



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Mexicali



LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO DE LA MUJER
EDUCADORA: UN RETO PARA LA FORMACIÓN EN
LA EDUCACIÓN INICIAL

Gilda María Romero Cruz Arca

Mexicali, B.C. Mayo de 2004

115 GEN 04/001

Oficio No. 166/D/2004.

Asunto: Aprobación de Tesina
para la obtención de Diploma
de Especialización.

Mexicali, B.C. a 12 de Mayo de 2004.

**C. GILDA MARÍA MORETO CRUZ ARCE
PRESENTE.-**

En mi calidad de Responsable de esta Unidad 02A de la Universidad Pedagógica Nacional y después de haber cubierto los requisitos formales del Proceso de elaboración de Tesina titulada:

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO DE LA MUJER
EDUCADORA: UN RETO PARA LA FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

presentado por Usted para obtener el Diploma de Especialización en Género y Educación le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor, por lo que deberá entregar **4 EJEMPLARES**, como parte de su expediente al obtener el fallo satisfactorio sobre el trabajo final entregado.


ATENTAMENTE
M. Ridaura
I.S.E.P./
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
**UNIDAD No. 021
MEXICALI, B.C.**

c.c.p. Programa de Especialización en Estudios de Género en Educación.
c.c.p. Departamento de Servicios Escolares.
c.c.p. Programa de Especialización en Estudios de Género en Educación, Unidad Ajusco.

PSR/lsr*

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Mexicali



**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO DE LA MUJER
EDUCADORA: UN RETO PARA LA FORMACIÓN EN
LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.**

Gilda María Moreto Cruz Arce

Mexicali, B.C. Mayo de 2004



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Mexicali



**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO DE LA MUJER
EDUCADORA: UN RETO PARA LA FORMACIÓN EN
LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.**

Tesina

**Para obtener el Diploma de Especialización
Estudios de Género en Educación**

Presenta

Gilda María Moreto Cruz Arce

Mexicali, B.C. Mayo de 2004.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
CAPITULO I	
LA IDENTIDAD DE GÉNERO DE LA EDUCADORA	
A. La construcción de la identidad: sexo y género como proceso dialéctico en mujeres y hombres, desde la niñez	11
B. La mujer educadora y el género en la formación profesional.....	20
C. La imagen de la educadora como profesional en el mundo actual.....	24
CAPITULO II	
LOS ESPACIOS DE PODER Y EL GÉNERO EN LA INSTITUCION PREESCOLAR	
A. El género y el poder en la mujer directiva: actitudes arraigadas y prácticas estereotipadas.....	30
B. El Jardín de Niños: espacio de prácticas reproductoras de estereotipos.....	34
C. El aprendizaje y la formación de género en la niñez de hoy.....	38
CAPITULO III	
LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	
A. La educadora como agente de cambio para la igualdad entre los géneros.	44
B. La educación preescolar para la niña y el niño contemporáneo.....	50
CONCLUSIONES.....	55
BIBLIOGRAFÍA.....	59
HEMEROGRAFÍA	60
FUENTES VIRTUALES.....	61
ANEXO I. PROYECTO DE PROMOTORÍA: "NUESTRA HISTORIA PERSONAL DE GÉNERO"	

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO DE LA MUJER EDUCADORA: UN RETO PARA LA FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

INTRODUCCIÓN.

Actualmente en nuestro país se presentan cambios demográficos y de gran movilidad que están propiciando grandes transformaciones sociales y culturales que trascienden en el tipo de atención y educación que demandan las niñas y los niños de acuerdo con su entorno de vida. Partiendo de esa perspectiva, el Sistema Educativo Nacional se encuentra en tiempos de cambio. El nivel de educación preescolar está en proceso de construcción de una Nueva Propuesta Curricular; la cual en sus avances dan a conocer la necesidad de un fortalecimiento de la práctica docente, en términos de calidad del servicio educativo que se ofrece a niñas y niños que asisten al jardín de niños. Hablar de una reforma educativa es manifestar una serie de condiciones y de cambios en el currículum; ya que en éste se expresan los nuevos principios y propósitos que han de guiar y orientar las condiciones y prácticas educativas.

Las discusiones y comentarios que se han dado a conocer en los avances de la propuesta, giran con relación a las prácticas educativas de las educadoras; ya que en las investigaciones realizadas en jardines de niños en todo el país, las docentes pareciera que están haciendo lo mismo, esto es: los mismos coros, actividades sin propósitos educativos, juegos, áreas con los mismos juguetes ("de niñas" y "de niños") y sobre todo, con una imagen social que identifica a la educadora como una madre sustituta, amorosa, y al jardín de niños como una extensión del hogar¹. Estas son algunas de las cuestiones que han

¹ Cfr. Dichos resultados fueron dados a conocer por la Maestra Eva Moreno Méndez, encargada y participante de la elaboración de la propuesta, en el 4º. Foro Nacional "La Reforma Curricular y

arrojado las investigaciones realizadas en planteles educativos del nivel de preescolar, reuniones con autoridades y mesas técnicas estatales, que han tenido como propósito hacer un diagnóstico de la situación de las prácticas educativas de las educadoras a nivel nacional a la luz de la construcción de la nueva reforma curricular de la educación preescolar.

Por lo anterior es que surgió la interrogante: ¿De dónde parten estas comparaciones y tradiciones que caracterizan la tarea docente cotidiana en los jardines de niños? ¿Qué congruencia hay entre el currículo oficial y el currículo vivido, lo que se dice, se hace y se vive en la práctica? Si bien es importante el argumento de cambios en contenidos y métodos, es conveniente tratar de revelar cuáles son los otros agentes que han de acelerar o retrasar una nueva reforma educativa.

En esta Especialización de Estudios de Género en Educación se pudo apreciar que existen otros procesos que se producen en el aula, que los alumnos y alumnas de acuerdo a la identidad de género construida por el o la maestro/a y la imposición de la cultura dominante, son factores que determinan lo que se aprende, así mismo son fuentes de desigualdades en la escuela. Es en ese sentido que la escuela discrimina no sólo por razones de clase social, etnia o credo religioso. Las mujeres también son discriminadas en los espacios escolares. Es así como la escuela juega un importante papel en la construcción de lo femenino y lo masculino; se reproducen en ella los patrones de género que rigen la sociedad. Esto provoca que las mujeres, a consecuencia del género se enfrenten a situaciones que les impidan participar a plenitud en la sociedad donde viven. Es importante hacer mención que en estas reflexiones se aborda en especial la situación de la mujer-

educadora por ser la intención del presente trabajo, pero de ninguna manera se trata de soslayar que los hombres en la sociedad y cultura, también son discriminados.

Culturalmente se han establecido un conjunto de prácticas, ideas, roles, estereotipos que atribuyen las características sociales específicas a mujeres y hombres. Esta construcción simbólica se denomina *género*, el cual, reglamenta y condiciona la conducta objetiva y subjetiva de las personas, de lo que es "propio" de cada sexo.

Con el *propósito* de examinar qué de la cultura, qué de las identidades formadas desde la niñez, formación y desarrollo profesional de las educadoras, las hace o pareciera que están haciendo "lo mismo", y que éstas prácticas y actitudes (manifestadas en las investigaciones) pueden ser detonantes para retrasar una reforma educativa en el nivel de educación preescolar, es que se inició la tarea de indagar la construcción de la Identidad de Género de la mujer-educadora y cómo esta construcción puede ser un desafío para las propias docentes al guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de los niños y las niñas preescolares.

Con base en lo descrito anteriormente se inicia con un proceso metodológico reflexivo, basado en la lectura y análisis de diferentes referencias bibliográficas, hemerográficas, así como consulta de fuentes virtuales, para encaminarse a obtener datos acerca del comportamiento, formación de identidades, práctica y ambiente sociocultural que subyace en la labor docente; que explicarán, más allá de la intuición personal, la problemática de la realidad que se vive en la educación que se imparte a los niños y niñas preescolares. Estas consultas a las diferentes lecturas, permitió conocer sustentos teóricos y examinar hechos sociales que han sido estudiados por otras personas al nivel de preescolar y a las educadoras. Otro proceso desarrollado fue la interacción con la

experiencia personal dentro de la asesoría técnico pedagógica y las visitas de observación que se hace a los grupos escolares; lo cual permitió enfocar la mirada en las situaciones cotidianas de la práctica docente para indagar acerca de las opiniones y creencias de las educadoras con relación al género.

Parte del proceso metodológico fue la planeación de un proyecto a aplicar a docentes educadoras para tratar que se descubran desde su historia personal de género, desde sus identidades construidas. La propuesta se basa en la capacidad de los y las seres humanas en interrogarse y cuestionarse sobre su subjetividad y, a la vez, revisar las prácticas que las caracterizan, así como las de la institución. Los planteamientos son actividades sencillas pero que buscan iniciar, con base en la perspectiva de género, una formación más integradora y propositiva en los aprendizajes que se propician dentro de los jardines de niños.

Justo en relación con lo referido anteriormente, el concepto que se analiza y da forma al presente trabajo, es la *identidad de género* como particularidad cualitativa socialmente situada que permite identificarse y asumirse perteneciente al grupo de lo femenino o al grupo de lo masculino. Esta percepción de identidad lleva al hecho de incluir en el análisis a la subjetividad, para expresar las diferencias en la totalidad con la que se quiere tratar a las personas. Así, se conceptualiza la *subjetividad* como el conjunto de rasgos personales (intelectuales, afectivos, etc.) que existen sólo para el sujeto, que influyen en el modo de pensar, de sentir de un individuo y originan la singularidad de su punto de vista².

² Cfr. **DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**. Ed. Aula/Santillana. México, 1995. p. 1310.

Este documento intenta mostrar, en el *primer capítulo*, que la *construcción de la identidad de género* de la educadora, sus saberes y subjetividades, son el eje estructurante de la enseñanza que se vive en el aula y cómo a la par, se ignora la importancia de trabajar desde la subjetividad de los niños y las niñas que se atienden. Con este propósito, se analizan también los efectos que dan lugar el trabajar una práctica reproductora de estereotipos de género en las niñas y los niños, y cómo estas reproducciones tienen consecuencias que han pasado inadvertidas en las reformas educativas.

A fin de lograr este propósito, se hace primeramente un análisis de la *construcción de la identidad: sexo y género en mujeres y hombres como proceso formativo desde la niñez*. Hablar de esa construcción, es hablar de lo aprendido desde el nacimiento y lo aprehendido en sociedad. La cultura que se adquiere se integra a la personalidad a través de la socialización con los otros y las otras; de esa manera se asumen los procesos sociales internalizándose las subjetividades, lo femenino, lo masculino, las vivencias, el pensar, el sentir, el actuar de o con quienes se convive, participa, construyendo identidades propias y mutuas, que permiten pertenecer, reconocerse y reafirmarse en un grupo social determinado. Es desde la familia, primeramente, donde se dan una serie de expectativas partiendo del sexo, que define al hecho de ser hombre o mujer. Con base en el sexo que se tiene, el género, como construcción sociocultural define características emocionales, intelectuales y de comportamiento femenino y masculino, las cuales se comienzan a internalizar desde la niñez. Es aquí cuando se da la socialización primaria, que suele ser la más importante. La estructura que más se aprehende a construir y reafirmar es la *identidad de género*. Esta identidad, saber qué significa ser hombre o mujer en la sociedad, es un proceso de construcción permanente que dura toda la vida.

Estas observaciones cuestionan cómo los niños y las niñas van formando, en la familia y en la escuela, una visión axiológica que prepara y predispone para pensar y actuar de cierta manera, reproduciendo ciertas pautas de socialización para vivir su vida adulta.

Revisar el proceso de socialización, de roles femeninos y masculinos que se viven en los jardines de niños; implica asumir una perspectiva de género analizar a la *mujer educadora y el género desde su formación profesional*; y cómo estas construcciones de identidades, de sus subjetividades son trasladadas a la práctica docente. Ellas también han sido formadas dentro de una familia, de una escuela y una sociedad androcéntrica. En su formación escolar y profesional, a la par de los aprendizajes promovidos por el currículo oficial, estuvo íntimamente relacionado el currículo oculto del género. En su preparación normalista hubo una serie de mensajes y estereotipos que le han asignado profesional y culturalmente un perfil preparación profesional a las educadoras; subyacen todavía los mensajes de los y las pioneras de la educación preescolar en las prácticas docentes contemporáneas. También al ser la escuela un espacio inminentemente femenino, se refuerzan las características de que la mujer por su naturaleza se acerca más al mundo infantil. Así es posible observar que en la imagen que se tiene de la educadora como profesional en el mundo actual ante la sociedad y en la práctica educativa cotidiana de las educadoras, todavía subyacen las metáforas (comparación) construidas en su preparación e identidad, el de la madre-jardinera, ella cuida a lo/as niño/as que son como las flores. La infancia se concibe como un mundo aparte de los adultos.

El *segundo capítulo* aborda los *espacios del poder y el género en la institución de preescolar*, ya que al ser preescolar un nivel conformado casi en su totalidad por mujeres, y que, representan de cierta forma, la continuidad de la imagen materna ante la sociedad; el poder que se ejerce dentro y fuera del aula, es un poder con identidades de matriarcado. Las

relaciones de poder que se sostienen son basadas en una disciplina controlada por una pirámide delimitada de autoridad. Es en el aula, donde se encuentran los diversos elementos que conforman la educación preescolar. Existe en la educadora, la mayor parte de las veces, un acatamiento silencioso de las órdenes, y tiende a reproducir con sus alumnos y alumnas, tal relación de poder.

Por lo anteriormente expresado es posible observar en los jardines de niños, a través de juegos y actividades que se operan en las aulas, las características de un hacer docencia lleno de subjetividades, de identidades construidas desde la niñez y de una formación profesional estereotipada, lo cual es observable en una reproducción de roles sexuales y estereotipos de género en los niños y las niñas. Es así como la práctica docente y los contenidos que se manejan se vuelven similares a la vida familiar y a la identidad que se construye en familia. Algunas prácticas predominantes en preescolar se han arraigado por el peso de la costumbre y la tradición, más que por los aportes reales al aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Esta manera de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje y esta reproducción de estereotipos de género (tan presente y tan imperceptible por sutil), hace preguntarse ¿Qué pasa con las necesidades socio afectivas y saberes construidos desde la subjetividad, desde el entorno inmediato sociocultural?

Cuando la educadora se enfrenta a situaciones "imprevistas", con preguntas y respuestas dadas desde la subjetividad de los sujetos y las sujetas, es desde el lugar de su subjetividad que se habla. Negar esa subjetividad, las relaciones de vida de hoy, es negar la posibilidad de propiciar en las aulas un aprendizaje significativo, potencializador de una nueva construcción de hombres y mujeres.

Pareciera obvio reconocer que el *género, la subjetividad y el aprendizaje en la niñez de hoy*, es diferente a la vivida por la generalidad de las educadoras. La aproximación que tienen los niños y las niñas actualmente a lenguajes y conocimientos es mediada por los medios masivos de comunicación. La subjetividad y la experiencia de estas nuevas generaciones que crecen en este entorno contemporáneo, son bastante diferentes de la experiencia obtenida en sus primeras socializaciones de las educadoras. Este hecho "complica", inevitablemente, la tarea de las educadoras; no pueden dar por hecho que alumnos y alumnas compartirán experiencias similares con ellas y que, invariablemente estas interrelaciones con estos objetos de conocimiento, tendrán influencias en la tarea pedagógica.

La familia nuclear, como base de la sociedad, ya no es la única reconocida y vivida en la sociedad contemporánea. Cada día es más frecuente encontrar en el aula, diferentes situaciones que los niños y las niñas viven, y que no corresponde al modelo único de familia. Los cambios sociales que se han producido en las últimas décadas respecto al lugar de los hombres y las mujeres en las sociedades occidentales, han provocado verdaderas rupturas en las subjetividades de género, en lo que "es femenino" y lo que "es masculino"

Estas identidades parecen desvanecerse como opuestos y excluyentes. Los ideales de masculinidad y feminidad han cambiado o están en proceso de cambio. Esto implica la desligazón y nuevas ligaduras a través de la investidura de otros ideales más acordes con la realidad compleja y cambiante de las posiciones que hombres y mujeres ocupan en estos tiempos contemporáneos, con los efectos en estos cambios en la relación de los géneros y en la percepción del niño y la niña.

Por lo expuesto anteriormente, todo indica que la niñez y la juventud de hoy están implicadas en nuevas formas, en nuevos objetos de conocimiento, que implícitamente cuestionan el conocimiento teórico y los modos de promover aprendizajes, que las y los docentes han intentado promover siempre. En el *tercer capítulo* se aborda la *Educación con Perspectiva de Género*, ya que es necesario que la educación para estos tiempos contemporáneos, lleve la cultura, la subjetividad, las vivencias, lo cotidiano, el lenguaje y la perspectiva de género a las aulas. Esta nueva educación no se puede permitir una postura sin cuestionamientos, y aceptar la realidad como inevitable; sino que ha de promover una postura crítica en los y las alumnas del jardín de niños. Para realizar este reto y esta tarea, se ha de trabajar con y para los y las docentes, para que sean capaces de reformular y crear una nueva cultura del proceso de enseñanza y aprendizaje en una sociedad contemporánea. Para ello se considera que es necesario que las educadoras se descubran desde su historia personal de género, ya que la identidad no es estática, es un proceso no acabado. Es necesario indagar hasta dónde es posible pensar de otro modo.

Con el *Proyecto de Promotoría*, que se encuentra al final del presente trabajo, se intentará por medio de actividades individuales y colectivas, promover una nueva mirada que permita una autocrítica de lo que se realiza en las aulas y cómo la identidad femenina construida desde la formación, sociedad y cultura, no permite reconocer la importancia de trabajar un proceso de enseñanza desde el niño y la niña; para que sea una nueva propuesta educativa que funcione y sea así la docente facilitadora de aprendizajes que signifiquen una nueva forma de aprender y construir una educación con perspectiva de género, que posibilite la formación de un nuevo preescolar.

CAPÍTULO I LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCADORA.

A. La construcción de la Identidad: sexo y género como proceso dialéctico en mujeres y hombres, desde la niñez.

Hablar de la *construcción de la identidad de género*, es hablar de un proceso dialéctico entre sexo y género en *hombres y mujeres desde la niñez*; es hablar de lo aprendido desde el nacimiento y lo aprehendido desde una sociedad. Esta aprehensión social se da a través de las instituciones que la conforman; en ese sentido, la identidad forma parte de una herencia cultural en la que el individuo y colectivo se apoyan, necesarias para su reconstrucción de acuerdo con el tipo de proyecto social o idea de futuro que guía las prácticas de dichos hombres y mujeres.

La cultura que se adquiere se integra a la personalidad a través de la socialización, formas de vida, del lenguaje, expresadas como adaptación, conductas y comportamientos, a través de las cuales se aprende y se toma conciencia, se construye y se reconoce una identidad propia, que se va dando en diversas instituciones y espacios como son: familia, religión, escuela, comunidad o al país al que se pertenece. Esta acción generada de la interrelación entre las personas permite establecer una relación dialéctica entre individuo - sociedad. De esta manera se "asumen" los procesos sociales internalizando y apropiándose de las subjetividades; lo femenino, lo masculino, las vivencias, el pensar, el sentir, el actuar de las otras y los otros con los que se convive y participa; construyendo *identidades* mutuas y propias, que permiten reconocer y reafirmarse como miembros de un grupo social determinado. Así la identidad se construye no como un proceso acabado, sino que es constituida y modificada con base en deseos, motivaciones, intenciones mutuas entre las personas. Como lo señala Giménez: La identidad constituye una dimensión subjetiva de

la cultura, de los actores sociales, pero no es un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino tiene un carácter intersubjetivo y relacional³

Es en la familia, como parte de la sociedad, que se inicia la llamada educación informal; espacio donde se dan las primeras interacciones de lo que significa ser hombre y ser mujer desde el nacimiento. Proceso en que las experiencias cotidianas familiares, de contexto social, religioso y de medios masivos de comunicación, que los niños y las niñas viven y experimentan en los comportamientos, el lenguaje, las conductas y los roles que a cada sexo se les confiere, permite y afirma. Si bien, la sexualidad humana ha perdido una buena parte de sus mitos y tabúes, todavía tenemos muchos prejuicios referentes al sexo. ¿Qué diferencias encontramos entre el sexo y el género? ¿Cuándo se forma la identidad de género? ¿La socialización de género es igual para ambos sexos?

Tratar de hablar de los conceptos de género y sexo o sexualidad, es remitirse a aspectos que encuentran intrínsecos en la personalidad, subjetivados, en cada ser humano/a. No se puede hablar y reflexionar de uno sin considerar al otro; por lo cual es necesario mencionar y diferenciar entre sexo y género, pues los dos términos, con frecuencia se utilizan cómo sinónimos:

“El sexo es una categoría biológica. Según ésta, los seres humanos de acuerdo a las diferencias fisiológicas y morfológicas, pueden ser clasificados como hembras y machos. El género es una construcción socio-cultural que define características emocionales, intelectuales y de comportamiento entre las personas por el hecho de ser hembras o machos.

³ “Es decir, como individuo no sólo soy distinto por definición de todos los demás individuos, como una piedra o cualquier otra realidad individuada, sino que además, me distingo cualitativamente porque, por ejemplo desempeño una serie de roles *socialmente reconocidos* (identidad de rol), porque pertenezco a determinados grupos que *también me reconocen como miembro* (identidad de pertenencia), o porque poseo una trayectoria o una biografía incanjeable también conocida, *reconocida* e incluso apreciada por quienes dicen conocerme íntimamente”. GIMENEZ, Gilberto. Materiales para una teoría de las identidades sociales. **Revista Frontera Norte**, Vol. 9 Núm. 18, Julio-Diciembre de 1997. El Colegio de la Frontera Norte. México, 1997. p. 11

Distinguir entre sexo y género es útil para diferenciar lo que es "natural" (lo biológico) de aquello que no lo es (lo cultural)".⁴

En el ámbito primario de la familia, aún antes que nazca el niño o la niña, ya hay todo un conjunto de expectativas respecto al sexo, al hecho de ser mujer u hombre. Expectativas que desde los primeros contactos van transmitiendo una serie de mensajes sobre la condición de género. Es así, que con base en el sexo que se tiene, el género femenino y masculino se comienza a internalizar, haciéndose una aprehensión o interpretación del núcleo social al que pertenece. "Esta aprehensión no resulta de las creaciones autómatas de significado por individuos aislados, sino que se comienza cuando el individuo "asume" el mundo en que ya viven otros"⁵

Es en la niñez cuando ocurre la *socialización primaria*⁶ que suele ser la más importante. En ésta, la carga emocional y las nociones que sobre su sexo tenga, significan la pauta para que el niño y la niña construyan aprendizajes que le significan, los internalizan y apropiándose de ellos construyen su *identidad*; a la vez que se identifica y reafirma con los otros y las otras, va incorporando los roles, el lenguaje, las normas, costumbres, valores y reglas sociales (que también varían según el sexo) que le permiten interactuar en la vida cotidiana.

Uno de los enfoques que abordan la construcción de la identidad, es el psicoanálisis, para el cual, simultáneamente a la constitución del sujeto se produce la génesis del yo. Araceli Colin menciona que el yo tiene de modelo a su semejante. El origen del yo ocurre en etapas muy tempranas de la vida de el niño y la niña (entre los 6 y 18 meses). El yo es

⁴ FAINHOLC, Beatriz. **Hacia una escuela no sexista**. Ed. Aique Grupo Editorial. Argentina, 1994. p. 7

⁵ BERGER, Peter y Thomas Luckmann. "La sociedad como realidad subjetiva". **En La Construcción Social de la Realidad Subjetiva**. Ed. Amorrortu. Buenos Aires. 1994. p. 165.

⁶ Ibidem. p 166.

impensable sin la identificación con la imagen del otro/a, para ser yo, he de identificarme con otro/a, es una localización del lugar donde residen las claves de mi identidad⁷

Abordar una revisión a estos enfoques teóricos escapa a la posibilidad del presente trabajo, pero es importante rescatar que hablar de identidad género, es evidenciar la subjetividad que construimos respecto al sexo. Como lo menciona Gabriel Zamora:

*"Porque la sexualidad además de ser una parte integral de la fisiología de lo que somos los seres humanos también es una construcción, es una proyección de la personalidad de cada uno/a de nosotros/as, al estar sentados/as aquí estamos poniendo de manifiesto parte de nuestra sexualidad, la forma en qué nos comportamos, de cómo hablamos, de cómo nos sentimos; cualquier tipo de conducta lleva un porcentaje implícito de nuestra sexualidad"*⁸

Fernández Sessarego dice que la construcción de la Identidad no es un fenómeno estático, sino por el contrario, profundamente dinámico entre lo social, y relacionado con el desarrollo psicosexual y la maduración del niño en su ambiente⁹. Las primeras identificaciones respecto al sexo consisten en la imagen que el niño y la niña tienen de sí mismos, a partir de la percepción y exploración de sus cuerpos.

*"Desde el punto de vista psicológico el género es fundamental para la construcción de la identidad sexual. Se entiende por identidad sexual la identificación con el propio sexo y la separación a lo opuesto, es una referencia interna que permite responder a la pregunta ¿quién soy yo?. J. Money plantea que existe un núcleo de identidad sexual a los 18 meses, y una identidad más completa a 4 años, lo que llama permanencia de género"*¹⁰.

Contrariamente a la creencia de la asexualidad en los niños y niñas, Freud demostró que los pequeños tienen sensaciones. Desde los 6 meses aproximadamente los bebés tocan sus genitales, aunque abandonan tal hábito, reiniciándolo alrededor de los 2 años hasta la pubertad. Para Freud, lo sexual no es sinónimo de genital, por lo tanto cuando habla de

⁷ Cfr. COLIN, Cabrera Araceli. "El sujeto, la subjetividad y la subjetivación". **La historia familiar, la subjetividad y la escuela. El traspaso escolar**. Ed. Paidós. México, 1999. p. 140

⁸ ZAMORA, Gabriel. Conferencia impartida en la Materia de Género e Identidad, II Semestre de la Especialización en Estudios de Género en Educación. UPN. Mexicali, 28 de Noviembre del 2003.

⁹ Cfr. FERNÁNDEZ, Sessarego, Carlos. "Derecho a la Identidad en Jardines maternos". http://ar.geocities.com/fundaciontelefono/Derecho_Identidad_en_Jardines.htm

¹⁰ Cfr. **Foros temáticos**. Identidad sexual y de género. www.psicomundo.com/foros/genero/fm/htm

sexualidad no se refiere al modo genital de sentir que experimenta un adulto, sino a toda búsqueda de placer. Este principio *pulsional* (fuerza, precedente que, impulsa al organismo a satisfacer sus necesidades sexuales) comienza en la infancia y continúa más tarde en la vida sexual genital que experimentará de adulto. Esta primera instancia corresponde a lo que se denomina pregenital y corresponde al placer provocado durante la *etapa oral* (en el primer año de vida y se caracteriza por el placer de la actividad oral), *anal* (dos o tres años de vida, el interés se desplaza hacia la zona anal, retención y disfrute de las reacciones anales) y la *fálica* (de los tres a los seis años el interés se dirige ya hacia los órganos sexuales) anteriores a las genitales, propiamente dichas; se parte de la base de que existen en las personas zonas erógenas preponderantes en el cuerpo capaces de proporcionar placer. Desde los seis años en adelante y hasta la adolescencia se da un adormecimiento del impulso sexual (fase de latencia) que es reactivado hasta la pubertad.¹¹

Aprender a comprender la formación de la sexualidad de los niños y las niñas, en este caso de los preescolares, es difícil para las educadoras, al igual que para los padres y madres de familia, que no saben qué hacer con ello, debido a los tabúes y concepciones religiosas que concebían (y aún conciben) al sexo y la sexualidad como algo pecaminoso, lo que dio lugar a ignorancias y prejuicios que se transmiten culturalmente. El sexo es un tema que no se habla, siendo éste parte primordial para la constitución de la personalidad e identidad. Es común observar en el jardín de niños, que en los juegos para favorecer la estructuración corporal, los genitales no se nombran o se les nombra de otra forma. También, de lo que se habla en la familia y en la escuela es de lo que se considera es de niña o de niño, construyendo desde la socialización primaria, los roles femeninos y masculinos. Si el niño o la niña preguntan o tratan de abordar sobre su sexo o el de los otros

¹¹ Cfr. FREUD, S. **Ensayos sobre la vida sexual y la teoría de la neurosis**. Ed. Alianza, Madrid, 1979.

y otras, o trata de explorar su cuerpo es llamado, o llamado "grosero", "mal educado" o en algunos casos "degenerado".

Pretender obviar el tema de la sexualidad en el seno de la familia es una tarea imposible de realizar. Aún cuando no se hable explícitamente de ello, las conductas del padre, madre, hermanos y el entorno son mensajes del hondo impacto en la formación de la identidad de género, de lo femenino y masculino. Aún sin una información sexual dada, el niño y la niña, tienden un puente de formas insólitas porque necesita completar la "identidad corporal". Están construyendo su estructuración corporal, sus cuerpos, llenando su necesidad con los informes que reciben de la realidad concreta y a la vez tan subjetiva.

Es así, que la estructura que más se aprehende a construir y reafirmar es la *identidad de género*, que se inicia aproximadamente a la edad de dos y tres años, cuando el niño y la niña adquieren el lenguaje y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos¹². Esta identidad, saber que significa ser hombre o mujer en la sociedad, es un proceso de construcción permanente que durará toda la vida.

La formación de la identidad de género está cargada de subjetividades que se da a través de un proceso de socialización distinta para cada género. Si bien es un proceso difícil para ambos sexos, por la escasa orientación al respecto, en el caso de las niñas surgen más dificultades por los tabúes morales, impuestos culturalmente a las mujeres. Es fácil observar las creencias y comportamientos sexistas (esto es, la discriminación que se hace con base al sexo que se tiene) en los alumnos y las alumnas, pero sobre todo, en los comportamientos de las madres de familia con sus hijas e hijos. Una de las características de la información sexual en nuestra sociedad es que se les niega principalmente a las

¹² Cfr. LAMAS, Marta. **Cuerpo: Diferencia Sexual y Género**. Ed. Taurus. México, 2002. p 35

niñas¹³, bajo la idea que se asume que las niñas han de ser "protegidas" de este aspecto de la realidad adulta; pero a la vez, se construyen ideas y se les dan respuestas con base en los "guiones sexuales" de los adultos. La información que las niñas internalizan en esta socialización primaria, o como lo menciona Norma Ojeda, la *socialización temprana de género en la mujer*¹⁴, es la de la asociación de las mujeres con la naturaleza, "su naturaleza"; se fundamentan así las funciones corporales femeninas - parir, amamantar, ser madres, cuidar a los hijos,- así como el estereotipo de ser femenina- amorosa, callada, comprensiva, encargada del hogar-, de allí que desde la niñez se configure el lugar de las mujeres en la estructura social y que los roles que van a desempeñar se vinculen con el hogar, lo privado; quedando para los varones, el espacio público.

Para los niños, en la *socialización temprana de género del hombre*¹⁵, se acentúan las características atribuidas a lo masculino, esperándose de ellos que sean fuertes, dinámicos, decididos, que no muestren debilidad, no lloren, que sean caballeros y que de alguna manera demuestren poder, que se identifiquen y reafirmen su identidad con los otros, los de su sexo; a la vez que aprehende los prejuicios que se expresan en su socialización, como es una jerarquía del género masculino sobre el femenino. Se conforma así una personalidad con un amplio sentido de independencia e individualidad que facilitará en un futuro la toma de decisiones.

El niño y la niña no internalizan el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: adentran el mundo como el único que existe y que se puede concebir; por esta razón el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la

¹³ Cfr. STEVI, Jackson. "Las niñas y la información sexual". En **Aprender a perder. Sexismo y Educación**. Comp. Dale Spender y Elizabeth Sarah. Ed. Paidós, México, 1993. p 168.

¹⁴ OJEDA de la Peña, Norma. "Algunos parámetros para examinar las relaciones de género en el campo de la reproducción". En *Revista Frontera Norte*, Vol. 6 Núm. 12, julio-diciembre 1994. p. 123

¹⁵ ibidem.

conciencia mucho más fuerte que los mundos internalizados en socializaciones secundarias.¹⁶

Estas observaciones nos llevan a cuestionarnos el cómo los niños y las niñas van formando, en la familia y escuela, una visión axiológica que los y las prepara y predispone para pensar y actuar de cierta manera, reproduciendo pautas de socialización para vivir su vida adulta. Por lo cual, es importante, que en el espacio escolar, en este caso, el jardín de niños, se incluya una educación con perspectiva de género que permita formar y preparar niños y niñas para que sean capaces de decidir su existencia futura sobre bases de conocimiento más razonado, mostrando la posibilidad de la existencia de igualdad en las relaciones entre hombres y mujeres.

Educar conforme a criterios de género, exige también una práctica docente basada en una distribución más equitativa de roles, funciones, tareas y responsabilidades en la organización escolar (temas y materiales que se usan), a fin de tomar conciencia desde la niñez acerca de los mecanismos que refuerzan la desigualdad en la construcción de las identidades entre los géneros. Es por ello la importancia de un ejercicio docente incluyente y respetuoso de las diferencias, ya que la identidad, lo que se es como personas, es el reflejo de las primeras socializaciones. Es un proceso no acabado, el cual se transforma constantemente en la interacción con los otros, las otras y sus subjetividades, con el sentido de pertenencia a determinado grupo social, de raza, socioeconómico, edad, ideología, etc. La existencia de distinciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres es lo que da fuerza a la identidad de género. Se piensa que las diferencias marcadas culturalmente son naturales. Se crece viviendo de manera casi "natural" la diferencia que se ejerce basada en el sexo. Marta Lamas menciona que una premisa de la acción antidiscriminatoria es

¹⁶ Cfr. BERGER, op cit. p 171

reconocer que la cultura introduce *el sexismo*, o sea la *discriminación en función del sexo mediante el género*¹⁷. Esta exclusión, separación o discriminación se manifiesta en ataques directos o indirectos, principalmente a las mujeres, (niñas y adultas) provocados y resguardados en el sistema social y político que actualmente aplica medidas de apariencia equitativa.

En la edad adulta, la socialización secundaria de los géneros se da por la adquisición del conocimiento específico de "roles", por la internalización de "submundos"¹⁸ institucionales, requiere para ello de vocabularios específicos para/o con base en la división del trabajo y la distribución social del conocimiento. Así los "submundos" en la vida adulta están siempre en contraste con las subjetividades construidas en la niñez. El mundo que era su realidad, se presenta no como el único; ahora es un mundo de instituciones en lo que se aprehende puede ser descartado de manera más fácil. A través del tiempo se dan procesos de redefinición constante y cambios necesarios, no sólo en función de las normas y valores sociales del tiempo histórico en que cada sujeto y sujeta viven, por su *curso de vida*, sino también por el *ciclo de vida individual*¹⁹. Se entiende que, el tiempo biológico, la edad cronológica de las personas, y su desarrollo personal, tienen que ver para la construcción social de género. Esto justifica la resignificación de roles femeninos y masculinos en la actualidad. Para esto intervienen múltiples variables como es el contexto sociocultural específico, en lo que el género y la sexualidad sean redefinidos por las necesidades de ciertas pautas de comportamiento que son socialmente reconocidas para cada género.

¹⁷ Cfr. LAMAS, Marta. *Revista La Tarea*, núm. 8, enero-marzo, Guadalajara Jalisco, México, 1996. p. 14-20.

¹⁸ "Los submundos internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el "mundo de base" adquirido en la socialización primaria. Sin embargo, también ellos, los submundos, constituyen realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos." BERGER, op.cit. p. 175

¹⁹ Cfr. OJEDA de la Peña. op. cit. 123

Por ello es importante cuestionarse: ¿qué identidades construidas en el "mundo base", en la niñez, emergen en la formación profesional de la educadora? ¿qué identidades se generan y se construyen en un espacio eminentemente femenino y feminizador? ¿en la actualidad se están resignificando los estereotipos en la formación de las educadoras?

B. La mujer educadora y el género en la formación profesional.

En la historia de la humanidad se encuentra la historia de las diferencias entre hombres y mujeres. En el mundo patriarcal el hombre ha sido el dedicado al espacio público y la mujer al privado, ser esposa y madre es la forma de ser. Como lo apuntó *Simone de Beauvoir: las mujeres (y los hombres) no nacen, sino que se hacen*²⁰. Sus diferencias se sostienen en lo biológico y se trasladan a todas las construcciones culturales (significados de lo femenino, lo masculino, y sus creencias, prácticas, discursos, haceres y deberes) y que se han transformado en desigualdades sociales. Estos paradigmas, de alguna manera se hicieron "ley" y se repitieron formando parte de la norma ética y moral de la sociedad. De esta forma aún hoy, aunque se puede celebrar y constatar los avances que tuvieron los movimientos feministas reivindicadores de la mujer y el hombre, es posible observar cómo se conceptualiza en las prácticas de las sociedades capitalistas hasta la actualidad, el papel de la mujer y el hombre; y cómo también de esa manera recibimos en la llamada educación no formal, en nuestra familia, de las madres, la perpetuación de la simbolización negativa de la mujer²¹.

²⁰ Cfr. DE BEAUVOIR, S. **El Segundo sexo**. Ed. Siglo XX, Buenos Aires, Argentina, 1962. p. 23

²¹ Cfr. WOLFENBERGER S. Op. cit. p. 197

La otra educación, la formal, corresponde a la escuela. En ella, la familia deposita la confianza y la sociedad finca en ella su reproducción y preservación misma. En este sentido, la escuela juega un papel fundamental en este proceso y el tratamiento que da a las diferencias de sexo o a la forma que contribuye a la construcción de género, depende de las complejas relaciones de orden patriarcal y de orden social de cada época. El sexismo en las escuelas constituye una pequeña muestra de lo que sucede en la familia y sociedad. "Los maestros y las maestras, los padres y las madres, son nativos de una sociedad y traen los lentes de género"²².

En el caso de la educación preescolar, revisar el proceso de socialización, de roles femeninos y masculinos que se viven en los jardines de niños; implica analizar y revisar la construcción de la identidad de género de las educadoras, de sus subjetividades y el traslado de éstas a la práctica docente. Ella también ha sido formada dentro de una familia, de una escuela y de una sociedad androcéntrica. En su formación escolar, a la par de los aprendizajes promovidos por el currículum oficial, estuvo íntimamente relacionado el *currículum oculto del género*²³, esto es: niños y niñas son socializados diferencialmente. Se espera de ambos actividades, actitudes y aún valores diferentes. Este currículum invisible y a la vez, latente; hace que, la educación responda a su papel de socialización de las personas, de su adaptación y a la misma reproducción de la sociedad. Es por ello que la educadora "asume" en su práctica, las identidades de género interiorizadas en su formación, trasladándolas a su espacio de poder, al aula. Además, el currículum se estructura con diversos elementos que van construyendo en su uso los docentes, directivos, alumnado,

²² LOVERING DORR, Ann y Gabriela Sierra. "El Currículum Oculto del Género". **En educar. Revista de Educación/Nueva Época**. Núm. 7. México, 1998. p. 16

²³ Idem. p. 16. Lovering y Sierra hacen mención que en una concepción rígida y tradicional de la educación, se encuentran elementos que favorecen la adquisición de una postura acrítica de la persona a la cultura y a las instituciones sociales. Así el currículum oculto del género es el saber oculto y no visible, inconsciente, lleno de valores y creencias que determinan las relaciones y las prácticas sociales entre hombres y mujeres, formando parte de las instituciones sociales y de cada miembro de la sociedad.

madres y padres de familia.²⁴ En este caso, si no existe una postura crítica de los padres y madres de familia que ayude a la niña y niño a cuestionarse sobre los aprendizajes, tareas y materiales que se establecen en la práctica docente, se interiorizan los patrones establecidos y se reproducen sin cuestionamientos y se trasladan estas socializaciones primarias como “submundos” internalizados a la socialización secundaria.

La educadora, como mujer, tiene una construcción cultural de lo que significa ser mujer y sobre todo, de lo que significa ser femenina. Ellas fueron alumnas, son hijas de familia y algunas son mamás. Ello les da seguramente una historia muy rica en opiniones, vivencias, experiencias y conflictos vividos en sus primeras socializaciones. Por lo general, las docentes parten de núcleos sociales parecidos, es decir, provienen de familia de clase socioeconómicas media²⁵ con unos padres y madres con expectativas de un futuro mejor para sus hijas. Los cuales consideran la profesión de educadora como un espacio donde se acentúa la feminidad, y también es observada como una carrera “*bonita y confiable*”. La elección así obedece no tanto a una elección individual, sino que se inserta en una serie de construcciones culturales, y aunque sea una decisión libre y personal, es reforzada por la mirada de la sociedad. Es así como la opción de tomar la carrera tiene influencias estructurales que llevan a una selección, según las circunstancias y la conformación de la identidad de género.

Por otra parte, en la formación docente que ofrecen las escuelas normales hay toda una serie de mensajes y estereotipos que asignan profesional y culturalmente a la formación

²⁴ Cfr. GONZÁLEZ, Rosa María, Ma. Del Pilar Míguez, Leticia Morales y Alicia Rivera. “Género y Currículo en la Educación Básica: los ejes transversales” en **Construyendo la diversidad**. SEP-UPN-Porrúa, México, 2002. p. 158.

²⁵ Como lo cita Andrea Bárcena: “La educadora proviene, mayoritariamente, de un mismo estrato social (capas medias de la sociedad) y de familias con una estructura de autoridad similar, y con una ideología semejante en relación con el rol sociocultural de la mujer. En: **Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños**. Ed. Océano, México, 1998. p 88.

profesional de las educadoras; subyacen los mensajes de los y las pioneras de la educación preescolar, desde Federico Fröebel, Bertha Von Glumer, Rosaura Zapata, etc. en las prácticas docentes contemporáneas. También, al ser la Escuela Normal un espacio inminentemente femenino, se refuerzan las características de que la mujer por su naturaleza se acerca más al mundo infantil. Es por ello que a la par de los aprendizajes de las teorías acerca del desarrollo infantil, emergen las "cualidades femeninas" necesarias para esta profesión; las cuales son producto de las construcciones sociales, de la subjetividad, de la experiencia tanto personal como colectiva, de los hábitos heredados de las primeras socializaciones, así como de los saberes y costumbres de las escuelas formadoras de docentes que caracterizan el "deber ser" de la educadora.

Indagaciones realizadas sobre la educación preescolar han hecho cuestionamientos muy fuertes a las prácticas actuales del jardín de niños, considerando que éstas son repetitivas, rutinarias y tradicionales, que tienen una escasa formación cognitiva y que este espacio pareciera estar estacionado en un mundo aparte, ajeno a la niñez de hoy. En estas investigaciones que se mencionan en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (p. 117) se alude que la actual propuesta para la atención de la enseñanza en el preescolar - programa de educación preescolar 1992 - no recoge los avances que sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños ha alcanzado la investigación en el mundo. Como resultado, la SEP inició una serie de acciones (talleres de análisis, reuniones, observación de la práctica en los jardines de niños, seminarios a nivel estatal y nacional, etc) tendientes a construir la renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar. En el 4º Foro Nacional "La Reforma Curricular y Pedagógica en la Educación Preescolar" realizado en la Cd. de Aguascalientes, Ags. (días 23, 24 y 25 de Octubre del 2003), la Maestra Eva Moreno Méndez (encargada de la investigación y elaboración del nuevo programa de preescolar), en su conferencia "La transformación de las prácticas educativas: Un desafío para la Reforma

de la Educación Preescolar” hizo mención del trabajo educativo docente como punto focal de mejora para atender a los niños y niñas preescolares de hoy. También se hizo alusión a las metáforas y características que han prevalecido en las prácticas educativas del jardín de niños. Uno de los puntos que se marcan dentro de los principios pedagógicos de la nueva currícula es la atención a la diversidad, a las prácticas y actitudes que se asumen desde el jardín de niños en torno al Género, donde se viven roles que no atienden a la equidad que se requiere para una sociedad más justa en igualdad de condiciones y posibilidades. Es por lo descrito que surgen las preguntas ¿Cómo o desde dónde se interiorizan estos mensajes en las prácticas de las educadoras de hoy? ¿Es cuestión de identidad de género?

C. La imagen de la educadora como profesional en el mundo actual.

Los sujetos y las sujetas²⁶ nos vamos constituyendo a partir de las prácticas sociales del tiempo histórico en el que se vive y de los discursos que circulan dando cuenta de esas prácticas, las cuales se coadyuvan en nuestra identidad. Nuestro mundo y sus prácticas – hoy – están dominadas por tecnologías sofisticadas y, en general, recientes. En cambio, nuestros discursos son herencias de prácticas ya pasadas. El choque entre las nuevas tecnologías, aprendizajes y los léxicos heredados (de las primeras socializaciones) han producido una fragmentación en los procesos de constitución de los sujetos y las sujetas y, por lo tanto, de identificación de nosotros/as mismo/as. Por lo cual es posible observar que sin más solicitarlo, la educadora está inmersa en un mundo tecnológico, moderno o como

²⁶ Palabra utilizada como reconocimiento de las mujeres en el trabajo de reconceptualización de la mujer como sujeto por la Mtra. Patricia Saucedo Ramos Coordinadora de la Especialización de Estudios de Género en Educación. U.P.N. Unidad Mexicali, México, 2003.

algunos autores lo sustentan, posmoderno²⁷, y a la par observar en la práctica educativa cotidiana de las educadoras, las metáforas que como metarrelatos (ideas, conceptos que se aún se conservan), subyacen en su preparación, en su identidad, como lo menciona Mercedes Palencia Villa, la de la madre- jardinera²⁸, y así en ese sentido, la identidad que se tiene de la infancia es que los niños y las niñas son como las flores. De este modo es posible observar que, la infancia se concibe como un mundo aparte de los adultos. El mismo nombre que se le da a la educación preescolar como jardín de niños lo dice todo.

Al nivel de educación preescolar se le ha visto como la continuidad del hogar y por lo tanto del ambiente familiar y a la docente como la sucesora de la madre; por ello, la educadora para no perder su lugar de mujer debe ejercer su maternalismo plenamente, cuidando y protegiendo a sus alumnos y alumnas. Los padres y madres de familia de las comunidades escolares así lo confieren. "De esta forma, el maternazgo de las maestras se presenta tanto por su función de socializadoras, cuidadoras y educadoras, así como porque también son "apapachadoras" y represoras.²⁹ Es una construcción cultural, un metarrelato, en la identidad de los géneros, el pensar que sólo las mujeres, las educadoras poseen las cualidades mentales innatas "femeninas", sin tener que cultivarlas, para la formación de las niñas y los niños. La afirmación que se sostiene socialmente es que no se necesita mucha "ciencia" para cuidar a los preescolares, sólo es necesario poner en la práctica los atributos femeninos.

²⁷ La teoría de Wolfgang Welsh dice que la posmodernidad no es una época posterior al modernismo sino que se encuentra contenida en ella, es un nuevo enfoque, una actitud espiritual distinta. WELSH, Wolfgang. "Topoi de la posmodernidad" (Posmodernidad y Feminismo). En FISHER, H.R., RETZER, A. y SCHWEIZER, J. (Compiladores). **El final de los grandes proyectos**. Ed. Gedisa, España, 1992. p. 36.

²⁸ Cfr. PALENCIA Villa, Mercedes. "Las metáforas en la construcción de la identidad de género en las educadoras". En **Revista La Tarea**. No. 7. México 1993.

²⁹ García Acevedo Ma. De Lourdes. "La construcción de la identidad materna y el ejercicio del maternazgo en la escuela".- **Revista Entre Maestros**. U.P.N. vol. 2

Al ser una profesión eminentemente femenina por tradición, es vista por la familia y la sociedad como una "semi-profesión". La crítica social ha acusado que en estas carreras las mujeres no buscan profesionalizarse al estar en trabajos de medio tiempo y con menos compromiso en el ámbito público. Aurora Elizondo señala que "el problema no se encuentra en el predominio de mujeres, sino en la tendencia institucional al insistir en un modelo de mujer en el que prevalece un mundo de lo mismo, en donde la diferencia y la presencia del otro tiende a negarse"³⁰.

Este enfoque es bastante superado en el presente, ya que una gran parte de las mujeres se debaten en esta encrucijada al no poder articular la vida entre lo público y lo privado, ya que por un lado, lo público obedece a ciertas lógicas devenidas desde proyectos sociales neoliberales que se imponen o trastocan la vida privada de las familias, en donde la mujer juega aun un papel relevante; espacio donde el peso cultural de las tradiciones, las costumbres, lo moral, la profesión de fe religiosa, la ideología, etc. parecen ser más determinantes en personas trabajadoras, en situación de sobrevivencia, que dificulta pensarse en medio de estas situaciones y hacer diseños de mediano y largo plazo. Lo inmediato obliga a decidir todos los días, cuestiones no resueltas, que en el caso de las mujeres tiene que ver con la atención alimentaria, educativa, con los cuidados en el hogar, etc. Por otro lado, el modo de planear y organizar la vida, o vivir al día, es guiado por circunstancias sociales, lo cual es parte de la cultura y las condiciones concretas de existencia; esto pues, hace a la mujer "dividirse" en dos mundos el del trabajo y el del hogar. Es justo en los problemas de la familia donde la mujer busca resolver sus dificultades, dejando de lado su actuar en lo público, a lo cual se aúna la competencia con los varones en este espacio, sin que esto signifique desinterés en profesionalizarse.

³⁰ ELIZONDO, Aurora. **El maternaje en educación preescolar: un modelo de mujer**. Tesis doctoral en Educación, Universidad de Barcelona, 1993. p. 124

De lo anterior es importante reflexionar ¿Qué ideas subyacen en la subjetividad de las educadoras actuales? ¿Cómo se transforman o se amplían? ¿Se alternan las construcciones de identidad de las primeras socializaciones? ¿Se modifican o se acentúan por los "roles" institucionales, o por la interacción de los nuevos roles y metarrelatos que se resignifican en la vida actual?

Las educadoras se mueven en grupos sociales diversos, pues pertenecen a una familia, comunidad, y amigos, a la vez que participan en su gremio de docentes. Estas participaciones en "submundos" modernos³¹ o posmodernos les ofrecen diferentes connotaciones de socialización, que le permiten cuestionarse cada vez los discursos aprehendidos desde su niñez y formación. Esta misma participación le hace que se cuestione cada vez más las instituciones de poder que se maneja en el nivel de preescolar; a la vez que resignifica la construcción de lo femenino y lo masculino, la participación del hombre y la mujer en el mundo actual. Es así "que con el nuevo papel que asumen las mujeres de hoy contribuyen a la construcción de nuevas identidades y nuevas representaciones simbólicas, donde ser madre y esposa es sólo una de las funciones sociales que le corresponden a la mujer"³²

Es por ello que la educadora, al desempeñar su profesión y al establecerse en el ámbito público, posibilita ampliar la mirada hacia la sociedad misma y los roles que se establecen. Es posible observar que al mismo tiempo, pareciera que se instalan o se mueven diversas identidades, estableciendo una dicotomía entre cumplimiento en el trabajo y sentimiento de culpabilidad. Está todavía arraigado en su pensar y actuar, la opinión de que

³¹ "De esta forma la modernidad se expresa a partir de un proceso sociocultural de resignificación de las estructuras simbólicas que reflejan el nuevo papel de la mujer contemporánea" MONTESINOS, Rafael. **Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno.** Ed. Gedisa, Barcelona, 2002. p. 48

³² ibidem p. 46

el sitio ideal para la mujer es el hogar, y en caso de ser madres, es estar junto a los hijos e hijas (identidades construidas en sus primeras socializaciones). Por ello, la docente, se mueve entre una práctica repetitiva, estereotipada, protectora, maternal, con un poder con consignas hacia sus alumnas y alumnos (consignas que a su vez le son dictadas a ella); se observa en esta profesión, que una buena parte de las educadoras, se perciben como amas de casa con un empleo y no como profesionistas. Aunque también al participar cada vez más en la esfera pública, hace que reconstruya su historia, como un proceso de liberación que trasciende en su vida personal; a la vez hace que se modifiquen los estratos sociales en que participa.

En este sentido es posible atisbar en las docentes, que aunque se sienten identificadas con su rol de mujer, un estereotipo; empiezan a descubrir que no hay una sola forma de ser ellas, que hay diferentes formas de ser mujer³³ y de esa manera están influyendo y solicitando la construcción de una nueva identidad de masculinidad, en este mundo contemporáneo. El modelo masculino idealizado y concretado históricamente ya no da más: ser fuerte, proveedor, protector de las mujeres, que todo lo puede. "Esto va de la mano con el concepto de hombre y poder del que habla Foucault *-que establece que donde hay poder hay resistencia-*. En este caso se da no sólo por parte de las mujeres dicha resistencia al modelo patriarcal, sino de los propios hombres al ver que ya no es posible llenar un modelo tan difícil de asumir en la época actual en que la situación socioeconómica y política ha obligado a la transición en los roles asignados"³⁴. Aunque en el contexto de la sociedad mexicana una modernización en la economía no necesariamente corresponde a una modernización cultural.

³³ "Las mujeres, al participar en una amplia gama de funciones sociales, incursionan en diferentes estructuras de poder, correspondientes a los distintos subsistemas sociales en los que se desenvuelve". Idem

³⁴ HERNÁNDEZ, Alfonso. "Masculinidad o Masculinidades". **En Revista La Tarea**. No. 8, Enero-Marzo Guadalajara, Jalisco, México. 1996

*"Es decir, que no necesariamente se modifica el conjunto de principios y actitudes que dan forma a la expresión subjetiva de la sociedad. De tal manera que la nueva identidad femenina, que se va conformando a lo largo del nuevo proceso de modernización, no se logra desvincular de una relación de subordinación ante el hombre y la sociedad que así lo establece"*³⁵

Aunque es imposible afirmar que en general, la mujer mexicana se haya liberado, sí es posible observar nuevas formas de expresión de la identidad femenina; es en ese sentido que las identidades se mueven, así por ejemplo, el concepto del poder tradicional desarrollado sociohistóricamente en el nivel de preescolar, es cuestionado por las educadoras. Aunque sobreviven los estereotipos de poder, ya no son posibles (en su mayoría) los acatamientos y disposiciones absolutas de las autoridades oficiales. En esta percepción es importante cuestionarse: ¿a la par de estas nuevas construcciones de identidad de género en las educadoras, es posible promover aprendizajes significativos y con perspectiva de género?

³⁵ MONTESINOS, Rafael. "La mujer moderna: el paso a una nueva identidad femenina". **Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno**. Ed. Gedisa, Barcelona, 2002. p. 37.

CAPÍTULO II

LOS ESPACIOS DE PODER Y EL GÉNERO EN LA INSTITUCIÓN DE PREESCOLAR

A. El género y el poder en la mujer directiva: actitudes arraigadas y prácticas estereotipadas.

Hablar del ejercicio del poder³⁶ femenino en el nivel de preescolar, es hacer una referencia al ser y el hacer institucional como producto histórico, y de una creación colectiva sociocultural que permite a través de sus expresiones vigentes, encontrar la construcción de las identidades de género, que se viven y se promueven en el aula, en el jardín de niños actualmente.

Desde el origen de la institución preescolar mexicana (1904), se instalaron los modos del ser y hacer de la práctica docente de las educadoras y del ejercicio del poder. Aunque las actitudes de las educadoras, directoras, supervisoras, jefes de sector y autoridades encargadas del nivel han cambiado y modificado sus prácticas, subyacen y aún persisten en estas prácticas y ejercicios, los mensajes y estereotipos de los y las pioneras del jardín de niños. Y es el aula, donde se conforma un sitio de encuentros de los diversos elementos que conforman la educación preescolar, como es: a) la estructura institucional de poder, b) la educadora (y su identidad confrontada en el mundo de hoy). c) la relación niños y niñas-familias-institución, y d) el discurso pedagógico; que mueve y subyace en el desarrollo de la práctica docente. En gran medida, la práctica pedagógica está determinada por la interacción de esos elementos.³⁷

³⁶ "En términos generales, el poder se define como la capacidad de un individuo o un grupo de individuos para hacer que otros hagan lo que él desea". Ibidem p. 47

³⁷ Cfr. BARCENA, A. op. cit. p.86

El punto a tratar en este apartado, es el poder institucional que emerge en la tarea docente en un espacio formado casi en su totalidad por mujeres³⁸, que representan socialmente la continuidad de la imagen materna y que ejercen un poder con identidades de matriarcado³⁹; por lo cual la autoridad que se obtiene es en virtud de los designios e identidades de una institución feminizada. Un ejemplo de manejo del poder, de los roles y estereotipos que subyacen, lo cita Andrea Bárcena⁴⁰, quien dice que ha habido alrededor de 25 Secretarios de Educación Pública, y en cambio sólo 7 Directoras Generales de Educación Preescolar. Desde este dato, es posible observar que las relaciones de poder que “se sostienen son en base a un ejercicio rígido de disciplina, cuyo cumplimiento está controlado mediante el funcionamiento de una pirámide perfectamente delimitada de autoridad”⁴¹, que actúa y estructura la organización de la planta docente en lo dispuesto normativamente. El escalafón vertical que sustenta los ascensos en el nivel por categorías lo divide así: educadora–directora–supervisora–jefe de sector. Fuera de la estructura y cuerpo de promociones están las asesorías técnico-pedagógicas de los programas de apoyo y la jefatura del departamento de educación preescolar, ésta última representa la autoridad máxima del nivel y la ejecución de la normatividad oficial. Los puestos de mayor jerarquía son lugares de confianza mayormente desempeñados por hombres.

Un estudio realizado en el Estado de Jalisco⁴² muestra que, aunque a partir de 1982 se inicia la incorporación de varones al nivel de preescolar, la mayoría de la planta del personal docente y directivo está conformado por mujeres: de 4,799 educadoras/es, 42 son

³⁸ PALENCIA, Villa, M. **Representaciones Sociales en Preescolar: Género y Poder**. Centro de Estudio de Género. Universidad de Guadalajara, Jal., México, 2001.

³⁹ “El poder es, como lo señala Foucault, omnipotente y omnipresente, entonces, no es posible negar que las mujeres han tenido cierto poder, pero al poder que han accedido a lo largo de la historia es un poder que socialmente no se encuentra valorado, es el caso del poder de los efectos en el espacio privado. MONTESINOS, op.cit. p. 45

⁴⁰ BÁRCENA op. cit. p. 86

⁴¹ Idem.

⁴² PALENCIA Villa, Mercedes. “La Maternidad de las Educadoras y sus extensiones”. **Revista La Tarea**. Núm. 13, 2001. p. 188.

varones. No obstante de ser minoría y no corresponder ni al 1% de la población total de docentes, 20% de ellos se encuentran en puestos de dirección, esto es: 1 Supervisor, 4 directores, un asesor técnico-pedagógico. También en la indagación se hace un recorrido histórico que muestra las múltiples deficiencias del nivel de preescolar en la actualidad, entre ellas: *sumisión* y *docilidad* como características de este gremio, falta de investigación, falta de liderazgo académico y falta de profesionalización de la educadora. Estos tipos de hábitos son una clara muestra del tipo de identidad que se tiene. Por lo regular, no es una práctica que busca transformar.

Lo que más interesa destacar con estas "deficiencias" mencionadas en ese estudio, es cómo en el desarrollo de la profesión, la construcción de las significaciones de género expresan las identidades que han caracterizado el papel social de las mujeres y cómo éstos son trasladados de manera subjetiva al ejercicio y relaciones de poder, así como también a la práctica docente cotidiana en el salón de clases y en la institución escolar.

Actualmente, las críticas al nivel de preescolar y la implementación de proyectos alternativos se subscriben a la falta de una enseñanza de calidad en las aulas, lo cual no es privativo de este nivel y que además es un requerimiento político para un modelo social; es así que surge el Programa de Escuelas de Calidad (en el nivel de preescolar se implementa a partir del 2003) con toda una serie de objetivos, perfiles y estándares de calidad como metodología para hacer reflexionar al personal de los planteles sobre la eficacia educativa que necesita la sociedad por parte de sus alumnas y alumnos, así mismo, constreñirlos a concursar en el programa como requisito para lograr apoyo financiero. Esta lógica en que se están viendo inmersas las educadoras con grupo, directoras, supervisoras, jefes de sector y

de nivel, es posible observar que se está dando una resistencia⁴³ (oculta de cierta forma) al cambio y al poder. El sistema de formación permanente que se ha llevado con los y las docentes, no ha dado los resultados deseados; ya que no son realizados desde el lugar del sujeto o la sujeta; al no ser desde su subjetividad que se habla, desde su propio sistema de necesidades deliberado por los/as mismos/as docentes, que incluye la vida laboral y la vida social en general, el proceso de formación no es logrado como se requiere en las aulas y planteles educativos.

Aunque existe todavía el acatamiento absoluto de las disposiciones oficiales, así como la sumisión y docilidad por parte de la mayoría, haciendo que las relaciones de poder y la estructura del sistema funcione, que se mantenga al no permitir cuestionamientos, aunque el discurso normativo de hoy diga lo contrario, presumiendo apertura y democracia, hoy, se ha dado paso a cierta indiferencia y un burocratismo silencioso de las órdenes, que puede interpretarse como resistencia o complicidad con un tipo de poder. Por ello, "La educadora critica severamente la estructura y los mecanismos de autoridad de la institución que pesan sobre ella, pero se somete a ellos y tiende a reproducirlos en las aulas"⁴⁴

Al igual se puede observar que subyacen en las formas y contenidos manejados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una acción socializante basada en el poder de la educadora y los estereotipos de género construidos en su identidad desde la niñez, en su formación, y en la relación con los padres y madres de familia y con las construidas por los discursos pedagógicos de quienes ostentan el poder. Aurora Elizondo lo plantea así: "Uno

⁴³ "Las mujeres, al mismo tiempo que han legitimado y legitiman el poder de los varones, han ido ocupando nuevos puestos y han desarrollado en los intersticios de dicho poder variadas formas de resistencias, transgresiones y contraviolencias que si bien no han revertido su situación de subordinación han ido conformando espacios sociales y subjetivos de significación. Si bien esto no establece de por sí la paridad, crea condiciones para que esto sea posible". MONTESINOS op. cit. p. 45-46

⁴⁴ BARCENA, A. op. cit. p. 88

de los determinantes directos de la relación pedagógica es la inserción de la educadora en la estructura institucional de poder. En sus relaciones con el niño, la educadora tiende inconscientemente a reproducir tal estructura⁴⁵.

B. El jardín de niños: espacio de prácticas reproductoras de estereotipos.

A través de las estructuras de juegos y actividades que se operan en las aulas de los jardines de niños, se proyectan las características de un hacer docencia lleno de subjetividades, de identidades construidas desde la niñez, en construcción permanente en una formación profesional estereotipada; las cuales son observables en una reproducción de roles sexuales y estereotipos de género en los niños y las niñas.

El Programa de Educación Preescolar 1992 - *el currículum oficial* - se fundamenta en el principio de la globalización infantil⁴⁶ y su operatividad es por medio del método de proyectos, dando total libertad a las educadoras para aplicar esta metodología; por lo que no se señalan contenidos, temas, actividades y juegos específicos por abordar, ni se delimitan actividades para cada sexo. Sin embargo, por la propia formación, tanto académica como familiar, se tienen arraigados en la identidad, los estereotipos y roles de cada género, los cuales reproducen de manera inconsciente y convencida de que se está haciendo lo correcto y lo mejor para alumnos y alumnas; esta transcripción es conceptualizada como el *currículum oculto de género*, el cual se simboliza:

⁴⁵ Ibidem. p. 32

⁴⁶ La globalización considera el desarrollo infantil como un proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectivos, motrices, cognitivos y sociales) se interrelacionan entre sí: este principio se explica desde las perspectivas psicológica, social y pedagógica. Los niños captan la realidad no de forma cualitativa, sino por totalidades. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Bloques de Juego y Actividades en el Desarrollo de los proyectos en el jardín de niños**. SEP. México, 1993. p. 25

*"como el saber interiorizado y no visible, oculto para el nivel conciente, de construcciones de pensamiento, valores, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre hombres y mujeres"*⁴⁷

De este modo la práctica docente oscila entre el currículo oficial y el oculto de género, palpable en los roles que se asumen dentro de las aulas de los jardines de niños: en los juegos destinados a niñas y niños, las casitas, las muñecas, las comiditas, la mamá y el papá, por mencionar algunos, contando para ello con pinturas, vestuario, trastecitos, cocinitas, etc. Para los niños están los muebles y herramientas para desempeñar oficios de albañil, bombero, policía, o carritos, animales, etc. "propios" de los hombres. Un recurso didáctico muy manejado por las educadoras es el cuento infantil y por lo regular el mensaje que se transmite es aquel que las mujeres más bellas, dulces y dóciles son las mejores candidatas para ser rescatadas por el príncipe azul, valiente, fuerte. Así el rol que asumen las niñas es el de querer parecerse a las princesas del cuento. Asimismo en los niños se inculca que los "príncipes" son fuertes, que no lloran, no muestran su "debilidad", ceden su lugar a las damas y que son ellos quienes deben rescatarlas y cuidarlas por siempre. Es así que la práctica docente y los contenidos que se manejan en ella, se vuelven similares a la vida familiar, a la vida y a la identidad que se construye en familia. En ese sentido Berger y Luckman señalan que "cuanto más logren éstas técnicas de volver subjetivamente aceptables la continuidad de elementos originarios del conocimiento, los elementos nuevos más prontamente adquirirán el acento de realidad"⁴⁸

Con estas práctica cotidianas que se realizan se fomentan las conductas necesarias relacionadas con las diferentes clases sociales, sexos, relaciones de poder, con los que alumnos y alumnas se van a identificar para posteriormente desempeñar una función u

⁴⁷ LOVERING. op. cit. p. 20

⁴⁸ BERGER y LUCKMAN op. cit. p.181

ocupar una posición dentro de la sociedad al integrarse a una actividad productiva.⁴⁹ Es decir, estas socializaciones primarias están conformando *una identidad de género* (que aunque no es inamovible, sí es la mas fuerte) que le permitirá interactuar en los “submundos” institucionales en su socialización secundaria.

Como ya se dijo anteriormente, las docentes, fueron educadas y formadas en una sociedad más conservadora y en la escuela tradicional; forman parte de la misma cultura dominante y, sin darse cuenta, son agentes transmisoras de esta cultura. En la escuela son transmitidos los valores, ideas, habilidades y destrezas que al sistema le conviene para perpetuar la estructura social. A través de los roles y actividades que desarrollan las niñas, se les exige actitudes de sumisión y obediencia. A los niños se les permite demostrar su “hombría”, rudeza y violencia, porque se considera “natural” y propio de su sexo.

La práctica docente cotidiana dentro de los jardines de niños, sobre todo de nuestras comunidades rurales, evidencia la realidad y vida social de la actualidad; el enlace y el contexto más inmediato para observarlo, es la familia. En ella persisten y prevalecen los mismos roles culturales sexistas, los cuales no se han modificado de manera significativa.

Los padres de familia, generalmente son los que proveen el sustento a la familia, y las madres se quedan en el hogar y al cuidado de los deberes escolares y familiares. Por lo cual, el jardín de niños sigue su reflejo de la sociedad y no de cambio. En este sentido Monserrat Moreno dice:

“La escuela es una caricatura de la sociedad. Por ella pasan como en ningún otro lugar, empequeñecidas por diminutas, todas las ideas que una sociedad quiere transmitir y conservar, todo aquello en lo que cree o en lo que quiere que se crea. La enseñanza

⁴⁹ Cfr. TORRES, J. Op. Cit. p. 88

*elemental está en manos de mujeres. ¿Hasta cuando vamos a repetir dócilmente la lección que nos dictan?*⁵⁰

Es necesario que las docentes hagan conciencia de la importancia de la labor que se tiene en la formación de alumnos y alumnas; que se cambien o modifiquen ideas, prejuicios y paradigmas en relación al género, para contribuir a una educación de una manera distinta a la que a nosotras mismas nos tocó vivir y contribuir a que en un futuro las relaciones y convivencia entre las personas sean más justas y equitativas. Modificar la propia práctica significa una revisión de la reproducción que se hace en la vida particular y en el aula, de cómo el lenguaje, las actividades concretas y cotidianas están contribuyendo en la perpetuación de los roles y estereotipos de género en los niños y las niñas. Y de manera simbólica, a la marginación de la mujer y del hombre en o por su sexo.

Los cambios constantes del mundo en que vivimos exigen que la sociedad evolucione y se llegue a otros sistemas de vida diferentes; ya no es posible que los hombres y las mujeres padezcan los prejuicios que una cultura androcéntrica, basada en los hombres, ha impuesto.

Hombres y mujeres pueden desarrollar cualquier habilidad, destreza o actividad que se propongan sin ningún impedimento por diferencias sexuales. Ya no cabe la falsa idea de la superioridad de un sexo sobre otro como anteriormente se hacía creer y que gran parte de la población aún conserva. Los tiempos que se viven exigen una nueva redefinición en lo femenino y masculino. La constitución de la familia nuclear-padre-madre-hijo e hija- no es el único modelo concebido y existente en esta sociedad contemporánea. Los nuevos tiempos de globalización, con sus problemáticas económicas, sociales, axiológicas, de medios

⁵⁰ PALENCIA Villa, Mercedes. "La escuela y los modelos sexistas". En **Revista La Tarea**. No. 4-5. México 1993. p.28

masivos de comunicación del mundo posmoderno, están formando unos nuevos modelos de familia y unos nuevos roles a desempeñar, creando por tal, una nueva concepción e identidades del papel del hombre y la mujer en la niñez de hoy. Esta situación de *crisis (concebida como cambio y transformación)* exige la necesidad de cambiar los patrones de desempeño de las instituciones educativas, de las y los docentes, quienes deberán de responder a las necesidades del mundo actual, con una nueva perspectiva del sentido de educar y educación.

C. El Género, la Subjetividad y el Aprendizaje en la niñez de hoy.

A toda práctica educativa subyacen concepciones que sobre las identidades femeninas y masculinas, la enseñanza y el aprendizaje, tiene quien las realiza. Como se ha mencionado anteriormente, algunas prácticas predominantes en preescolar se han arraigado por el peso de la costumbre y de la tradición, más que por sus aportes reales al aprendizaje y al desarrollo de los niños y las niñas de 3, 4 y 5 años.

Para constituirse como sujetos/as, el niño y la niña son objeto de transmisiones de la historia familiar y de un legado sobre la construcción cultural que alude a las relaciones entre los sexos, el género; estos trasposos ocurren de manera importante en la escuela. Estos saberes se entretajan en los demás conocimientos de los cuales niños y niñas se apropiarán a lo largo de su vida escolar. El aprendizaje, es, por consiguiente, un proceso altamente selectivo. Ellos y ellas llegan al jardín de niños con historias y antecedentes diversos, subjetividades, experiencias con personas, objetos y con diversas capacidades y habilidades de enfrentar retos y solucionar problemas

Pero es todavía una opinión, un pensamiento de algunas educadoras, que el niño y la niña al iniciar su educación preescolar, *no saben*; así pues la educadora puede permitirse sin sentido de culpa, el proponer actividades "banales y humillantes. Actividades repetitivas, trabajitos estereotipados, modelos, extraños a sus intereses, leccioncitas"⁵¹ ajenas y lejos de la vida de los y las pequeñas.

Se ha percibido en los capítulos anteriores algunas tradiciones, estereotipos y mitos que rondan el nivel preescolar y la imagen social de éste (las y los niños son flores y la maestra jardinera); esto es, una jardinera feliz para una niñez feliz, en una familia perfecta. El problema no reside en estas cualidades, sino que por tradición, mandato, rol, etc. la docente, se "autoexige" responder al modelo y en ese sentido, trata de llevar el proceso de aprendizaje. El aprendizaje que se promueve, es un aprendizaje estático, que niega la realidad, y que convierte a la docente en la dueña del saber, y a los alumnos y alumnas, en el recipiente, en el molde depositario del saber.

Por esto es importante cuestionarse: ¿Los niños y las niñas tienen el interés dormido?, ¿Qué pasa con las preguntas y las respuestas inesperadas de los y las niñas?, ¿Por qué a veces no recuerdan lo enseñado el día anterior?, ¿Qué pasa con sus necesidades socioafectivas y saberes construidos desde su subjetividad, desde su entorno inmediato sociocultural?

Es importante reconocer que la subjetividad es el eje estructurante del aprendizaje revelador. Mueve a alumnos y alumnas del lugar de los contenidos enseñados por la educadora y los hace responder y hacer cuestionamientos desde su registro, desde su

⁵¹ TONUCCI, Francesco. "La verdadera reforma empieza a los tres años". En Revista "**Investigación en la escuela**". No. 33, Ed. Diana, Sevilla, España, 1997. p.5

sentido. Ahí en ese lugar se ubica lo inesperado e imprevisible de las muchas respuestas que niños y niñas dan durante la tarea diaria. En este sentido es preciso entender qué es la subjetividad como lo menciona Colín Cabrera: "La subjetividad no es sinónimo de procesos psíquicos; implica la relación con el otro –el semejante- y con el Otro –el inconsciente-, en tanto legado de la cultura"⁵². Se puede apreciar que la subjetividad es el conjunto de rasgos personales (intelectuales, afectivos, socioculturales etc.) que influyen en el modo de pensar, de sentir y que originan la singularidad del punto de vista o actuación de los y las sujetas.

A decir de Toledo Hermosillo: "*La subjetividad surge en la guerra y en la paz, en las escuelas públicas y privadas; en las escuelas ubicadas en zonas de recursos socioeconómicos altos, y también en la de recursos medios y bajos...en consecuencia, el sujeto responde en un registro que no es el de los contenidos de aprendizaje, ni el del conocimiento institucional, responde desde el lugar de su subjetividad*"⁵³

Cuando la educadora se enfrenta a las situaciones "imprevistas", con preguntas y respuestas dadas, habla desde el lugar de su subjetividad, la cual muchas veces no tiene consciente. Negar esa subjetividad y las relaciones de vida, hoy, es negar la potencialidad de propiciar en las aulas un *aprendizaje significativo*⁵⁴.

Parece obvio reconocer que en el mundo de hoy, la aproximación a *los objetos de conocimiento*⁵⁵ - aunque al plantear éste término, se considera más propio al sujeto-objeto de conocimiento, por ser una mención que remite a la diferencia del sujeto en cuanto objeto inmóvil- es mediada por los medios masivos de comunicación y el uso cada vez mayor de la

⁵² COLÍN op. cit. p. 137

⁵³ TOLEDO, Hermosillo, Ma. Eugenia. "Enseñanza: de la subjetividad a la invención". En **El traspaso Escolar. Una mirada al aula desde el sujeto**. Ed. Paidós. México, 1999. p. 21-22

⁵⁴ Ausubel dice que para que se dé un aprendizaje significativo, se debe partir de las ideas previas, de los aprendizajes previos de los y las niñas, de lo que traen como saber, para de ese conocimiento partir a construir otros que le significan. AUSUBEL, D.P., Novak, D.J. y Hanesian, H. **Significado y Aprendizaje Significativo. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. Ed. Trillas, México, 1982. p. 12

⁵⁵ Este término es empleado por Piaget, para hacer referencia a los elementos, los objetos que circundan y posibilitan experiencias nuevas que dan una nueva estructuración del conocimiento del niño y la niña. S.E.P. **Apuntes sobre el Desarrollo infantil**. Tema: Jean Piaget. SEP. México. 1985

tecnología. Las y los niños, los y las jóvenes y los y las adultas están expuestos constantemente a un lenguaje y a una cultura global que exige y presenta opciones muchas veces inaccesibles e incomprensibles para la mayoría de las personas.

La subjetividad y la experiencia de estas nuevas generaciones que crecen en un entorno multimedia contemporáneo es bastante diferente de la experiencia vivida en la generalidad de las y los docentes. Este hecho “complica”, inevitablemente, la tarea de las educadoras; no pueden dar por hecho que alumnos y alumnas compartirán experiencias similares con ellas y que, invariablemente estas interrelaciones con estos objetos de conocimiento, tendrán influencias en la tarea pedagógica. *David Buckingham*, escribe en su artículo *La Educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico* que:

“La razón no es solamente que los medios son diferentes, sino que la manera como los jóvenes se relacionan –las modalidades de interpretación, compromiso e inversión–, también ha cambiado de manera sustancial. Funge afirma que nos encontramos en una “fase de representación”, en que las normas pueden ser múltiples interpretaciones y las reacciones ambivalentes. Funge sostiene que este contexto “posmoderno” hemos de reconocer que las representaciones de los medios son más complejas y las audiencias más sofisticadas y autómatas que al principio. Las representaciones contemporáneas de los géneros no se pueden comparar con las nociones anticuadas de “estereotipos”, “las imágenes negativas” y la “mirada masculina”, a pesar de que estas ideas aún se dan en los medios”⁵⁶

A la par de promover aprendizajes desde la subjetividad, del reconocimiento de la importancia de educar desde el y la sujeta, de la afirmación del cambio en las necesidades, intereses, lenguaje, de la niñez de hoy; es necesario cambiar el sustento que se tiene en la institución educativa y en la docente, de la construcción de las identidades, roles y estereotipos femeninos y masculinos.

⁵⁶ BUCKINGHAM, David. **La Educación en Medios de Comunicación y el fin del consumidor crítico**. Monografías Virtuales. www.campus-ei.org/valores/monografias/monografia01/reflexion02.htm

La familia nuclear, como base de la sociedad, ya no es la única reconocida y vivida en la sociedad contemporánea. Cada día es más frecuente encontrar en el aula, diferentes situaciones que los niños y niñas viven, y que no corresponde al modelo único de familia. Los cambios sociales que se han producido en las últimas décadas respecto al lugar de los hombres y las mujeres en las sociedades occidentales, han provocado verdaderas rupturas en las subjetividades de género, en lo que “es femenino” y lo que “es masculino”

Estas identidades parecen desvanecerse como opuestos y excluyentes. Los ideales de masculinidad y feminidad han cambiado o están en proceso de cambio. En estos tiempos modernos o posmodernos, en los que hombres y mujeres parecen “ya no ser lo que eran”, coexisten lo tradicional y una mirada nueva, de aceptación o de *duelo*⁵⁷. Este implica la desligazón y nuevas ligaduras a través de la investidura de otros ideales más acordes con la realidad compleja y cambiante de las posiciones que hombres y mujeres ocupan en estos tiempos contemporáneos, con los efectos en estos cambios en la relación de los géneros y en la percepción del niño y la niña.

Por lo expuesto anteriormente, todo indica que la niñez y la juventud de hoy están implicadas en nuevas formas, en nuevos objetos de conocimiento, que implícitamente cuestionan el conocimiento teórico y los modos de promover aprendizajes, que las y los docentes han intentado promover siempre. La educación para estos tiempos contemporáneos ha de llevar la cultura, la subjetividad, las vivencias, lo cotidiano, el lenguaje y la perspectiva de género a las aulas. Esta nueva educación no se puede permitir una postura sin cuestionamientos y aceptar la realidad como inevitable; sino que ha de promover

⁵⁷ Cfr. Carril menciona que ante la “pérdida de los ideales de género”, el psiquismo se encuentra ante un duelo similar al que de cuando lo perdido es el objeto. CARRIL, Berro, Elina. “Femenino/Masculino: La pérdida de ideales y el duelo”. **En foros Temáticos. Psicoanálisis, estudios feministas y género**. www.psicomundo.com/foros/genero/fm-ideales.htm

una postura crítica en los y las alumnos del jardín de niños. Para realizar este reto y esta tarea, se ha de trabajar con y para los y las docentes, para que sean capaces de reformular y crear una nueva cultura del proceso de enseñanza y aprendizaje en una sociedad contemporánea.

CAPÍTULO III LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

A. La educadora como agente de cambio para la igualdad entre los géneros

La vida de hombres y de mujeres ha experimentado un cambio espectacular en las últimas décadas, llegando a transformar el perfil de las sociedades contemporáneas. Previsiblemente este proceso apenas inicia ¿A dónde vamos y hacia donde sería deseable encaminarse?, ¿cómo se piensan los hombres y mujeres hoy en lo femenino y lo masculino?, y más aún ¿cómo han pensado, vivido y pueden analizar su rol e identidad las educadoras?, ¿basta con acceder a nuevos programas educativos o es necesaria una transformación educativa y cultural más amplia?

Marta Lamas dice: "El desarrollo agudiza la contradicción entre el rol femenino tradicional —el papel de madre y ama de casa— y los nuevos roles, de ciudadana y trabajadora. Una perspectiva de género ayuda a reconocer cómo las costumbres culturales limitan la participación femenina en la vida pública [...] Un primer paso al desarrollar una perspectiva de género es desesencializar la idea de las mujeres como seres femeninos, como madres, como cierto tipo de trabajadoras."⁵⁸

El recorrido realizado en los documentos analizados en la Especialización en Estudios de Género en Educación permite reflexionar acerca de qué se puede retomar y proponer para establecer una conceptualización sobre las mujeres educadoras de nuestro país. Es cierto que México tiene una formación socio-cultural por demás heterogénea, pero en lo que se refiere a las prácticas y costumbres docentes se manifiesta (en las investigaciones ya mencionadas) una homogeneidad latente, lo cual vuelve difícil una renovación curricular.

⁵⁸ LAMAS, Marta. "La perspectiva de género". En *Revista La Tarea*. Núm.8, Enero-Marzo. Guadalajara, Jalisco, México, 1996. p. 20

Un proceso importante a plantearse en esta renovación y que no ha sido tocado a fondo por las autoridades educativas es la actitud necesaria que falta promover para que se dé la educación de calidad que se demanda por parte del gobierno; pero no se trata de un proceso de adoctrinamiento o de señalización como portador de la verdad que ha de descubrirse a las docentes, sino incluyéndolas para que ellas sean partícipes en esa creación, para que explicaren lo que consideran su problemática: para manifestar sus propias aspiraciones, en vez de que otros y otras sigan hablando por ellas. Por supuesto que se tendrían una manifestación diferente de intereses, pero se estaría generando expectativas de reflexión de mayor flexibilidad, acordes con la dimensión de historicidad humana femenina que caracteriza el hacer docencia en el nivel de preescolar

Sobre la base anterior, se estaría haciendo patente la identidad de la mujer educadora, su conceptualización, su subjetividad, el debate sobre la tipificación de la práctica en los jardines de niños, para después actuar en consecuencia con lo que se quiere lograr. Se trata de recuperar los aspectos antes mencionados dentro de un proceso dialéctico, para que la docente desde su lugar de mujer tome posición dentro de un contexto histórico en movimiento; y ser capaz desde esa posición, elegir qué hacer y cómo alterar el contexto desde una perspectiva de género

Es ésa la percepción que ha manejado el presente trabajo sobre la construcción de la identidad de género: un reto para la formación en la educación preescolar. Construcciones e identidades que se reproducen en una realidad concreta, en el aula, son a la vez tan presentes y tan impensadas desde una condición de género. Por ello, la propuesta es que antes de iniciar con una renovación curricular, sería conveniente analizar el cambio de actitud de las docentes desde una mirada de género. Este proceso es un marco para pensar

en la mujer educadora y su devenir, que involucre a las docentes en la reflexión acerca de su papel (como educadora, directora, supervisora, etc.) tanto en relación con el entorno inmediato y su actividad, como respecto a su situación dentro de la sociedad. Se trataría de abordar lo que está manifestado en el actual Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, pero no se trata solamente de buscar la igualdad, sino de reivindicar la diferencia; pero desafortunadamente estas cuestiones no son así contempladas en los análisis que se han realizado al nivel de preescolar y las educadoras.

Lo más importante de comprender en este trabajo es que una perspectiva de género en la educación impacta a mujeres y hombres y beneficia a todos los componentes en una sociedad. En ese sentido se considera un paso decisivo a abordar para la construcción de un nuevo preescolar y una sociedad incluyente y respetuosa de las diferencias, bajo la perspectiva de género. Para abordarla en la práctica en las aulas de los jardines de niños, es necesario emprender la tarea primeramente con las y los docentes de preescolar. Para lo cual se ha elaborado un Proyecto de Promotoría (Anexo 1), con actividades sencillas, pero significativas para reflexionarlas desde su lugar de mujer, su subjetividad y a la par de realizar un proceso de afirmación en el reconocimiento de la otredad; debido a que se involucra los sentires y comportamientos según la formación educativa, cultural o influencia religiosa que tiene cada educadora.

Para ello es necesario que las y los educadores se descubran desde su historia personal de género, desde su identidad construida desde su socialización primaria y su formación profesional. La propuesta se basa en la capacidad de los y las seres humanos en interrogarse y cuestionarse sobre su subjetividad, el lugar donde fueron pensadas y construidas las diferencias de género, los estereotipos, el lenguaje y los roles construidos en su identidad actual.

Otro fundamento sería que la identidad no es estática, es un proceso no acabado⁵⁹ y lo que se aprehende puede ser descartado en la edad adulta. A través del tiempo se dan procesos de redefinición constante y cambios necesarios, no sólo en función de las normas y valores sociales del tiempo histórico en que uno/a viven, sino también por el *ciclo de vida individual*. Se entiende que, el tiempo biológico, la edad cronológica y el *curso de vida*⁶⁰ de las personas, tienen que ver con la construcción social de género; esto justifica la resignificación de roles femeninos y masculinos en la actualidad.

Por lo tanto es necesario indagar hasta dónde es posible pensar de otro modo, haciendo actividades y talleres con los y las educadoras "como una estrategia de desentrañamiento de lo oculto a través de un mayor conocimiento de los lentes de género que nos han colocado"⁶¹. A partir de este proceso simbólico se espera que se concrete en la vida real.

Como lo menciona Freire: *"El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones."*⁶²

Para terminar estas revisiones de la práctica de la educadora y planteamientos teóricos de los autores que sustentan estas reflexiones, se propone a manera de inicio, sin ser un trabajo terminado; los primeros pasos que se consideran convenientes para una educación con perspectiva de género en el jardín de niños: Promover talleres (en secuencia) en colectivo de plantel o zona escolar, con el propósito de sensibilizar, de recuperar la

⁵⁹ Cfr. BERGER y L. op. cit. p. 175

⁶⁰ Cfr. OJEDA de la Peña. Op.cit. p. 125

⁶¹ LOVERING op. cit. p. 27

⁶² FREIRE, Paulo. "Primera carta: Enseñar-aprender. Lectura del mundo- lectura de la palabra". **Cartas a quien pretende enseñar**. Ed. Siglo XXI, México, 2002. p.28

historia personal de género de cada uno/a de los y las participantes, tratando de desaprender lo aprendido; sustentado en dinámicas y lecturas de reflexión.

Otro punto sería revisar las prácticas que han caracterizado el nivel y las metáforas que subyacen en estas, y analizar las prácticas que se desarrollan en la actualidad haciendo hincapié en los estereotipos y roles de género que se manejan, rescatando observaciones sobre actividades sexistas, lenguaje androcéntrico y estereotipado de género que se manejan al interior del aula y del jardín de niños y llevar a la práctica docente, propuestas cotidianas para reflexionar con los niños y las niñas. A la par sería analizar las características de los niños y las niñas de la actualidad, sus lenguajes, roles y estereotipos que están proyectando, juegos, caricaturas y programas de televisión; para así desde él o ella, desde su lugar, desde su mirada, abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que de verdad se dé un aprendizaje significativo; sería trabajar desde este enfoque y con sus características metodológicas.

También, se tienen que buscar los espacios de análisis no sólo para elaborar un proyecto escolar para formar en las competencias y habilidades cognitivas, sino también para desentrañar valores en juegos y construir proyectos que permitan desarrollar en los alumnos y las alumnas aquellas capacidades necesarias e importantes para desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas, con plenos deberes y derechos en la sociedad en que viven.

No es fácil ni teórica ni metodológicamente introducir este enfoque transversal en el currículo, tal vez en su diseño pero no en la práctica, ya que hacerlo requiere modificar actitudes y darle todo un vuelco en la cultura pedagógica tradicional. La propuesta indicada

es por medio de los *temas transversales en el currículum*⁶³, los cuales surgen como un nuevo paradigma de reacción ante la industrialización y la cultura androcéntrica. Es la apuesta curricular que pretende enfrentar las transformaciones que enfrenta el mundo en los últimos tiempos. Representan el desafío de enfrentar los procesos de construcción de una nueva cultura ciudadana que pretende ofrecer alternativas no excluyentes, pacifistas y tolerantes en la escuela básica. Constituyen un proyecto global de valores que es previo a las áreas disciplinares y las fundamenta.

Para que estos temas transversales tengan un rumbo, deben plantear contenidos que hagan referencia a problemas y conflictos de gran trascendencia, que se producen en la actualidad y frente a los que es urgente la toma de decisiones personales y colectivas. Ello requiere que sus contenidos de valores y actitudes impliquen la participación de alumnos y alumnas, para que tomen una postura crítica y puedan hacer sus propios juicios antes los problemas y conflictos sociales y personales. Además, para que no sean vistos como un conocimiento fragmentado o de carga administrativa, debieran desarrollarse dentro de los contenidos curriculares, acercándolos y contextualizándolos en la realidad y en la problemática social que viven niños y niñas actualmente.

Estas serían mínimas proposiciones de actividades a realizar con las y los docentes del nivel de preescolar, como un punto de partida; entendiendo que las diferencias basadas en el género son construcciones socioculturales que se ha vivido de manera natural y que no será fácil, ni de manera rápida quitar, desentrañar lo que ha sido construido a lo largo de la historia de la humanidad.

⁶³Cfr. GONZÁLEZ, Rosa M. et. al. "Género y currículum en Educación Básica: Los ejes transversales" en **Construyendo la diversidad**. SEP-UPN-Porrúa, México, 2002. pp 157-187

Las sugerencias que aquí se hacen surgen de la experiencia y conocimiento propio de que si algún proyecto se hace realidad es porque el y la docente los hacen suyos. También en que no basta con que lo dicten las Políticas Públicas, ni nuevos programas educativos, si no se trabaja primeramente con las y los encargados de llevarlas a la realidad.

En resumen, estos primeros pasos aunque mínimos, llaman a la posibilidad de concretar una utopía diferente de futuro, hacia un proceso de crecimiento de una sociedad incluyente, respetuosa, que impacte en nuevas formas de vivir y de acceder a los espacios públicos y privados.

B. La Educación Preescolar para la niña y el niño contemporáneo

Los niños y las niñas preescolares tienen variedad de intereses y capacidades, ellos llegan al jardín de niños con identidades, historias y antecedentes diversos que se evidencian en sus formas de comportarse con las otras y los otros. Presentan toda una serie de habilidades para enfrentar retos y solucionar problemas, de escuchar y de establecer comunicación con los demás y con serie de resignificaciones acerca de lo femenino y masculino, ya sea por influencia directa de su contexto familiar y social o por lo aprendido por la interacción con juegos y programas televisivos. Negar todas estas características que presentan los niños y las niñas de hoy en las aulas, es negarse a ofrecer una educación que tenga verdadero significado en la vida. El papel de la enseñanza es la construcción de un nuevo sentido de vida dentro de las aulas.

Mc Laren expresa que estamos inmersos en un mundo de "alfabetismos posmodernos" (información que nos da el contexto y los medios masivos de comunicación),

que siempre estamos en formas de "pedagogía perpetua", porque nunca terminamos de enseñarnos.⁶⁴ Expresa también que los alumnos y las alumnas están comprometidos con formas más poderosas de pedagogía fuera del aula. Y por lo tanto están dentro del aula.

En ese sentido, entenderíamos que el niño y la niña "entran al salón con toda su familia, con sus padres, con sus abuelos, con sus hermanos y con lo que día a día se manifieste en su hogar"⁶⁵ con toda su subjetividad, con todos los saberes construidos en su socialización de género. Una verdadera educación para la niñez de la actualidad debe responder rompiendo sus prácticas de enseñanza estereotipadas y usar la "cultura diaria", "de todos los días"⁶⁶, para promover aprendizajes significativos y posibilitar a la par, nuevas identidades en relación al género.

Si en verdad se quiere incluir en nuestro sentido de educar, la perspectiva de género en educación, se tiene que trabajar con la propuesta de los ejes transversales, es cierto, pero también es innegable que una propuesta en valores no consiste únicamente en proponer los valores que se quieren enseñar. Consiste fundamentalmente en proponer qué condiciones ha de reunir la institución educativa, en este caso, el jardín de niños y el personal que lo atiende, para que este espacio sea realmente importante, sea no sólo informativo, sino fundamentalmente actitudinal, con una pedagogía "viva", rica en actitudes que les permitan a los niños y niñas apreciar, valorar y estimar las condiciones que hacen diferencias basadas en el sexo.

⁶⁴ Cfr. MC LAREN, Peter. "La educación en los bordes del pensamiento posmoderno". En **Revista Comunidad Educativa de Baja California**. No. 3, año 2, Enero-Febrero. Mexicali, México, 1995. p.15

⁶⁵ COLIN, Cabrera, Araceli. "La historia familiar y la escuela". **El Traspatio Escolar**. Ed. Paidós. México, 1999. p. 139.

⁶⁶ Peter Mc Laren dice "uno de los principios fundamentales de mi aproximación a la Pedagogía Crítica es usar la cultura "diaria", de "todos los días", lo que algunos llamarían mundana". Op. cit. p. 15

*"Educar en valores es ante todo proveer de condiciones, generar climas y ayudar, como el andamio lo hace al que trabaja y construye, a recrear valores, generar formas nuevas en las que se encarnen valores ya existentes, crear nuevas formas de estar y valorar su vida y orientar para que el que aprende sea capaz no sólo de encontrar su lugar en el mundo sino además ser autor y, sobre todo, dueño de sus actos"*⁶⁷

Retomando las características de la escuela coeducativa⁶⁸, los principios fundamentales para la educación en igualdad de oportunidades entre los alumnos y las alumnas del preescolar de hoy, serían: Facilitar en la práctica docente, el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas, promoviendo aprendizajes significativos, construidos desde sus subjetividades, a la par de igualdad de oportunidades educativas en los alumnos y las alumnas.

Una de las propuestas en los temas transversales es promover la escuela *abierta a la vida*, incorporando los problemas sociales que los alumnos y las alumnas viven en su entorno sociocultural, con base en ello es que se pondera que el trabajo debe partir desde el lugar de los intereses del grupo; sería facilitar en todos los ámbitos, el desarrollo de las potencialidades del niño y la niña, en igualdad de oportunidades. Un currículo, una pedagogía que niegue la subjetividad no es pedagogía. La subjetividad es lo que está en relación con el sujeto, y en ese sentido, el acto de enseñar implica al mismo tiempo un aprendizaje activo de parte de alumnos y alumnas. La subjetividad tiene el mérito de comunicarnos y enlazarlos con el sentido e interés más profundo de la existencia humana y de la realidad. Trabajando el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta forma, se estarían abordando los contenidos curriculares y al mismo tiempo, los valores para la construcción de una nueva cultura democrática y ciudadana.

⁶⁷ MARTÍNEZ, Martín, Miquel. **El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela.** Biblioteca para la Actualización del Maestro. Secretaría de Educación Pública. México, 2000.

p.49

⁶⁸ GONZÁLEZ, Rosa M. op. cit. pp. 180-181

Otro aspecto a tomar en cuenta es promover con Padres y Madres de Familia, pláticas y talleres donde se hable y se reflexione sobre las desigualdades, prácticas sexistas, roles y estereotipos que se han marcado en la sociedad; entendiéndose que este punto no será una tarea fácil de lograr, pero que se considera de vital importancia si se quiere iniciar una práctica docente que propicie la igualdad entre niños y niñas.

Se trata de asumir una práctica educativa, basada en una perspectiva transformadora de las relaciones de género, eliminando tareas, juegos y actitudes sexistas, que impidan o limiten a alumnos y alumnas a realizar plenamente sus aspiraciones personales. Adoptar como principio educativo una postura crítica y de denuncia ante estereotipos y discriminaciones sexistas. También, incluir la variable género en la planificación y evaluación pedagógica y de Proyecto Escolar, para dar lugar a una nueva mirada a las prácticas que se han realizado y que se abren paso.

En suma la tarea de padres, madres, autoridades y docentes del nivel de preescolar, es promover un ambiente flexible, estimulante, de apoyo, diseñado para dar respuestas a las necesidades y elecciones de alumnos y alumnas. Educar a niños y niñas de hoy, es permitirles aprender desde su subjetividad; ellos y ellas aprenden a ser responsables cuando se les brinda la oportunidad de ser responsables. Aprenden a tomar decisiones cuando son capaces de plantearse problemas. Aprenden a cooperar cuando se les coloca en situaciones que requieren de su cooperación. Aprenden a tratar con igualdad, sin prejuicios de sexo, cuando son tratados en igualdad, sin roles y actividades separadas por o con base en su sexo. En pocas palabras, el propósito fundamental de la educación debe regresar a su propósito original, expresado en la palabra misma: *educare*: extraer.

Cuando el y la alumna sea el centro del currículo, éste será, por su propia naturaleza, integrador, interesante, provocativo, substancial y relevante a la vida cotidiana de las y los niños. Un currículum centrado en el alumno y la alumna requiere de una nueva misión: que esté dirigida a las necesidades de la vida real de los y las adultos de los próximos años. La misión de la educación preescolar, será en ese sentido, asegurar que todas y todos los preescolares, tengan una identidad que los libere de prejuicios sexistas, así como las habilidades y capacidades para responder deliberada y creativamente a las demandas de las necesidades económicas, de una responsabilidad social informada de las necesidades de su contexto, y a la vez, que responda a la formación de las nuevas identidades que llaman a una ciudadanía globalizada.

Una educación crítica y democrática era el sueño de Paulo Freire, un sueño posible que exige pensar en una utopía, no entendida ésta como algo irrealizable, sino como una manera de abatir las desigualdades en nuestra sociedad: “soñar con la transformación de la sociedad [...] y luchar por ese sueño [...] la utopía como un sueño posible”⁶⁹

⁶⁹ FREIRE, Paulo. “Cartas a Cristina”. **Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo**. Ed. Siglo XXI. México, 1996. pp. 126-127

CONCLUSIONES

El género es una construcción sociocultural que asigna papeles y responsabilidades específicas a hombres y mujeres, en una sociedad dada. Estos papeles son influenciados por percepciones y expectativas emanadas de factores culturales, políticos, económicos, sociales, religiosos, etc. La identidad de género es aprehendida desde la niñez (socialización primaria) y aunque es la más importante, muta a través del tiempo biológico, del ciclo de vida y del curso de vida, donde se interactúa con los otros, las otras en participaciones en instituciones (en la socialización secundaria) que exigen que responda a las características que se demandan. Un imperativo es analizar la práctica docente de las educadoras en los jardines de niños, para lograr su transformación, en las dimensiones íntimas de la subjetividades que posibiliten construir una identidad de género abierta a nuevas realidades.

La representación social de la madre-jardinera como representativa de la profesión de educadora, obligó hacer un recorrido histórico discursivo de la institución preescolar, y cómo éste pareciera un espacio estático, inamovible en las prácticas docentes contemporáneas; impregnada de lenguajes cotidianos, haceres, y saberes que se han hecho mitos y realidades en los procesos de enseñanza.

En este espacio que aparece como inminentemente femenino que es la institución de preescolar, hace que aún persistan las características estereotipadas de género, las cuales parecen reafirmarse en una tarea educativa reproductora de roles en lo que se considera femenino y masculino, lo que es propio de los niños y las niñas. Este proceso reproductor de estereotipos de género en las aulas se vive de manera natural y sin cuestionamientos por parte de la mayoría de las personas que están involucradas en el jardín de niños: docentes,

asesoras, directoras, supervisoras y por padres y madres, reafirmando que el género es una construcción sociocultural que se vive e involucra a todos y todas en la sociedad.

En la cultura se ha edificado como verdad absoluta que lo femenino se acerca al mundo infantil, es así que el jardín es considerado como extensión de la vida doméstica, y la educadora responde como madre sustituta, amorosa y protectora de la inocencia del mundo infantil. Si una docente no responde a éstas características de identificación o no las reafirma en su interacción con sus compañeras, es catalogada de "mala educadora". Esta prolongación de la vida materna en la institución de preescolar, hace que persistan características de subordinación al poder, que parece atraparlas en su identidad de género. Es así como la práctica docente aborda el proceso aprendizaje desde una perspectiva totalizadora, como si ella, la educadora fuera depositaria del saber, proporcionando a sus alumno/as tareas repetitivas, rutinarias, carentes de sentido; desconociendo la importancia de rescatar desde la subjetividad, de lo que vive y siente el niño y la niña como motor impulsor de verdaderos aprendizajes que le signifiquen y trastocuen su identidad.

Los sujetos y sujetas preescolares de hoy, es probable que posean más conocimientos de los que padres, madres y educadora imaginan o desearían, ellos y ellas están sobreexpuestos a información visual y auditiva por los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías. La mayor parte de las veces, este hecho no es aprovechado por la maestra y prefiere eludir el tema o lo sofoca con su interés, dejando de lado el de sus alumno/as.

El jardín de niños que exige el sistema educativo nacional, la sociedad y el mismo/a niño/a, ha de ofrecer herramientas para una vida mejor; por lo cual no puede soslayar lo que hoy sucede en la sociedad y las diferencias que se enmarcan en relación al género femenino

y masculino. Una educación con perspectiva de género puede contribuir con nuevas actitudes facilitadoras de aprendizajes, así como en la construcción de nuevas identidades de género y de las relaciones que de ahí resultan. Es reconociendo primeramente el saber previo construido desde la subjetividad y posteriormente, abordar progresivamente a lo largo del currículo escolar, que llevará de manera natural al niño y a la niña a construir un sentido crítico en torno al conocimiento escolar y a la vida, de lo cual deriven nuevas formas de relación entre los sexos social y culturalmente.

Transformar estos patrones de referencia que se viven dentro de la institución de preescolar y de relación entre los géneros, es la apuesta de un enfoque con perspectiva de género. Imaginar un escenario diferente, de aprendizajes, con nuevos roles en que los hombres y las mujeres se vean en igualdad de posibilidades y más libres, es la aspiración para el futuro.

Los niveles de transformación para que el jardín de niños sea portador de un nuevo sentido de enseñar y aprender, es primeramente la sensibilización de las docentes para que sean capaces de desaprender lo aprendido en el proceso de construcción de la identidad de género. Es reconocer lo que se aprendió de manera inconsciente y desde la infancia.

El proceso de consulta y diagnóstico realizado en el nivel de educación preescolar resultó, en sumo interesante ya que permitió conocer, que aunque las características que están incidiendo en la calidad de la educación que se imparte es reiterativa en los jardines de niños, no son sustento de análisis para las autoridades educativas que están realizando la reforma curricular.

Se necesita crear espacios de reflexión, no sólo para abordar la construcción de un proyecto escolar y la aplicación de una nueva currícula o política educativa, sino también para reconocer nuestro pasado, para hacer conscientes lo que ha permanecido en la identidad construida desde un marco de referencia sociocultural excluyente, de desigualdad, pero sobre todo, guiados por un nuevo horizonte de posibilidades transformadoras de las relaciones humanas que dignifique la vida y libere de actitudes de violencia, sinsentidos y otras trampas que la vida moderna nos impone. Crear espacios de reflexión sintiéndonos iguales, permitiría darnos cuenta que los aprendizajes no se construyen individualmente, sino desde las relaciones intersubjetivas, sociales y que su trascendencia marca la forma de relacionarse entre hombres y mujeres. Ello requiere que el sistema educativo nacional y todas las estructuras que lo componen, tomen en cuenta que la pauta para que de verdad se dé un cambio en la práctica educativa, está trabajar el cambio desde el propio lugar de los/as docentes; invirtiendo los patrones de capacitación que no han logrado impactar en el fondo a los responsables de una reforma en la educación.

Una educación con perspectiva de género permitirá crear una nueva democracia; la educación debe de dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad, de asumir su responsabilidad para con los demás en forma cotidiana. Desde preescolar, los niños y las niñas deben de reconocer sus derechos y obligaciones, desarrollar sus competencias cognitivas, trabajar en equipo, descubrir al otro/o en contextos de igualdad, aceptar, respetar la diversidad y convertirla en factor de entendimiento, así como aprender a asombrarse, comprender y no aceptar las formas de vida que nos minimizan o degradan como seres humanos.

El desafío es construir desde nuestro espacio, desde el quehacer educativo, una utopía diferente de futuro para hombres y mujeres, y atreverse a lograrlo.

BIBLIOGRAFÍA

- BARCENA, Andrea. **Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños**. Ed. Océano, México, 1998.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann. "La sociedad como realidad subjetiva". **En La Construcción Social de la Realidad Subjetiva**. Ed. Amorrutu, Buenos Aires, 1994.
- COLIN Cabrera, Araceli. "La historia familiar, la subjetividad y la escuela". **El Traspaso Escolar. Una mirada al aula desde el sujeto**. Ed. Paidós. México, 1999.
- DE BEAUVOIR, S. **El Segundo sexo**. Ed. Siglo XX. Buenos Aires, Argentina, 1962.
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Ed. Aula/Santillana, México, 1995.
- ELIZONDO, Aurora. **El maternaje en educación preescolar: un modelo de mujer. Tesis doctoral en educación**, Universidad de Barcelona, 1993.
- FAINHOLC, Beatriz. **Hacia una escuela no sexista**. Ed. Aique, Argentina, 1994 .
- FREIRE, Paulo. "Cartas a Cristina". **Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo**. Ed. Siglo XXI, México, 1996.
- _____. "Primera carta: Enseñar-aprender. Lectura del mundo- lectura de la palabra". **Cartas a quien pretende enseñar**. Ed. Siglo XXI, México, 2002.
- FREUD, S. **Ensayos sobre la vida sexual y la teoría de la neurosis**. Ed. Alianza, Madrid, 1979.
- GONZÁLEZ, Rosa María, et al. "Género y currículo en Educación Básica: los ejes transversales" en **Construyendo la diversidad**. México, SEP-UPN-Porrúa, 2002.
- LACAN, Jacques. **El yo en la teoría de Freud y en la Técnica psicoanalítica**. El Seminario, libro 2, Ed. Paidós, Argentina, 1998.
- LAMAS, Marta. **Cuerpo: Diferencia Sexual y Género**. Ed. Taurus, México, 2002.
- MARTÍNEZ, Martín, Miquel. **El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela**. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Secretaría de Educación Pública. México,
- MONTESINOS, Rafael. "La mujer moderna: el paso a una nueva identidad femenina". **Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno**. Ed. Gedjisa, Barcelona, 2002.
- PALENCIA Villa, Mercedes. "Representaciones Sociales en Preescolar: Género y Poder". En Centro de Estudio de Género. Universidad de Guadalajara, Jal., México. 2001.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Apuntes sobre el Desarrollo infantil.** Tema: Jean Piaget. SEP, México, 1985.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Bloques de Juego y Actividades en el Desarrollo de los proyectos en el jardín de niños.** SEP, México, 1993.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Programa Nacional de Educación 2001-2006.** SEP. México. 2002.

STEVI, Jackson. "Las niñas y la información sexual". En **Aprender a perder. Sexismo y Educación.** Comp. Dale Spender y Elizabeth Sarah. Ed. Paidós, México, 1993.

TOLEDO, Hermosillo, Ma. Eugenia. "Enseñanza: de la subjetividad a la invención". **El traspaso Escolar. Una mirada al aula desde el sujeto.** Ed. Paidós, México, 1999.

AUSUBEL, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. **Significado y aprendizaje significativo. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.** Ed. Trillas, México, 1982.

WELSH, Wolfgang. "Topoi de la posmodernidad (Posmodernidad y Feminismo)". En FISHER, H. R., RETZER, A. y SCHWEIZER, J. (Compiladores). **El final de los grandes proyectos.** Ed. Gedisa, España, 1992.

HEMEROGRAFÍA

GARCÍA Acevedo, Ma. De Lourdes. "La construcción de la identidad materna y el ejercicio del maternazgo en la escuela". **Revista Entre Maestr@s.** U.P.N. vol. 2 1998

GIMENEZ, Gilberto. "Materiales para una teoría de las identidades sociales". **Revista Frontera Norte,** Vol. 9 Núm. 18, Julio-Diciembre de 1997. El Colegio de la Frontera Norte. México, 1997

HERNÁNDEZ, Alfonso. "Masculinidad o Masculinidades". **Revista La Tarea.** Guadalajara, Jalisco, México. 2002

LAMAS, Marta, "La perspectiva de Género" **Revista La Tarea,** Núm. 8, enero-marzo, Guadalajara, Jalisco, México, 1996.

LOVERING Dorr, Ann y Gabriela Sierra. "El Currículum Oculto del Género". En **educar. Revista de Educación/Nueva Época.** Núm. 7. México, 1998.

MC LAREN, Peter. "La educación en los bordes del pensamiento posmoderno". **Revista Comunidad Educativa de Baja California,** No. 3, año 2, Enero-Febrero. Mexicali, México, 1995.

MILLAN, Cecilia. "Educar para no discriminar". **Revista La Tarea**, Guadalajara, Jalisco, México, Junio de 2001.

OJEDA de la Peña, Norma. "Algunos parámetros para examinar las relaciones de género en el campo de la reproducción". **Revista Frontera Norte**, Vol. 6 Núm. 12, julio-diciembre de 1994.

PALENCIA Villa, Mercedes. "La escuela y los modelos sexistas". **Revista La Tarea**. No. 4-5. México 1993.

_____. "La Maternidad de las Educadoras y sus extensiones". **Revista La Tarea**, Núm. 13, 2001.

_____. "Las metáforas en la construcción de la identidad de género en las educadoras". **Revista La Tarea**. No. 7. México 1993.

RODRÍGUEZ, Pérez, Beatriz E. "El sexismo en Educación Básica" **Educar para transformar. Revista Pedagógica**. Guadalajara, Jal, México

TONUCCI, Francesco. "La verdadera reforma empieza a los tres años". **Revista Investigación en la escuela**, No. 33, Ed. Diana, Sevilla 1997

FUENTES VIRTUALES

BUCKINGHAM, David. **La Educación en Medios de Comunicación y el fin del consumidor crítico**. Monografías Virtuales.
www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia01/reflexion02.htm

CARRIL, Berro, Elina. "Femenino/Masculino: La pérdida de ideales y el duelo". En foros Temáticos. Psicoanálisis, estudios feministas y género.
www.psicomundo.com/foros/genero/fm-ideales.htm

FERNÁNDEZ Sessarego, Carlos. "Derecho a la Identidad en Jardines maternas".
http://ar.geocities.com/fundaciontelefono/Derecho_Identidad_en_Jardines.htm

PONENCIAS

MORENO Méndez, Eva. En el 4º Foro Nacional "La Reforma Curricular y Pedagógica en la Educación Preescolar" realizado en la Cd. de Aguascalientes, Ags. (los días 23, 24 y 25 de Octubre del 2003.

ZAMORA, Gabriel. Conferencia "Sexo, Sexualidad y Género" impartida en la Materia de Género e Identidad, II Semestre de la Especialización en Estudios de Género en Educación. UPN. Mexicali, 28 de Noviembre del 2003.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ESPECIALIZACIÓN DE ESTUDIOS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN**

1. DATOS DEL PROYECTO

PROYECTO DE PROMOTORÍA

NOMBRE: "Nuestra historia personal de Género".

RESPONSABLE: Gilda María Moreto Cruz Arce.

EQUIPO DE TRABAJO: Personal de Asesoría Zona 14 Sector III de Educ. Preescolar.

INSTITUCIÓN: Inspección Federal de Jardines de Niños Zona 14.

DURACIÓN DEL PROYECTO: Ciclo Escolar 2004-2005.

ALCANCE DEL PROYECTO: Zona Escolar.

PARTICIPANTES EN EL PROYECTO: Personal Directivo, Docente y de la Supervisión Zona 14 Sector III Rural de Educación Preescolar.

LUGAR DE DESARROLLO:

- J.N. "MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA". EJ. CUCAPAH INDIGENA
- J.N. "LIC. LÁZARO CÁRDENAS DEL RÍO" EJ. NAYARIT
- J.N. "LIC. ADOLFO LÓPEZ MATEOS" EJ. SONORA
- J.N. "PROFRA. GUADALUPE FRANCO CASTORENA" EJ. DURANGO
- J.N. "JUSTO SIERRA" COL. V. CARRANZA
- J.N. "INDEPENDENCIA" COL. V. CARRANZA

2.- PROTOCOLO

RESUMEN DEL PROYECTO

Una de las contribuciones de la Especialización en Estudios de Género y Educación, ha sido evidenciar que el género se construye a partir del proceso de socialización y de cultura, y que éste ha sido desigual para hombres y mujeres; que la

escuela contribuye de manera fundamental en ese proceso, y en ese sentido, los y las docentes reproducimos en nuestras prácticas, el sexismo que se vive en la sociedad.

Estas observaciones nos llevan a cuestionarnos cómo es que los niños y las niñas van formando, en la familia y escuela, una visión axiológica que los y las prepara y predispone para pensar y actuar de cierta manera, reproduciendo ciertas pautas de socialización para vivir su vida adulta. Por lo cual, es importante, que en el espacio escolar, en este caso, el jardín de niños, se incluya una educación con perspectiva de género que permita formar y preparar niños y niñas para que sean capaces de decidir su vida futura sobre bases de conocimiento más razonado, mostrando la posibilidad de la existencia de igualdad de posibilidades en las relaciones entre hombres y mujeres.

Al enfocar nuestra mirada en el contexto, todo indica que la niñez y la juventud de hoy están implicadas en nuevas formas, en nuevos objetos de conocimiento, que implícitamente cuestionan el conocimiento teórico y los modos de promover aprendizajes, así como nuevas actitudes éticas que las y los docentes han intentado promover siempre. La educación para estos tiempos contemporáneos ha de llevar la cultura, la subjetividad, las vivencias, lo cotidiano, el lenguaje y la perspectiva de género a las aulas. Esta nueva educación no se puede permitir una postura sin cuestionamientos, y aceptar la realidad como inevitable; sino que ha de promover una postura crítica en los y las alumnas del jardín de niños. Para realizar este reto y esta tarea, se ha de trabajar con y para los y las docentes, para que sean capaces de reformular y crear una nueva cultura, y una nueva manera de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje en una sociedad contemporánea.

Educar conforme a criterios de género, exige también una práctica docente basada en una distribución más equitativa de roles, funciones, tareas y responsabilidades en la organización escolar (temas y materiales que se usan), a fin de tomar conciencia desde la niñez acerca de los mecanismos que refuerzan la desigualdad en la construcción de las identidades entre los géneros. Es por ello la importancia de un ejercicio docente incluyente y respetuoso de las diferencias, que intente reconstituir lo ya aprehendido; ya que la identidad, lo que se es como sujetos y sujetas, es el reflejo de lo vivido, construido, reafirmado con el otro y con la otra con los que compartimos desde las primeras socializaciones, y reafirmado en la edad adulta hacia la posibilidad de formarse indefinidamente.

Para modificar nuestra tarea docente significa primeramente la identificación de algunas prácticas predominantes en la educación preescolar, y reconocer que éstas se han arraigado por el peso de la costumbre y de la tradición, más que por sus aportes reales al aprendizaje y al desarrollo de los niños y las niñas de 3, 4 y 5 años. Significa hacer a la par, una revisión de la reproducción de lo cultural que hacemos en nuestra vida y en el aula, de cómo el lenguaje, las actividades concretas y cotidianas están contribuyendo en la perpetuación de los roles y estereotipos de género en los niños y las niñas. Y de manera simbólica, a la marginación de la mujer y del hombre en o por su sexo.

Para ello es necesario que las y los educadores se descubran desde su historia personal de género, desde su identidad construida desde su socialización primaria y su formación profesional. La propuesta se basa en la capacidad de los y las seres humanos en interrogarse y cuestionarse sobre su subjetividad, el lugar donde fueron

pensadas y construidas las diferencias de género, los estereotipos, el lenguaje y los roles construidos en su identidad actual.

Es necesario que los docentes tomemos conciencia de la importancia nuestra labor en la formación de nuestros alumnos y alumnas, que cambiemos o modifiquemos nuestras ideas, prejuicios y paradigmas en relación con el género, para contribuir a una educación de una manera distinta a la que a nosotras mismas nos tocó vivir y contribuir a que en un futuro las relaciones y convivencia entre las personas sean más justas y equitativas.

Con este proyecto se pretende sensibilizar, recuperar la historia personal de género de cada uno/a de los participantes, revisar las prácticas que han caracterizado al nivel y las metáforas que subyacen en ellas, analizar las características que presentan los niños y las niñas actualmente, y la importancia de formar un aprendizaje significativo desde su subjetividad, observar las actitudes, lenguajes, roles y juegos estereotipados que se realizan al interior del aula, todo para desarrollar una nueva práctica docente que permita desarrollar en alumnos y alumnas las capacidades necesarias e importantes para desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas respetuosos de las diferencias y en igualdad de oportunidades

El proyecto se pretende llevar con el personal directivo, docente, asesoras y supervisora de la zona 14 del sector III rural. Primeramente, se trabajará en la modalidad de curso-taller, atendiendo a un total de 25 de personal que compone la zona. Posteriormente se trabajará en colectivo de plantel de los 6 jardines de niños en Consejos Técnicos-Consultivos y en las visitas de asesoría. Se trata de impactar

primeramente a las docentes, para observar después en la práctica con niños y niñas, la señal formativa de lo que se está logrando.

ANTECEDENTES

Anteriormente no se ha realizado taller, plática, curso que maneje la perspectiva de género en los jardines de niños de la zona. Lo que últimamente han detectado las y los docentes es el lenguaje que menciona a niños y niñas, en las bibliografías y documentación que gira la parte oficial y normativa. Esto hizo que en un principio diera lugar a situaciones de crítica hacia ello.

Es interesante mencionar que dentro de los espacios de los Talleres Generales de Actualización en el ciclo escolar anterior y el presente, se han realizado revisiones de las prácticas educativas y tradiciones que han caracterizado al nivel y, así como las construcciones metafóricas que subyacen en la tarea docente y en la sociedad, en relación a la función del nivel preescolar. No obstante, es necesario revisar los criterios desde los cuales se hacen dichas revisiones, y dar paso a criterios surgidos de las necesidades e intereses de los niños y niñas y de las educadoras.

OBJETIVOS

- ✍ Reflexionar sobre su identidad, su historia personal de género, tratando de identificar estereotipos, roles y actitudes que se reproducen en el jardín de niños.
- ✍ Revisar las prácticas que han caracterizado al nivel y las metáforas que aún subyacen en la tarea del jardín de niños.
- ✍ Analizar las características de los niños y las niñas de hoy, sus lenguajes, estereotipos, prejuicios, juegos, intereses, caricaturas que ven; así como la

importancia de tomar en cuenta su subjetividad para lograr un aprendizaje significativo.

- ✍ Elaborar propuestas de trabajo cotidiano para llevar a cabo con las niñas y los niños, reflexionando sobre la igualdad de oportunidades para los géneros.

META

- ✍ “Lograr que la mayoría del personal modifique sus prácticas al abordar el proceso de enseñanza – aprendizaje a la par del abordaje de una perspectiva de género en su tarea docente.”
- ✍ “Que los niños y las niñas de los jardines de niños de la zona 14 convivan en un ambiente educativo de equidad”

PROCEDIMIENTO

Revisar de manera individual y colectiva, los procesos que nos han llevado a construir nuestra identidad de género:

- Coordinación de un trabajo colegiado de zona.
- Analizar bibliografías para razonar en círculos de lectura, que apoyen a ampliar la mirada en la construcciones culturales que han caracterizado lo femenino y lo masculino en la sociedad.
- Observar la práctica docente en las aulas y elaborar de manera individual y en colectivo, un listado sobre mitos y realidades que caracterizan el hacer docente, además roles sexistas que se promueven en las aulas
- Hacer propuestas de aprendizajes significativos y con perspectiva de género para abordad en proyectos pedagógicos.

ESTRATEGIAS

- Curso-taller de zona
- Círculos de Lectura por colectivo de jardín de niños
- Visitas de observación a las aulas
- Consejo Técnico-consultivo de zona

TÉCNICA

- Coordinación del curso-taller.
- Aplicación de una encuesta que posibilite el diagnóstico sobre los problemas de género que se enfrentan.
- Registro en las visitas de asesoría a los jardines de niños.
- Observación de forma real de aplicación de propuesta con perspectiva de género
- Seguimiento y Evaluación del Proyecto de manera diagnóstica, media y final.
Información del proceso y resultado al personal
- Fomentar una estructura de trabajo desde la perspectiva de género en los Jardines de Niños.

PROGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDADES

- Sensibilización al personal de la zona (Septiembre-Octubre)
- Curso taller y aplicación de la Encuesta "Factores de Género en la socialización del docente" de la Fundación Gamma Idear, Bogotá D.C. Colombia (Diciembre).
- Círculos de lectura en colectivo de jardines: "El sexismo en la educación básica" de Beatriz E. Rodríguez Pérez (Noviembre) y Estrategias para la

Igualdad de oportunidades de alumnas y alumnos en la educación básica y media superior” de Rosa María González (Febrero)

- Observación a la práctica (Octubre, Febrero y Mayo)
- Evaluación diagnóstica, formativa y de resultados (Octubre, Febrero y Mayo)
- Reporte al personal de resultados, resignificar el proceso. (Junio-Julio)

FACTORES DE GÉNERO EN LA SOCIALIZACIÓN DOCENTE ENCUESTA

REGALOS DE LA VIDA

A LAS MUJERES

A LOS HOMBRES

EN EL SENTIR

EN EL SENTIR

ACTIVIDADES

ACTIVIDADES

POSIBILIDADES	POSIBILIDADES
----------------------	----------------------

QUITADO POR LA VIDA-CARENCIAS

A LAS MUJERES EN EL SENTIR	A LOS HOMBRES EN EL SENTIR
---------------------------------------	---------------------------------------

ACTIVIDADES

ACTIVIDADES

POSIBILIDADES

POSIBILIDADES