de género en esta institución educativa.

El artículo “Interacciones entre masculinidades: microanálisis de actividades de investigación” es un estudio con “inspiración etnográfica” que analiza a través del micro-análisis de secuencias las prácticas que realizan los jóvenes en una clase de Física de una universidad brasileña; los diferentes perfiles de masculinidad (hegemónica, racional y de protesta) interaccionan creando patrones de resistencia, relaciones de poder y colaboración que influyen directamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El tercer artículo “De cómo y porqué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): un estudio de género” es un texto histórico y se trabaja desde dos perspectivas metódicas: la *cliometría* y el análisis del discurso político. Se analizan tanto las tenencias en cifras en el periodo, los criterios de contratación y ascenso y el perfil profesional del personal docente por sexo, como los discursos en torno a las mujeres y la enseñanza, a partir de las preguntas que Scott sugiere para las investigaciones históricas.

Contrario a lo que suele pensarse, las autoridades educativas del Distrito Federal no estaban de acuerdo en que las maestras enseñaran en las escuelas primarias de niños.

El siguiente texto “Transformación del modelo cultural de las educadoras de preescolar” analiza las narrativas de educadoras de Guadalajara, Jalisco, pertenecientes a dos generaciones, con la finalidad de rescatar las rupturas discursivas que establecen una relación estrecha entre mujer madre- educadora. Dichas transformaciones generacionales, conducen a la autora a identificar que las jóvenes educadoras han dejado paulatinamente de acogerse al modelo cultural de

la madre jardinera y, como sucede en cualquier profesión, cuando las educadoras tienen una pareja e hijos se ven obligadas a desarrollar una doble jornada, como profesionistas especializadas y madres de familia, por lo que requieren compartir tareas con sus maridos para lograr sobrevivir tanto en su vida profesional como en el ámbito personal.

El último artículo “La constatación de la diferencia del “otro”: la profesora negra”, a partir de entrevistas (relatos orales) a 90 ex alumnos(as) (de diferentes generaciones) de tres profesoras negras de educación secundaria de la ciudad de Araraquara, estado de San Pablo, Brasil, refiere cómo, a pesar de la posición de poder que tienen como docentes en la escuela, prevalecen los estereotipos racistas (negros feos y poco inteligentes). Relata cómo los primeros encuentros de las y los alumnos (negros y no negros) causan reacciones diversas que van desde los insultos y las bromas de mal gusto hasta la depreciación. El “lugar de negro” construido por la sociedad asocia de forma automática la imagen de la mujer negra a la de la criada, concluyendo que la profesora negra –a diferencia de la blanca– debe de “probar” diariamente su capacidad.

Para terminar, agradezco al Consejo y Comité editoriales de la RMIE haberme dado la oportunidad de coordinar este número temático que profesionalmente representó un reto y aprendizaje. Agradezco especialmente a la editora, Elsa Naccarella, por su afecto y eficiente trabajo.

Referencias

Alcoff, Linda (1989). “Feminismo cultural vs. posestructuralismo: la crisis de la identidad en la teoría feminista”, *Feminaria* núm. 4, disponible en <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=163221&donde=castellano>

Balderston, Daniel y Guy, Donna J. (comps.) (1998). *Sexo y sexualidades en América Latina*, Buenos Aires: Paidós.

Barquet, Mercedes (2004). “Teorías de género, breve actualización”, *Contexturas*, año 5
Núm 13 (separata).

Bartra, Eli (comp.) (1998). *Debates en torno a una metodología feminista*, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Blázquez, Norma y Flores, J. (eds.) (2005). *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*, México: Plaza y Valdez/UNAM/UNIFEM.

Bonder, Gloria (coord.) (1994). *Igualdad de oportunidades para la mujer: un desafío a la educación Latinoamericana*, Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Bourdieu, Pierre (2007). *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.

Braidotti, Rosi (2000). *Sujetos nómades*, Buenos Aires: Paidós.

Braidotti, Rosi (2004): “Feminismo y postmodernismo: el antirrelativismo y la subjetividad nómada”, en *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*, Barcelona: Gedisa.

Butler, Judith (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México: Paidós.

Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, Buenos Aires: Paidós.

Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*, Barcelona: Paidós

Connell, Robert W. (1995). *Masculinities*, Cambridge: Polity Press.

Connell, Robert W. (1996). “Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools”, *Teachers College Record*, vol. 98, núm. 2, pp. 206-235.

Connell, Robert W. y Messerschmidt James W. (2005). “Hegemonic masculinity. Rethinking the concept”, *Gender & Society*, vol. 19, núm. 6, pp. 829-859.

Connell, Robert W. (2006). “Understanding men: gender sociology and the new international research on masculinities”, en Skelton, C., Francis, B. y Smulyan, L. (eds.) *The SAGE handbook of gender and education*, Londres: SAGE Publications
Cortina, Regina y Stromquist, Nelly P. (eds.) (2001). *Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina*, México: Pax.

Degenais, H. y Tancred, P. (1998). “Estudios de la mujer, estudios feministas, estudios de género”, en *Las mujeres en América del Norte al fin del milenio*. México: PUEG- UNAM

Deleuze, Guilles (1988). *Diferencia y repetición*, Madrid: Júcar Universidad.

Delgado, Gabriela (2003). “Educación y género” en Berteley M. *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo II, colección La investigación educativa en México 1992-2002, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/CESU-UNAM.

Derrida, Jacques (1989). *La escritura y la diferencia*, Madrid: Anthropos.

- Díaz-Barriga, Frida (2003). “Desarrollo del currículo”, en Díaz Barriga, Ángel (coord.) *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, colección La investigación educativa en México 1992-2002, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/CESU-UNAM.
- Dio Bleichmar, M. (1985). *El feminismo espontáneo de la histeria*, Madrid: Siglo XXI.
- Echer, Celita (comp.) (1998). *Educación, género y ciudadanía en políticas públicas*, Bolivia: REPEM.
- Galván, Luz Elena (2003). “Los escenarios institucionales, los objetos de estudio, las categorías de análisis y las fuentes para la investigación”, en Galván L.E., Quintanilla S. y Ramírez C. I. (coords.) *Historiografía de la educación en México*, colección La investigación educativa en México 1992-2002, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/CESU-UNAM.
- González, Rosa María (coord.) (2000). *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, México: Porrúa/Universidad Pedagógica Nacional.
- González, Rosa María (2004a). *Género y matemáticas: balanceando la ecuación*, México: Porrúa/Universidad Pedagógica Nacional.
- González, Rosa María (2004b). “¿Quién soy?, ¿qué me gusta?: apuntes para pensar lo hetero/homoerótico”, en G. Careaga y S. Cruz (comps.). *Sexualidades diversas: aproximaciones para su análisis*, México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- González, Rosa María y Miguez, Ma. del Pilar (2000). “Diferencias psicológicas de género: su influencia en los procesos escolares”, en *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, México: Porrúa/Universidad Pedagógica Nacional.
- Haraway, Donna J. (1989). *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*, Londres: Routledge.
- Haraway, Donna J. (1995). “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial”, en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinventi3n de la naturaleza*, Madrid: Cátedra.
- Harding, Sandra y Merrill B. Hintikka (eds.) (2007). *Discovering reality: feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology and philosophy of science*, Dordrecht, Los Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.

- Instituto de la Mujer (2003) *Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de buenas prácticas*, Madrid: MTAS-Instituto de la Mujer.
- Keller, Evelin F. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*, Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Laqueur, Thomas (1994). *La construcción del sexo*, Madrid: Cátedra.
- Lyotard, Jean-Francois (1991). *La diferencia*, Barcelona: Gedisa.
- Mc Donald Maryon (1989). *¡We are not French! Language, culture and identity in Brittany*, Londres: Routledge.
- Piña, Juan Manuel; Furlan, Alfredo y Sañudo, Lya (coords.) (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*, colección La investigación educativa en México 1992-2002, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/CESUUNAM.
- Mosconi (1998). *Diferencia de sexos y relaciones con el saber*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/Ediciones Novedades Educativas.
- Reinharz, Shulamit (1992). *Feminist methods in social research*, Oxford: Oxford University Press.
- Rubin, Gayle (1996). “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política del sexo’”, en Lamas M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Scott, Joan W. (1992). “Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría posestructuralista”, *Debate Feminista*, año 3, núm. 5, pp. 85-104.
- Scott, Joan W. (1996a). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Lamas M. (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México: Porrúa/ Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Scott, Joan W. (1996b). “El concepto de género”, en Lamas M. (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Scott, Joan W. (2003). “Historia de las mujeres”, en Burke (ed.) *Formas de hacer historia*, Madrid: Alianza [*New perspectives on historical writing* (2001). Polity Press].
- Scott, Joan W. (2008). “Unanswered Questions”, *The American Historical Review* núm. 113, vol. 5, pp. 1422-1430.

Skelton, Christine, Becky, Francis y Smulyan, Lisa (eds.) (2006). *The SAGE Handbook of gender and education*, Londres: SAGE Publications.

Stolcke, Verna (2004). “La mujer es puro cuento”, *Estudios Feministas, Florianópolis*, vol. 12, núm. 2, pp. 77-105.

Tarrés, María Luisa (coord.) (2004). “Prólogo”, en *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México: Porrúa/El Colegio de México/FLACSO.

Tubert, Silvia (ed.) (2003). *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*, Madrid: Cátedra/Universitat de València/Instituto de la Mujer.

Anexo 5

El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad

Miguel Ángel Santos Guerra,

Universidad de Málaga.

"Vivir es convivir. Y convivir es un arte, al menos para los humanos. Si nos guiáramos sólo por el instinto, como los animales, si estuviéramos, como ellos programados a través de nuestros genes, la convivencia entre nosotros sería infinitamente más fácil, sería más o menos automática"

(Camps, V. Manual de civismo.Ed. Ariel Barcelona.).

1. El valor de la convivencia

La hermosa película del director argentino Adolfo Aristiain titulada "Un lugar en el mundo" nos cuenta la historia de un maestro. Un auténtico maestro. Cuando los niños terminan la escolaridad el maestro les dice de manera profunda y convencida (cito de memoria, perdóneseme la imprecisión):

- Más que estar preocupado por la cantidad de conocimientos que habeis adquirido en la escuela, lo estoy por si en ella habeis aprendido a pensar y a convivir.

Aprender a convivir. He aquí una cuestión capital. Porque si nos cargamos de información que utilizamos para ignorar, despreciar, oprimir o destruir a los otros, más nos valdría ser ignorantes. De lo que se trata en la educación es de evitar que la sociedad se convierta en un infierno, en un lugar donde los fuertes viven a costa de los débiles, donde los listos se burlan de los torpes, donde los ricos explotan a los pobres, donde los blancos matan a los negros... De lo que se trata en la educación es de conseguir que cada persona se convierta en un ciudadano capaz de respetarse a sí mismo y de respetar a los otros viviendo en paz.. Una paz asentada en la justicia y no en la mera ausencia de conflictos.

Utilizaré el concepto de valor en doble acepción Valor es coraje, es decir una cualidad del ánimo que mueve a acometer resueltamente grandes empresas y a arrostrar los peligros. Hace falta valentía cívica para remar contra la corriente que nos lleva al individualismo, a la competitividad, al conformismo, a la discriminación, al relativismo moral, a la creencia en buenos y malos... Hace falta valentía cívica para defender causas que de antemano sabemos que están perdidas. Valor es también la cualidad que tienen las cosas, las acciones y las personas por la cual son estimables. La convivencia es un valor. Victoria Camps (1998) habla de "la

cultura pública de la convivencia". La convivencia no es solamente un conjunto de procedimientos sino que tiene un contenido moral: "expresa unos valores morales y unas creencias acerca de la sociabilidad humana". Somos un conjunto de personas, hombres y mujeres, libres e iguales ante la ley y formamos una comunidad política. Cada uno de nosotros, sin excepción, somos miembros de esa comunidad.

En su interesante libro "Ética para náufragos", José Antonio Marina (1995) asienta el principio de la ética en el consenso que establecemos los humanos acerca de nuestra condición de depositarios de derechos. Acordamos conferirnos derechos y nos comprometemos a respetarlos.

Es inevitable la convivencia. Somos cada uno precisamente porque estamos en relación con los otros. No llegaríamos a ser plenamente humanos si no estuviésemos entre nuestros semejantes. Lo que sucede es que la interacción humana engendra tensiones de poder, influencia, dominación, exclusión, discriminación y -lo que es más grave- de exterminio. Lapidariamente Sartre dijo "el infierno son los otros". Lapidariamente podríamos decir con no menor razón que "la salvación son los otros".

Gracias a que hay un "tú" puede existir un "yo". La sociabilidad nos permite alcanzar la condición de personas. El lenguaje que utilizamos, la economía con la que vivimos, el país en que habitamos,, los conceptos que manejamos, tiene un origen social.

La convivencia exige la existencia de normas que deben ser consensuadas por todos. El problema es que unos respetan y otros violan esas normas. El conflicto surge, según Victoria Camps (1998), por tres causas distintas aunque no excluyentes:

- a. Muchos deseamos con recursos desiguales los mismos bienes, que son escasos.
- b. Una parte muy sustancial de la humanidad siente pasión por dominar (y dañar) a los demás.
- c. Los criterios egoístas predominan sobre los criterios altruistas.

Hay intereses individuales que son complementarios de los de los demás. Adam Smith lo explica con la célebre parábola del parroquiano. A éste le interesa una caña de cerveza para apagar la sed y al tabernero disponer del dinero que aquel le paga. No siempre así, como sucede con los traficantes de drogas o de armas. Convivir es vivir con otros. La convivencia es el arte de hacer que los demás se encuentren bien con uno. Lo cual supone respeto a la forma de ser del otro y una forma de actuación que facilite la libertad de cada uno dentro de la justicia.

2. La identidad personal

Amin Maalouf (1999) ha escrito un interesante libro que ha titulado con acierto "Identidades asesinas". Dice que es preciso hacer "un examen de identidad". Resulta asombroso que unas personas maten a otras por motivos de raza, lengua, religión, sexo, género, cultura... Lo cierto es que una forma de vivir fanáticamente la identidad nos conduce al exterminio de los que no son como nosotros. ¿Por qué no se puede convivir con otras personas que tengan distinta lengua, nacionalidad, raza, diferente religión...?

¿Con qué rasgos nos definimos? ¿Qué es nuestra identidad? En términos genéricos podríamos decir que es "aquello que nos permite diferenciarnos de cualquier otro". Está claro que nuestro carnet de identidad dice pocas cosas relevantes al respecto. No hay dos seres humanos idénticos. Incluso, aunque se lograra clonar a seres humanos la historia y la cultura les haría diferentes en el mismo momento de nacer.

Cada persona está definida por un conjunto múltiple de rasgos o componentes (Maalouf los llama "genes del alma") que configuran la identidad.

a. Los componentes de la identidad son, básicamente, adquiridos

Los componentes identificadores son, en su mayoría, de naturaleza cultural.

Incluso los que son innatos están condicionados, matizados, remodelados por la cultura y por la historia. No es igual nacer negro en Tanzania que en Suiza. No es igual nacer mujer en Noruega que en Argelia.

b. Los componentes de la identidad son múltiples

En efecto, tenemos múltiples pertenencias: somos europeos, españoles, andaluces, malagueños, blancos, normales, sanos... Podríamos confeccionar una lista interminable. Cuantos más pertenencias tenemos, tanto más específica se torna la identidad.

Cada una de ellas nos une a otras personas y, de alguna manera, nos separa de otros. La condición de hombre me hace igual que media humanidad. Mi condición de leonés me une a pocas personas. Soy español con otros cuarenta millones de personas.

Soy de Grajal de Campos sólo con mil. Tomadas todas las pertenencias juntas hace que sea un individuo irrepensible, único.

c. Los componentes de la identidad son diversos

No todos tienen la misma naturaleza, importancia o jerarquía. Dependiendo del ambiente, de la idiosincrasia del individuo y del momento un factor puede cobrar una trascendencia muy grande. Ser "católico", "español", ser "bético"... puede cobrar una importancia tan grande que determine un comportamiento violento o fanatizado. La causa puede ser un ataque recibido (por ejemplo, de gitanos que ven sus casas quemadas por los payos), un momento histórico (el paso de los protestantes por

terreno de los católicos irlandeses), un acontecimiento relevante (un partido del Betis frente al Sevilla)...

El sentimiento de identidad sufre una exacerbación que provoca comportamientos inusitados, sobre todo cuando es el grupo el que actúa de manera organizada. No responder a esa exigencia fanática hace que el individuo sea considerado como un traidor o un desnaturalizado.

d. Los componentes de la identidad son cambiantes

El cambio se produce por causas diversas y afectas tanto a su naturaleza como a su importancia o jerarquía. Esos rasgos evolucionan debido a movimientos culturales, a presiones del grupo, a acontecimientos significativos...

No vivimos con la misma intensidad un rasgo de nuestra identidad en un lugar que en otro, en un momento que en otro. No es igual ser homosexual en la época nazi que en la actual, no fue igual ser republicano español en 1934 que en 1950.

e. Los componentes de la identidad tiene diferente combinación

La configuración de la identidad se debe al cruce de todos esos rasgos. La "identidad no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre la piel tirante; basta tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera", dice Maalouf en la obra citada.

Cada individuo es:

ÚNICO

IRREPETIBLE

IRREEMPLAZABLE

COMPLEJO

DINÁMICO

Las diferencias de personas pueden ser entendidas y vividas como una riqueza o como una carga. Si esa diferencia se respeta y se comparte es un tesoro, si esa diferenciase utiliza para discriminar, excluir y dominar se convierte en una amenaza. "La identidad es un falso amigo. Empieza reflejando una aspiración legítima y de súbito se convierte en un instrumento de guerra" (Maalouf, 1999).

Las aportaciones de diversas disciplinas (socio-lingüística, psicología social, sociología de la educación y sobre todo, la antropología, han valorado las especificidades culturales de las minorías, han conferido importancia al arte de convivir con el otro y al enriquecimiento intercultural. Los medios de comunicación social y la movilidad social han contribuido al conocimiento y al acercamiento a otras culturas.

Algunas veces atribuimos a cada persona (en función de uno de sus rasgos) una forma de ser y de actuar como si la compartiese con todos los que lo poseen. Así decimos:

"Los negros han incendiado..."

"Los chilenos se han opuesto..."

"Los árabes se niegan..."

De ahí nacen también los rasgos que, en un proceso atributivo equivocado, se pretende colocar como una etiqueta a los que tienen una determinada pertenencia:

"Los catalanes son avaros..."

"Los aragoneses son tozudos..."

"Las mujeres son habladoras..."

"Los gitanos son vagos..."

La identidad de cada uno está fraguada en la amalgamas de todas las pertenencias.. Puede o no haber alguna especial en la que podamos reconocernos como individuos. Los demás, como en un espejo, nos devuelven la imagen de nuestra identidad. Somos, de alguna manera, como los demás nos ven, como nos vemos en ellos.

3. Multiculturalismo e interculturalismo

El debate pedagógico está larvado frecuentemente por el lenguaje. Sirve éste muchas veces para aclararnos y, otras, para confundirnos. Vamos a matizar, sin olvidar las acepciones plurales y la carga semántica propia de términos polisémicos, la diferencia entre multiculturalismo e interculturalismo. Algunos autores utilizan estos dos conceptos de forma indistinta, como si fueran sinónimos. No hay verdaderos sinónimos en el lenguaje. Cada palabra tiene su significado peculiar. Lo haré de una forma esquemática, a pesar de perder algunos matices y precisiones.

Educación multicultural:

Tiene una dimensión fundamentalmente estática

Sólo plantea la intervención educativa cuando hay alumnos de diferentes etnias (Como si los otros no necesiten intervención alguna).

Plantea una visión atomizada, no globalizadora.

Se centra en las diferencias.

Hace un enfoque más descriptivo que valorativo.

Realiza un enfoque aditivo, de superposición, tipo "mosaico".

Educación intercultural:

Tiene una visión esencialmente dinámica.

Plantea ocasiones educativas cuando no hay en la escuela alumnos de diferentes etnias.

Hace un enfoque globalizador.

Se centra preferentemente en las relaciones igualitarias entre las culturas.

Facilita y promueve procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

Pone el acento no tanto en las diferencias cuanto en las similitudes.

Realiza una aproximación crítica, valorando y analizando las culturas.

Contempla el proceso educativo no como elemento segregador sino aglutinador.

Hace un enfoque interactivo, de interrelación, tipo "tapiz".

Cada individuo es distinto, sí. Pero también cada cultura. Y no existe una única cultura en la sociedad, aunque suele haber una cultura hegemónica. Este hecho da lugar a la existencia de minorías étnicas.

"Toda minoría es objeto de discriminación y marginación y está marcada por un sentimiento de inferioridad y vulnerabilidad. Estos grupos, que se organizan alrededor de una identidad diferente a las pautas sociales dominantes y que reivindican el reconocimiento de esa identidad pueden religiosos, nacionales o étnicos" (Carbonell, 1996).

La movilidad social, la inmigración, la reafirmación cultural están haciendo - entre otros factores- más compleja la tarea de la escuela. Una escuela cada vez más sensible a las diferencias.

"El potencial de la diversidad no surge del aislamiento sino de la comunicación y el diálogo enriquecedor entre las diversas culturas. Sólo a partir de esa visión dialéctica del pluralismo cultural es posible hacia la escuela y la sociedad intercultural"(Carbonell, 1996).

Las respuestas sociales y educativas al multiculturalismo toman tres formas diferentes:

a. La asimilación: las minorías son absorbidas y dominadas por la cultura hegemónica. Bajo un enfoque etnocéntrico se persigue la homogeneización. La asimilación exige a las personas que están en minoría un esfuerzo de adaptación: aprende la lengua, se suma a las costumbres, estudia la historia, adquiere las creencias...

El asimilacionismo (además de atentar contra los derechos humanos porque no respeta la diversidad) es empobrecedor y genera unas lacras importantes. Aunque algunos de los que están en minorías prefieren subirse al carro de la cultura dominante, no es ésta la mejor solución.

La escuela asimilacionista se perpetúa y se reproduce a sí misma monoculturalmente y, por tanto, también se empobrece. En algunos casos adopta unas pautas compensatorias que no llegan al núcleo de la problemática.

b. Guetización: cada cultura permanece y se perpetúa en núcleos cerrados, en guetos. (Aunque la asunción del gueto la tiene la cultura minoritaria ya que la hegemónica se considera superior) La separación es una forma negativa de vivir la diferencia. Así se sustituye el monoculturalismo por el biculturalismo o por el multiculturalismo.

En este proceso es determinante el papel de la cultura dominante. Su clausura, su racismo, su xenofobia, explican además la segregación como una opción de las minorías. Ellos no quieren compartir nada con nosotros". "Ellos son así y no quieren cambiar".

c. Interculturalismo: Reconoce la diferencia como un valor y opta por la pluralidad cultural como un elemento dinámico y creativo de la sociedad. Se trata, pues, de un reconocimiento positivo de la diversidad y del mestizaje. El interculturalismo no acepta la jerarquización cultural ni el etnocentrismo, al entender que todas las culturas son igualmente respetables.

El interculturalismo es un espacio de diálogo y de respeto. Es un ámbito de comunicación cultural, de intercambio, de cooperación y de solidaridad. El conocimiento conduce a la valoración del otro, al relativismo cultural y a una mayor apertura. (Decía Chesterton: "Viajar es comprender que estabas equivocado"). El interculturalismo no ignora los conflictos: los afronta y los considera ocasiones de encuentro y de diálogo. El otro es una oportunidad, no un problema.

Se ha de entender hoy la diferencia más como un valor que como una condena.

Pero esto exige que la escuela tenga en cuenta esa diversidad para adaptarse a ella. Lo cual supone conocer y reconocer esa diversidad cultural, valorarla como un elemento positivo y adaptar a ella el curriculum escolar. Esa transformación supone una remoción de las concepciones y de las actitudes de los docentes y de las familias pero también unos cambios importantes en la organización del curriculum.

No se puede adaptar el curriculum sin modificar la organización de los tiempos, de los espacios, de las estructuras, del funcionamiento de la escuela.

Se trata de un cambio sustantivo no meramente accidental o anecdótico. Es otra filosofía. Otra concepción.

Estos son los pilares sobre los que se sustenta:

- a. Hay muchas culturas y subculturas en una sociedad.
- b. Todas las culturas merecen reconocimiento y respeto.
- c. Es un valor el que haya culturas diversas que se relacionan entre sí.
- d. La escuela debe dar respuesta a esa diversidad y no permanecer de espaldas a ella.
- e. La escuela no debe imponer las concepciones, pautas de comportamiento y costumbres de la cultura hegemónica.
- f. Esto supone cambios importantes en las formas de pensar y actuar del profesorado.
- g. El cambio conlleva importantes modificaciones en la estructura organizativa de la escuela.
- h. Este planteamiento tiene como finalidad la educación de cada persona pero también la búsqueda de una convivencia democrática en la sociedad.

Los individuos pertenecen a una o varias culturas diferentes. Existe una cultura hegemónica y también subculturas que se viven en contacto con ella. Cada uno de nosotros está inmerso no en uno sino en varias culturas.

El multiculturalismo no consiste en una fragmentación. De la sociedad en comunidades encerradas en sí mismas sino en la coexistencia de varias culturas que se relacionan, intercambian e influyen mutuamente.

"El multiculturalismo sólo tiene sentido si se define como la combinación en un territorio dado de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones entre actores que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación" (Tourain, 1994).

Las culturas se caracterizan por tener un conjunto de formas de vida, costumbres, representaciones sociales, creencias, rasgos, normas, mitos, ritos, valores, actitudes y conocimientos que son compartidos por un conjunto de individuos en un marco temporal y que son transmitidos por y dentro del mismo grupo. Esos rasgos evolucionan y se modifican aunque tienen una relativa estabilidad que marca la identidad cultural.

El proceso de socialización hace que las personas se incorporen a la cultura paulatinamente. Este proceso se realiza en la familia, en la escuela y en otras instancias sociales como el grupo de iguales, las organizaciones informales, etc. Otra cosa distinta es la educación que supone la incorporación crítica a la cultura. La persona educada es capaz de discernir qué rasgos son aceptables desde un cuadro de valores y cuáles son rechazables. La educación añade todavía un componente más que es el compromiso con la transformación y la mejora cualitativa de los rasgos de la cultura. El individuo educado no sólo discierne sino que se compromete. Existen dos peligros al afrontar la relación entre las culturales que el interculturalismo rechaza: la asimilación y la guetización (Carbonell, 1996).

4. La convivencia en la escuela

La escuela es una institución peculiar. Distinta a otras organizaciones, a su vez, cada escuela es diferente a cualquier otra porque cada una encarna las características generales de una manera peculiar y cambiante. Hay escuelas de gran tamaño en las que la convivencia es más difícil. Hay escuelas que arrastran conflictos inveterados. Hay escuelas con claustros mercenarios que tienen escaso interés por asuntos que vayan más allá del cuerpo de conocimientos transmisibles.

La convivencia en la institución escolar está condicionada por un conjunto de variables que deben tenerse en cuenta cuando se analiza su potencial educativo (Santos Guerra, 1994, 1995). Algunas de esas variables hacen muy difícil una convivencia auténticamente democrática.

a. La escuela es una institución jerarquizada

La escuela es una institución que está transida por el principio de jerarquía. Una jerarquía que tienen diversos componentes y dimensiones. Existe una jerarquía curricular que dejan el diseño y la ejecución en manos de los profesionales. No hay auténtica participación de toda la comunidad en la elaboración del Proyecto. Existe también jerarquía evaluadora. El profesorado tiene la capacidad de sancionar los aprendizajes. Existe también una jerarquía experiencial, ya que la edad del profesorado supera con creces la de los alumnos/as.

En una estructura jerárquica la democracia se convierte en un simulacro. Si el componente más determinante del comportamiento es la obediencia (no la libertad) no se puede hablar de una convivencia democrática. La convivencia no puede basarse relaciones sometimiento o de subordinación (Maturana, 1997).

b. La escuela es una institución de reclutamiento forzoso

Resulta paradójico que se obligue a unas personas a acudir a una institución para que allí aprendan a ser libres y participativas. No en todas las etapas existe obligatoriedad legal pero en todas se produce una obligatoriedad social. La escuela, como institución credencialista, acredita ante la sociedad que los alumnos han pasado con éxito por ella. Esto hace que los que acuden a ella tengan que aceptar los códigos de comportamiento que en ella se imponen.

El conocimiento escolar tiene valor de uso (vale más o menos, despierta un interés mayor o menor, tiene utilidad amplia o escasa...) y posee también valor de cambio (se canjea por una calificación y, al final, por un título...). Hay que pasar inevitablemente por la institución escolar para tener una acreditación que de fe del paso exitoso por ella.

Convivir en esa institución marcada por la meritocracia reviste una peculiaridad: condiciona las relaciones. Genera dependencia y sumisión. Para poder tener buen resultado hay que asimilar el conocimiento hegemónico, hay que aceptar las normas, hay que someterse a las exigencias organizativas...

c. La escuela es una institución cargada de prescripciones

La escuela está marcada por prescripciones legales y técnicas que condicionan la convivencia. La comunidad escolar tiene en la legislación un marco que posibilita y a la vez constriñe la comunicación.

Muchas de las reglas de funcionamiento de la escuela están marcadas por la normativa. No son fruto del diálogo y la deliberación de sus integrantes.

Lo que se hace en la escuela es altamente previsible y fácilmente comparable con lo que se hace en otra. Fragmentación en grupos, inclusión en aula, división del curriculum en materias, un profesor en cada aula, descansos entre sesiones de clase...

La convivencia está encorsetada en una estructura y un funcionamiento que repite el cuadro horario con una fidelidad extrema.

d. La escuela tiene una institución aglutinada por estamentos

Los mecanismos de representación de la escuela se basan en la pertenencia a diversos estamentos: profesorado, alumnado, familias y personal de administración y servicios. La articulación de la participación por estamentos crea una dinámica de actuación presidida por intereses mal elaborados. Parece que todos los padres y madres tienen las mismas preocupaciones cuando es muy probable que un padre progresista tenga más cosas en común con un profesor de este mismo signo que con otro padre de ideología conservadora.

Esta fórmula dificulta los mecanismos de representación, sobre todo en caso del alumnado y de las familias (no tienen tiempos, ni lugar, ni buenas estructuras para que funcione la representación...)

e. La escuela es una institución con acentuada dimensión nomotética

En todas las instituciones se mezclan los componentes nomotéticos y los componentes idiográficos (Hoyle, 1986). La dimensión nomotética (nomos=ley) subraya el papel que las personas representan, lo que en la actuación hay de interpretación, la condición de personajes. La dimensión idiográfica (idios=peculiar, personal) se refiere a la forma de ser de cada uno, a su identidad personal. Ambas dimensiones se combinan de manera diferente según la cultura de cada institución. El que es Director se ve obligado a adoptar ese papel, a vestir, hablar y comportarse como tal.

La intensa presencia del componente nomotético condiciona la convivencia escolar. Nos relacionamos como somos en la escuela, pero también como indican los papeles que tenemos que representar.

f. La escuela es una institución androcéntrica

Aunque la escuela mixta esté ampliamente implantada la feminización sigue existiendo al mantenerse los patrones androcéntricos como reguladores del comportamiento. la convivencia en la escuela está marcada por patrones sexistas, menos acentuados que lo estaban hace tiempo, pero todavía muy sólidos (Santos Guerra,).

Para que una escuela sea coeducativa no basta que en ella estén mezclados los niños y las niñas. Quedan muchas vertientes que permanecen ancladas en el sexismo: la filosofía que emana de los textos, las formas de comportarse, el lenguaje utilizado, las relaciones entre las personas, las expectativas sobre el alumnado, el aprendizaje del género (Arenas, 96; Oliveira, 1999)...

g. La escuela es una institución con fuerte presión social

Aunque reiteradamente decimos que la escuela tiene que ser el motor que impulse la transformación y la mejora de la sociedad, lo cierto es que la escuela sufre una presión social que dificulta sus movimientos innovadores.

La sociedad vigila a la escuela para que en ella no se rompan las pautas culturales hegemónicas. Basta que se produzca un hecho heterodoxo para que se le echen

encima agentes sociales que velan por el mantenimiento de lo "políticamente correcto".

Podría pensarse por estas características de la escuela que no está incapacitada para la educación intercultural (curiosa redundancia: no hay educación auténtica que no sea intercultural). No es así. La escuela es también un lugar de encuentro, un espacio para la reflexión y para la crítica. La escuela es un lugar donde se aprende a pensar y a convivir. Lo que he pretendido con estas reflexiones anteriores no es matar el optimismo sino invitar a la reflexión.

Construir una escuela democrática (Jares, 1998) es un excelente camino para que aprendamos a respetar los derechos humanos.

"Nos movemos en un contexto de trabajo que debe dirigirse a la formación de una ciudadanía sabia y capaz de interesarse por la participación directa en los asuntos que definen las prácticas de la vida cotidiana". (Martínez Bonafé, 1998).

Conocer los problemas que la escuela tiene en su misma entraña para realizar una tarea auténticamente democrática es el punto de partida para iniciar un esfuerzo bien encaminado. No hay nada más estúpido que avanzar con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

Gimeno (1998) plantea cinco vertientes desde las que se puede construir una escuela democrática: acceso universal a la educación, contenidos que favorezcan una formación auténtica, prácticas organizativas y metodológicas que no conviertan al individuo en un mero consumidor de educación, relaciones interpersonales asentadas en el respeto y vinculaciones enriquecedoras entre la escuela y la comunidad.

5. Por dónde avanzar

Las esferas de intervención son múltiples y no excluyentes. Voy a plantear tres dimensiones, de mayor a menor amplitud. Una de ellas afecta a la política y, por consiguiente, tiene un carácter más amplio y globalizador. La segunda se refiere a las instituciones educativas y a la exigencia de que ellas encarnen en sus estructuras y en su funcionamiento un compromiso intercultural. La tercera se refiere a la educación de los individuos para la convivencia.

5.1 Políticas de redistribución frente a políticas de reconocimiento

No hay convivencia positiva sin justicia. No hay libertad verdadera sin ética. Sería proclamar la libertad para el zorro y las gallinas. Lo cual supone una "igualdad compleja" (Mulhall y Swift, 1992).

Nancy Frazer (1996) dice que existe una diferencia entre grupos que está basada en la injusto reparto de los bienes. Se trata de grupos desiguales al estilo de los grupos de clase de los que hablaba Marx. Un ejemplo de esos grupos es el de ricos y el de pobres. La solución para estos problemas son las políticas de redistribución.

Otros tipos de grupos son también desiguales, pero esa desigualdad se basa en una injusticia de diferente tipo. La causa de la desigualdad es la negativa valoración que se hace de uno de los grupos. Se trata de grupos al estilo de Max Weber. Un ejemplo de estos grupos es el de heterosexuales y lesbianas. La solución son las políticas de reconocimiento. No se trata de hacer dos grupos iguales sino de que tengan igual consideración y respeto.

En algunas situaciones hay que combinar ambas políticas que no son incompatibles sino complementarias. Frazer pone como ejemplo la justicia de género que recaba ambos tipos de política. Las mujeres, por el hecho de serlo, tienen una situación económica peor (tienen peor acceso al trabajo, están peor remuneradas por los mismos trabajos, no acceden a puestos de dirección...). Están peor consideradas y, a la vez, tienen menos poder adquisitivo. En ese caso habrá que poner en marcha políticas combinadas de redistribución y de reconocimiento.

5.2 Instituciones que educan

La escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículum para todos, espacios para todos, evaluaciones para todos. Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones de conducta, que tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar. Aunque los enunciados teóricos digan otra cosa, un repaso a la vida a de las escuelas nos ofrece excesivos testimonios de un patrón homogeneizador.

La escuela debería ser una encrucijada de culturas, pero se encuentra con el problema de que en ella se instala una cultura hegemónica que tiende a la homogeneización. Debería ser una escuela para todos, pero es una escuela para

**VARONES, BLANCOS, SANOS, NORMALES, CASTELLANOHABLANTES
CREYENTES, CATÓLICOS, PAYOS, NATIVOS, MONÁRQUICOS**

La escuela puede ser un instrumento de paz y de solidaridad (Tuvilla, 1994) o un mecanismo que provoca e incrementa la segregación y la discriminación.

"La conservación del nuevo empujón debe ocurrir a través de los niños de la comunidad, de modo que el cómo vivimos con nuestros niños es a la vez tanto la fuente y el fundamento del cambio cultural, como el mecanismo que asegura la conservación de la cultura que se vive" (Maturana, 1997).

No se trata a mi juicio, fundamentalmente, de realizar acciones aisladas, sino de inspirar un proyecto asentado en la apertura, en el diálogo, en la solidaridad, en la cooperación y, en definitiva, en la justicia. Un proyecto que sea fruto de la reflexión y del compromiso de toda la comunidad educativa.

Ese planteamiento requiere una revisión de las pautas de comportamiento que tiene la institución. No es fácilmente asimilable que un Centro que practica el racismo al hacer la selección de su alumnado haga luego un plan de actividades para educar en la diversidad. Educamos como somos, no como decimos que los demás tienen que ser.

Supone también que se diseñe el curriculum en función de la diversidad y que se desarrolle a través de estrategias creativas acomodadas a dichas exigencias (Roig, 1999). Lo que se ha dado en llamar educación en valores (¿se podría hablar de educar de espaldas a los mismos?, ¿no sería entonces lo que hacemos mera instrucción?, ¿no sería adoctrinamiento?) es una práctica moral que ayuda a que cada alumno/a desarrolle al máximo sus potencialidades, es una práctica política que se preocupa por la igualdad real de oportunidades.

Para construir un proyecto basado en y tendente a la convivencia hace falta voluntad de conversar, tiempos para hacerlo y espacios que faciliten el encuentro.

"La existencia humana tiene lugar en el espacio relacional del conversar" (Maturana, 1977).

El curriculum está confeccionado por conocimientos, pero también por sentimientos, por emociones y actitudes. Frecuentemente la escuela ha sido (y es) una "cárcel de los sentimientos de las personas. No podemos hablar de convivencia sin tener en cuenta la esfera emocional de las personas. Hay parte de nuestro comportamiento que depende de nuestras concepciones, pero lo que sustenta nuestra vida en tanto personas es el mundo de las emociones y de las actitudes.

Según Viñas (1999) existen cinco campos de actuación de la institución escolar respecto a la educación intercultural:

- a. **Ámbito institucional:** la escuela en su conjunto elabora un Proyecto en el que hace presente una filosofía de inclusión, no de segregación. Ese Proyecto se va concretando en acciones intencionalmente destinadas a la formación de actitudes y de prácticas respetuosas con la diferencia. Desde el Plan de Acogida en el Centro a las acciones creativas de convivencia enraizadas en el entorno.
- b. **Ámbito administrativo:** hay situaciones complejas de tipo familiar que han de ser diligentemente resueltas en lo que se refiere a la inscripción, documentación, registro y expediente de los alumnos, en la información de las evaluaciones, en las

actas de las comisiones de evaluación.. "Hay que tener especial cuidado para que pueda servir de apoyo a la plena integración escolar del alumno a nuestro Centro", dice Viñas(1999).

c. **Ámbito curricular:** todas las actuaciones tienen que acabar concretándose en el tiempo y el espacio del aula. El currículum debe tener en cuenta la diversidad de cada alumno.

d. **Ámbito de servicios:** el currículum no se compone solamente de experiencias de aula. Hay otro tipo de actividades -que suelen llamarse de forma imprecisa extracurriculares- que deben integrar a todos los alumnos/as.

e. **Ámbito de recursos humanos:** uno de los elementos más enriquecedores de la institución escolar es la red de relaciones que se teje dentro de ella y que desvela las actitudes de las unas personas respecto a otras. Resulta imprescindible que todas las personas (profesores, padres/madres y alumnos muestren actitudes de respeto y aprecio hacia todos.

Resulta claro que el profesorado es la pieza clave de ese reto que conlleva la educación intercultural (Jordán, 1999). No se puede hacer un buen tratamiento en la educación de las diferencias si el profesorado no está sensibilizado y formado en esa trascendente dimensión.

5.3 Instituciones que aprenden

El peligro de las escuelas es que repiten mecánicamente sus pautas de comportamiento sin instalar en sus mecanismos la reflexión necesaria. Se hace un

a. currículum para los alumnos pero no para la escuela.

Las escuelas viven independientemente del éxito. Es más, sin definir qué es lo que van a entender por éxito. Si la pretensión (teóricamente) es formar ciudadanos críticos, tolerantes, solidarios, participativos, respetuosos, etc., habrá que preguntarse si realmente se consigue. ¿Cómo saberlo? Más aún, ¿cómo saber por qué no se consigue?

La escuela tiene que aprender cómo cambia la sociedad, qué nuevas exigencias se plantean en ella. La escuela tiene que aprender cómo y en qué cambian los alumnos/as y qué nueva configuración psicológica y social tienen. La escuela tiene que aprender qué cambios se producen en la ciencia didáctica...

¿Cómo lo puede aprender? Solamente si hace que su funcionamiento y su estructura estén transidas de los siguientes principios:

Permeabilidad: La escuela que se cierra sobre sí misma, que se encapsula, que no acepta la crítica, que no lanza puentes con el exterior para que llegue hasta ella la opinión, las expectativas y las necesidades de las personas y de los grupos, está condenada a no aprender, a perpetuar sus rutinas.

Colegialidad: Si la escuela balcaniza sus mecanismos (Hargreaves, 1996) es imposible que pueda afrontar las exigencias de la educación postmoderna. La colegialidad exige planteamientos abiertos, cooperativos, solidarios.

Flexibilidad: La rigidez es el cáncer de las instituciones. Cuando la institución no es capaz de responder de forma rápida y ágil a las exigencias del cambio se queda desfasada y anquilosada. Su desadaptación hace inútiles o perjudiciales los esfuerzos.

Creatividad: El problema de la innovación es que los cambios se jerarquicen y se burocraticen. Si es así son cambios que producen comodidad más que compromiso, falsedad más que autenticidad, mediocridad más que valor.

Racionalidad: No es muy racional que se espere conseguir frutos aceptables en convivencia en una institución larvada por el autoritarismo. No es racional la espera de que tengamos ciudadanos críticos en una institución tendente a las repeticiones mecanizadas. No es racional que tengamos personas que aprenden a convivir e

Reflexividad: hay que hacerse preguntas o reformular las que nos hacíamos. Hay que poner en tela de juicio las prácticas. De esas preguntas brotará casi inevitablemente una reflexión sistemática y rigurosa sobre la práctica. De la comprensión nacida de esa de esa reflexión surgirán las decisiones de cambio.

Los males profundos tienen remedios profundos. No se puede improvisar un profesorado comprometido si la selección del mismo en una sociedad se produce mediante mecanismos depauperados. No se puede disponer de un profesorado competente si no ha sido bien formado. No se puede conseguir un trabajo eficaz sin las condiciones organizativas no son las necesarias.

Otras soluciones son más rápidas, aunque más superficiales. El perfeccionamiento del profesorado a través de la reflexión sobre su práctica, la formación de plantillas en torno a proyectos, la estabilidad del profesorado en el desarrollo de proyectos ambiciosos, la realización de experiencias de interculturalidad, la escritura y publicación de los procesos de innovación...

No es fácil. No es rápido. Pero es necesario avanzar. Los valores no se consiguen, se persiguen. La dimensión intercultural que busca una estructura integradora, que se basa en actitudes solidarias, que tiene como fin la educación en valores para una

sociedad democrática que extienda de manera efectiva el respeto a los derechos humanos (Singer, 1995; Cortina, 1994, 1996). Como dijo en el siglo XV Pico della Mirandola, en su Oración sobre la dignidad del hombre, hay que conquistar la humanidad.

Referencias bibliográficas

- ABAD, L. y Otros (1993): *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Ed. Popular. Madrid.
- AGUADO, C. y DE VIVENTE, J. (2006): "Gestión democrática de las normas", en TORREGO, J.C. (coord.): *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Graó. Barcelona.
- AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de las escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Ed. Narcea. Madrid.
- ALEGRET, J.L. (Coord.) (1991): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*. Ayuntamiento de Barcelona. Barcelona.
- ALVAREZ DORRONSORO, I. (1993): *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Ed. Talasa. Madrid.
- ANTÓN, J.A. (1995): *Educación desde el interculturalismo*. Entre pueblos/Amarú. Salamanca.
- ARANGUREN, L.A. y SAEZ ORTEGA, P.(1998): *De la tolerancia a la Interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Anaya. Madrid.
- ARENAS FERNÁNDEZ G. (2006): *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre las Niñas en la escuela*. Ed. Graó. Barcelona.
- BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata. Madrid.
- CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros*. Ed. Popular. Madrid.
- CALVO BUEZAS, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad*. Tecnos. Madrid.
- CAMPS, V. (1998): *Manual de civismo*. Ed. Ariel. Barcelona.
- CARBONELL, J. (1996): *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Eumo-Octaedro. Barcelona.
- CORTINA, A. (1994): *La ética de la sociedad civil*. Anaya. Madrid.
- CORTINA, A.. (1996): *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Ed. Siglo XXI. Santillana. Madrid.
- DIEZ AGUADO, M.J. (2005): *Aprendizaje cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Santillana. Madrid.
- ECHEITA, G. (2007): *Educación para la inclusión sin exclusiones*. Ed. Narcea. Madrid.
- ESSOMBA, M. A. (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.
- ETXEBARRIA, F. (Comp.) 1994): *Educación intercultural*. Ibaeta Pedagogía/Universidad del País Vasco. San Sebastián.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989): *Integrar o segregar*. Laia. Barcelona.

- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Ariel. Barcelona.
- FERMOSO, P. (1992): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Ed. Narcea. Madrid.
- GARCIA MARTÍNEZ, A. SÁEZ CARRERAS, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Ed. Narcea. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): ¿Qué es una escuela para la democracia? En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 275.
- GIMENO, J. (1999): *La educación que tenemos, la educación que queremos*. En *IMBERNÓN, F. (Coord.): La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Ed. Graó. Barcelona.
- GREENFIELD, P.M. y COOKING (1997): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*. LEA. Hillsdale.
- GREENFIELD, P.M. (1997): *Conflicting values in education*. University of California. California.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ed. Morata. Madrid.
- HIDALGO, A. (1993): *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia. Fundamentos teóricos*. Ed. Popular. Madrid.
- HOYLE, E. (1986): *The politics of School Management*. Hodder and Stoughton. London.
- IBAÑEZ, M.T. y MARCO, A. (1996): *Ciencia multicultural y no racista. Enfoques estratégicos para el aula*. Narcea. Madrid.
- JARES, J. (1999): *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Ed. Popular. Madrid.
- JARES, X. (2006): *Pedagogía de la convivencia*. Ed. Graó. Barcelona.
- JIMENEZ, F. y VILÁ, M. (1999): *De educación especial a educación en la diversidad*. Aljibe. Archidona.
- JORDAN, D. (1993): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós. Barcelona.
- JORDÁN, D. (1999): El profesorado ante la educación intercultural. En *ESSOMBA, M. A.: Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.
- JULIANO, D.(1993): *Educación intercultural Escuela y minorías étnicas*. Eudema. Madrid.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Alianza editorial. Madrid.
- MARINA, J. A. (1995): *Ética para náufragos*. Ed. Anagrama. Madrid.
- MARTIN, H.P. y SCHUMAN, H. (1998): *La trampa de la globalización*. Taurus. Madrid.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): *Trabajar en la escuela*. Miño Dávila Editores. Madrid.
- MATURANA, H. (1997): *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el Patriarcado a la Democracia*. Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago.
- MCCARTHY, C. (1994): *Racismo y currículum*. Morata/Paideia. Madrid.

- MIR, C. (Coord.) (1999): *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Ed. Graó. Barcelona.
- MULHALL, S. y SWIFT, A. (1996): *El individuo frente a la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas*. Temas de hoy. Madrid.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1996): *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Escuela Española. Madrid.
- ORTEGA RYUIZ, P. y Otros (1994): *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. NAU Libres. Valencia
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (1996): *Educación multicultural. Fundamentos y estrategias didácticas*. COM.ED.ES. Granada.
- PENNAC, D. (2008): *Mal de escuela*. Ed. Mondadori. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata. Madrid.
- PÉREZ SERRANO, G. (1997): *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Ed. Popular. Madrid.
- POZO, J.J. y Otros (1999): *El aprendizaje estratégico*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- REIG, M.D. (199): *Interculturalidad, un reto de la convivencia*. En Aula de Innovación. Nº 85. Octubre.
- RODRIGUEZ ROJO, M. (1885): *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Oikos-Tau. Barcelona.
- ROJAS MARCOS, L. (1995): *Las semillas de la violencia*. Espasa Calpe. Madrid.
- SABARIEGO, M. (1999): La evaluación de programas de educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1992): Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida. En *Kikiriki*. Nº
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *Un claustro investiga. Agrupamientos flexibles de alumnos*. Ed. Díada. Sevilla.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): Las relaciones en la escuela. Perspectiva tridimensional. En ESCUDERO, J.M. y GONZALEZ, M.T. *Profesores y escuela*. Ediciones Pedagógicas. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995): Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En VARIOS: *Volver a pensar la educación*. Ed. Morata. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2003): *Aprender a convivir en la escuela*. Ed. Akal. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2003): *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Ed. La Muralla. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2003): *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la Escuela*. Ed. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2006): *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Ed. Bonum. Buenos Aires.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2008): *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros relatos contra el desaliento educativo*. Ed. Graó. Barcelona.

- SEQUEIROS, L. (1997): *Educación para la solidaridad. Proyecto didáctico para una cultura de relaciones entre los pueblos*. Octaedro. Barcelona.
- SINGER, P. (1995): *Ética para vivir mejor*. Ed. Ariel. Barcelona.
- TORREGO, J.C. (Coord.) (2008): *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Alianza Editorial. Madrid.
- TOURAIN, A. (1994): *¿Qué es la democracia?* Ed. Temas de hoy. Madrid.
- TUVILLA RAYO, J. (1994): *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*. M.C.E.P. Morón. Sevilla.
- VIÑAS, J. (1999): Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.
- VLACHOU, A.D. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*. La Muralla. Madrid.
- WIEVORKA, M. (1994): *El espacio del racismo*. Paidós. Buenos Aires.
- YUS RAMOS, R.(1996): *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Graó. Barcelona.

Anexo 6

La identidad sexual

¿Quién soy?, ¿qué me gusta?

La identidad es autoconocimiento. ¿Quién soy? es una pregunta siempre inacabada, cuya respuesta se enriquece con lo que vivimos y deseamos. En este texto, la autora explora algunas propuestas psicoanalíticas sobre cómo se construye la identidad sexual: la forma en que nos definimos a partir de lo que nos provoca placer sexual.

Por Rosa Ma. González J.³⁶

Una buena forma de hacer consciente la identidad es preguntarse ¿quién soy yo? En última instancia, la identidad subjetiva es la construcción de una historia que me cuentan o me cuento a mí misma (por lo mismo ilusoria).

La identidad de género dista de ser algo permanente y acabado, como lo postula la psicología. Las representaciones identificatorias “emergen” ante la presencia de lo ajeno. En México no me vivo como mexicana; viajando al extranjero, entre menos referentes culturales propios encuentre (lengua, costumbres, etc.) más presente puede estar lo que considero mi identidad nacional.

La pregunta por la identidad sexual —estar consciente de que poseo un cuerpo con ciertas características físicas— se juega dentro de las certezas. El transexual tiene la certeza de que posee un cuerpo de hombre que no le satisface, por eso decide cambiarlo. La pregunta por la identidad de género —saber qué significa ser mujer/hombre— es una interrogante que dirijo a los demás, en especial en circunstancias en que siento amenazada la ilusión de mismidad, o bien cuando me confronto con lo diferente.

Algunos ejemplos de cómo se puede vivir como una amenaza la ilusión de mismidad es cuando se presentan cambios importantes en el cuerpo (pubertad, embarazo, vejez), en la que se buscan referentes externos desde dónde resignificarse.

Pero, ¿qué sentido puede tener hablar de una identidad hetero/homosexual? Las prácticas sexuales, cualquiera que sean éstas, no estructuran psíquicamente en la medida que no alteran el pensamiento/sentimiento de

³⁶ Profesora/investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Versión editada del trabajo publicado en G. Careaga y S. Cruz, Sexualidades diversas: aproximaciones para su análisis. México, PUEG/Conaculta.

mismidad y otredad (no me confundo con los/as otros/as), ni la certeza de que mi cuerpo (sexuado) me pertenece. Las prácticas sexuales condicionan lo que pienso y hago eróticamente, como me perciben los demás, pero no son un factor de estructuración psíquica.

Pero la hegemonía de las prácticas heteroeróticas, evidentemente el pensarme como homo o heterosexual, o modificar mis prácticas eróticas de hetero a homoeróticas, o viceversa, tiene consecuencias importantes tanto acerca del concepto que tengo de mí misma, como en mi vida cotidiana.

Las prácticas homoeróticas son uno de los caminos posibles del erotismo, tan válidas y valiosas como las heteroeróticas. Quién me gusta y con qué disfruto sexualmente, suponiendo sin conceder una esencia humana, no me hacen pertenecer a otra especie.

La identidad colectiva: ¿Quiénes somos?

Señalaba que la construcción que hago de mi identidad proviene también de la práctica social. Los discursos que me permiten reconocermme como homo o heterosexual provienen de muchas fuentes. En el caso del homoerotismo, Michel Foucault plantea que a finales del siglo XVIII había actos homosexuales. La idea de identidad homosexual, como esencia humana determinada a partir de prácticas homoeróticas, aparece en el pensamiento moderno cuando los estados penalizaron la homosexualidad y los médicos la patologizaron.¹ Algo identificado con una práctica, se empieza a personalizar.

En los siglos XIX y XX los discursos en torno a las prácticas homoeróticas se refieren a una forma de ser de las personas, y no a una forma de amar, que provienen principalmente de las instituciones encargadas de "curarlas" o castigarlas. Para responder qué es un homosexual se tejieron infinidad de discursos, con pretensiones de científicidad o moralidad, que la población fue haciendo suyos.

Sólo algunas voces disidentes intentaron presentar una visión diferente del homoerotismo, interpretaciones no siempre afortunadas ya que los paradigmas desde los que lo intentaron predominaron las concepciones esencialistas (lo homoerótico como algo inherente al ser y no al hacer).²

Muchas de las personas que se reconocían deseos o prácticas homoeróticas lo vivieron con temor y/o culpa, ya que los discursos en su entorno ofrecían una concepción patologizada del homoerotismo. Será hasta los años setenta cuando un grupo de hombres y mujeres que se reconocen con prácticas

homoeróticas decide organizarse políticamente y reinventa un discurso que dé cuenta de sí mismo.

La conformación de estos colectivos surge como respuesta contracultural al intento de homogenizar un discurso occidental normativo que los excluye. Es una forma de afirmar (y hacer visibles) diferencias en cuanto a comportamientos, deseos y prácticas consideradas deficitarias o anormales, en donde el modelo a seguir se define a partir del hombre joven heterosexual blanco que habita en la ciudad.

Estos colectivos van construyendo un nuevo discurso de sí mismos que se contrapone a los discursos moralistas que las instituciones sociales (científicas, religiosas, políticas) habían determinado para identificarlos hasta entonces, y que la mayoría de la población había hecho suyos.

En el proceso de construcción de una identidad colectiva (nosotros/as somos), necesaria para afirmarse como diferentes (lo que nos hace particulares), en el caso de las prácticas homoeróticas, los otros son los heterosexuales. El plantear las prácticas homoeróticas en términos de identidad homosexual (como opuesta y excluyente de la heterosexual) está presente el riesgo de la generalización (todos somos así). Y cualquier intento de generalizar resulta reduccionista; decir que feministas, gays o indígenas somos de tal o cual forma, refuerza los estereotipos y limita la diversidad.

Por ejemplo, en los grupos gays la identificación se da a partir de reconocer que se comparte un deseo homoerótico; en lo demás, la diversidad de formas de vivirlo y actuarlo es patente. En este sentido, el proceso de identificación colectiva, necesaria para afirmarse y reconocerse, conlleva la limitante de caer en estereotipos, fuente directa de prejuicios y chauvinismos, no sólo de quienes viven al margen de la colectividad, sino también de aquellas personas que la integran.

El problema no se resuelve con hablar en plural (las identidades) ya que la identidad es lo que unifica. Las prácticas homo o heteroeróticas no constituyen alguna forma de esencialismo, sea éste definido desde lo biológico o lo cultural; por lo tanto, una práctica sexual determinada no apela al ser sino al hacer y desear.

Las prácticas eróticas: ¿qué me gusta?

Para pensar la identidad homo/heteroerótica hace falta un movimiento más: ¿qué me gusta?

A propósito pregunto qué me gusta y no quién. Otra limitante de concebir las prácticas eróticas en términos de identidad (homo o hetero) es considerar que sólo estos dos caminos agotan la sexualidad humana.

Uno de los estereotipos que se tejen en torno a la homosexualidad es que las mujeres con prácticas homoeróticas son "masculinas" y que los hombres homoeróticos son "femeninos". Con demasiada facilidad se confunde el cómo soy (identidad de género) con quién me gusta (identidad sexual); la pregunta por el homoerotismo es diferente a lo que puede representar ser hombre o mujer, e implica la "elección de objeto".

Para la teoría psicoanalítica la sexualidad no designa solamente las actividades y el placer dependientes del funcionamiento de los genitales (pene o vagina); para esta teoría, la sexualidad es toda una serie de excitaciones y de actividades que producen placer.

La sexualidad humana como actividad cuyo fin es la búsqueda de placer marca una diferencia fundamental con la sexualidad animal.

Las prácticas eróticas en el humano son diversas, a las cuales se puede llegar por diferentes caminos, ya que buscan el placer y no tienen como fin último la reproducción. El definir la identidad homosexual si bien amplía la concepción de heterosexualidad como única forma de práctica sexual, restringe otras formas de búsqueda de placer como aquellas prácticas agrupadas bajo el concepto de lo queer.

La idea de "elección de objeto" no se refiere a la persona (sino a la pulsión) ni es una actividad que dependa sólo de la voluntad. Cada quién, de acuerdo con las circunstancias en que construye y deconstruye su historia, va delimitando los caminos de placer (que son variados, aunque no se cambia de "objeto" fácilmente).

El fin que persigue el erotismo es el placer (no la reproducción) y las prácticas sexuales por las que pretende lograrlo son de lo más variadas.

Dar cuenta de la concepción que tiene el psicoanálisis acerca de la sexualidad humana rebasa con mucho las pretensiones de este escrito. La intención simplemente era ofrecer una visión alternativa a la forma cómo define la psicología a la sexualidad. En la interpretación psicoanalítica no se personifica ni dicotimiza la sexualidad (identidad homo o hetero), y no se considera que una particular práctica sexual determine al sujeto.

Por otra parte, la teoría psicoanalítica ayuda para pensar al sujeto, y no establece que lo que "descubre" es la realidad (como la psicología). No hay nada más alejado en la teoría psicoanalítica que las certezas. Como señala Auglanier, "saber exige que se renuncie a la certeza de lo sabido".