



Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Mexicali



Especialización: Estudios de Género en Educación

"La relación cotidiana maestro (a) alumnos (as) en el aula desde la perspectiva de género"

Presenta:
ENRIQUE MATA GONZÁLEZ

TES/GEN/11/012

Mexicali, Baja California, diciembre del 2010



Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Mexicali



Especialización: Estudios de Género en Educación

“La relación cotidiana maestro (a) alumnos (as) en el aula desde la perspectiva de género”

Presenta:
ENRIQUE MATA GONZÁLEZ

Mexicali, Baja California diciembre del 2010.

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Mexicali



Especialización: Estudios de Género en Educación

IV GENERACIÓN

“La relación cotidiana maestro (a) alumnos (as) en el aula desde la perspectiva de género”

T E S I N A

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

Presenta:
ENRIQUE MATA GONZÁLEZ

Mexicali, Baja California diciembre del 2010.

DEDICATORIAS

Con todo el cariño y respeto que se merece mi padre Enrique Mata Reyes y mi madre María González González, ahora que son parte de la Gloria de Dios, les ofrezco el esfuerzo vertido en este proyecto y aprovecho para agradecerles la vida que me llegó a través de ellos, el haberme dado las condiciones para crecer y sentirme grandemente amado, y el poder llegar a este momento de felicidad en que concluyo un trabajo que es también el inicio del desarrollo de una nueva mirada en mi profesión, enmarcada por una actitud de género.

Para mis hermanos Aurelio, Rogelio y hermanas Carmen, María, Zenaida, Guadalupe; que en todo momento han estado presentes cuando los/las he necesitado y que ahora no es la excepción, porque hemos cultivado una herencia de convivencia familiar de apoyo y caracterizada por la resiliencia; gracias a la experiencia de haber sido diligentes ante la adversidad y siempre buscar ir más allá de lo que nuestras fuerzas han permitido, y enfrentar juntos las tristezas y alegrías que la vida ha tenido a bien compartir y que nos nutren a cada paso en este camino que no deja de ser un reto para seguir unidos esforzándonos ante la realidad que se hace presente.

A mi esposa María Guadalupe Valencia López que anteponiendo el sacrificio personal ha tenido a bien seguir a mi lado, de lo cual estoy sumamente agradecido y sigo aprendiendo cada día la dicha de ser bendecido por su gran fortaleza de mujer. Y ya no se diga de mis hijos Génesis, Imperio y Zaakid; la vida misma haciéndose acto de presencia con esa juventud y ganas de ser algo mucho más que Mata Valencia. No puedo menos que darles las gracias con este pequeño, pero muy significativo producto del esfuerzo realizado entre todos, porque son una parte muy importante por motivo de distraerlos con mis ansias de ser algo más que un esposo y padre.

Con especial reconocimiento para las profesoras y profesores de quienes no escribo sus nombres por respeto y consideración de la fragilidad de mi memoria y evitar incurrir en falta al dejar de nombrar a alguien en esa larga y nutrida lista que tengo presente en todo momento de mi vida cotidiana; en quienes encontré en no pocas ocasiones un refugio a mis incertidumbres, miedos y desesperanzas al verme perdido en un mundo que no es como se me había enseñado a observarlo, ya que mi mirada se ha ido transformando al incursionar en estas lides de la aventura del conocimiento del ser humano, tanto en el ámbito disciplinario como desde la profundidad ontológica de su compleja condición humana, de la cual solamente he aprendido que cada vez descubro que es mucho más lo que desconozco de lo poco que sé.

Con todo mi amor y admiración a quienes han estado presentes, ausentes; va el escrito con la buena voluntad de decirles gracias, que la vida sigue y esta lección la he aprendido, a la vez asimilado como para hacerme presente aquí y ahora para ustedes.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	Página
	6

CAPÍTULO I

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA RESPECTO A GÉNERO Y EDUCACIÓN

1.1.	Mi primer acercamiento a la realidad educativa desde la perspectiva de género.	9
1.2.	Delimitación de la problemática sobre género.	13
1.3.	Interés personal respecto a género en educación.	15
1.4.	Formulación de preguntas, problema, objetivos e hipótesis.	17
1.5.	Problematización para abrir la reflexión sobre género en educación.	20

CAPÍTULO II

ASPECTOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS ORGANIZADORES DE LAS IDEAS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

2.1.	Conceptualización básica.	22
2.2.	Teoría de la resistencia en educación.	26
2.3.	Metodología de base en la investigación.	28
2.4.	Procedimiento técnico – operativo para el análisis de datos.	38
2.5.	Resultados sobre el análisis de los registros de observación.	41

CAPÍTULO III

REFLEXIONES PERSONALES SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

3.1	Concientización y diálogo del/la docente como persona.	44
3.2	Propuesta educativa de género considerando el lenguaje y lo comunicado.	53
3.3	Participación docente con conciencia de género.	55
3.4	Paulo Freire: pedagogía dialogante y su trabajo libertario.	60
3.5	El diálogo crítico de Freire y la educación reflexiva.	69

CONCLUSIONES Y/O RECOMENDACIONES	73
----------------------------------	----

BIBLIOGRAFÍA Y/O HEMEROGRAFÍA	74
-------------------------------	----

ANEXO

1 Registro de notas de campo profesor uno	79
---	----

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

	Página
CUADROS	
1 Paradigmas de la investigación pospositivista.	32
2 Comparación de los principales métodos de investigación.	35
TABLAS	
1 Concentrado de registros de notas de campo.	38
2 Aplicación X ² fórmula de cálculo.	38
3 Total marginal de menciones.	39
4 Total de menciones.	39
5 X ² de frecuencia esperada.	40

INTRODUCCIÓN

Todo inicio es incierto,
deseable el primer paso;
de un camino al horizonte

En estos momentos de cierre, cuando consideraba que ya había logrado concretar unas buenas ideas y claridad en ciertos conceptos, para bien o para mal; me doy cuenta de lo lejos que estoy de un avance más significativo en esta propuesta de investigación en el campo de género en educación.

En especial quiero hacer mención del cambio que he decidido hacer en el abordaje metodológico del presente trabajo, al considerar como una oportunidad, dar un giro en lo cualitativo, al introducir el aspecto cuantitativo como complemento, con el cual pueda sumarle concreción y explicación a la comprensión y profundización de la problemática abordada y quedar satisfecho de este ejercicio de inclusión e integración de resultados, a tono con las exigencias consideradas como científicas del momento.

El alcance de este trabajo refrenda el compromiso con la especialización, ahora a la distancia, ya que representa el corte de una investigación que continua de por sí abierta y que más adelante, en otro momento también dará resultados, tamizados siempre por ésta base de experiencias que dejó en mi persona la vivencia de ser estudiante en ella, y que implica mi productividad futura.

Lo que ahora entrego en sus manos tal vez no cubra sus expectativas, pero prefiero hacer un alto y detener el trabajo para tomar un pequeño respiro a modo de reflexión crítica y de la entrada de retroalimentación fresca, en la que reciba y construya elementos que más adelante den continuidad al presente trabajo, que con tanta dedicación y esfuerzo todos/as y cada uno/a de ustedes han compartido conmigo en estos últimos tiempos. Mucho agradezco sus comentarios y opiniones, amén de sus valiosísimas aportaciones, para que el trabajo de investigación que ahora presento a manera de ensayo, vaya recuperando ese equilibrio entre tantas cosas que se pueden revisar desde la perspectiva de género y el lenguaje es ahora central.

Así escribí un tiempo después de participar en mi formación en la especialización; lo rescato porque es un buen ejemplo de los muchos momentos de incertidumbre que viví. Lo retomo con gusto, no sin antes aclarar que ahora en este momento presente, la situación ha cambiado para bien. Me encuentro en un segundo

tiempo de presentar el trabajo de investigación producto de un esfuerzo adicional, que someto a su consideración para seguir aprendiendo de la experiencia, compartir estos momentos significativos, la vida de convivencia cotidiana y la perspectiva de género.

Ante todo quiero decir que en este escrito hay una serie de planteamientos en lo personal sobre lo que hasta este instante ha significado la permanencia en este programa y primera fase, motivo por el cual quiero hacer patente agradecimientos por el bien recibido. Insisto en que son percepciones desde la subjetividad, lo cual tendrá poco que ver con una realidad como potenciadora, pero de ninguna manera una situación que se pueda generalizar.

En el primer capítulo presento la ubicación de la problemática abordada en la investigación tanto documental como empírica, con un significativo acento desde la perspectiva de género, enfocada al campo educativo como referencia inmediata. Especifico la delimitación e interés personal por el motivo que no es posible abarcar demasiado, en especial, el trabajo se perfila en forma de acercamiento o diagnóstico.

También elaboré una problematización con la finalidad de procurar tanto el aspecto teórico como el práctico de la problemática y aunque el aspecto empírico es un tanto limitado, lo hice con la intención de procurar la praxis (Tecla y Garza, 1978). La serie de preguntas abonan en este sentido, una manera de ir abriendo caminos de reflexión para incursionar un poco más en lo teórico y anclarlo a la realidad estudiada.

Lo anterior fundamentado en las propuestas de los estudios de género y en los conceptos que le son propios, a partir de ir amarrando los cabos sueltos mientras se tejen los lazos que permiten articular una comprensión más profunda o global acerca de la perspectiva de género y por supuesto centrado en el lenguaje, de manera recursiva en una etapa posterior, volver a incursionar en este fascinante campo de trabajo, investigación y formación tanto en lo personal como profesionalmente.

El segundo capítulo trata propiamente sobre las teorías a las cuales se recurrió, con la finalidad de documentar el abordaje y el tratamiento utilizados en este trabajo, en la consideración de los estudios de género, porque si bien es cierto que el conocimiento que va siendo construido desde la experiencia es valioso, es necesario complementar con todo aquello que ya otros/as han elaborado y como resultado de su

correspondiente valoración, amplíe los horizontes de comprensión y de explicación de la temática abordada en la presente investigación.

Complementario a lo anterior, se presenta el soporte metodológico, que fundamentado sobre la base del objeto de estudio, consideré idóneo conjugar en la investigación las dimensiones cualitativas y cuantitativas. Al tener presentes estos dos grandes enfoques, y sus respectivos referentes paradigmáticos, se intentó armonizar la información y el tratamiento de los datos desde la perspectiva de género.

Por otra parte, también señalo con cierta inquietud metodológica, que la experiencia resultante de la aplicación del análisis de contenido en esta investigación, no ha sido una tarea sencilla; ya que buscar en los textos o como luego se dice, “hacer hablar a los datos”, representa una actividad bastante laboriosa, de la cual con satisfacción comparto; logré obtener tanto cantidades como cualidades del lenguaje como fenómeno observado y son evidencia de lo que aconteció en las aulas en un momento pasado, se recuperó por medio de las notas de campo en esos registros de observación participante y que finalmente aquí los pongo a su consideración.

En reflexiones personales procuro compartir a ustedes puntos de vista sobre el/la docente, su condición existencial y el reto que representa para cada uno/a de nosotros/as la perspectiva de género en educación. Expreso la condición de las mujeres en ámbitos escolares, éstas también tienen algo que decir desde el género y en complemento del apartado, señalo las circunstancias en que se les suele encasillar.

A manera de propuesta y en consonancia con los resultados de esta investigación, expongo a ustedes lo dialógico, como una base de la responsabilidad compartida en educación, con lo cual se podría potenciar en la vida cotidiana del aula; una comunicación, relaciones interpersonales e interacciones con un sentido más humano y de convivencia con perspectiva de género.

Como valor, el diálogo está ahí presente en las aulas, y desde los estudios de género tiene que hacerse efectivo en todo momento y lugar, podemos estar o no de acuerdo en este o cualquier otro valor, eso no es lo importante, pero sí es necesario tener presente, algo tenemos que hacer para contrarrestar lo que acontece en cuanto a género y lenguaje. La invitación ha sido extendida, quien la tome o no, ya será motivo de otro encuentro o desencuentro en la perspectiva de género en educación.

CAPÍTULO I

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA RESPECTO A GÉNERO Y EDUCACIÓN

Lo aparente no es evidencia de certezas,
como humanos darnos una oportunidad;
equivocarnos para seguir aprehendiendo.

1.1. Mi primer acercamiento a la realidad educativa desde la perspectiva de género

Incursionar en el campo tan amplio, complejo y multidimensional como es la educación, siempre trae consigo algunos riesgos, al ser considerado como un ámbito no acabado y en constante cambio y transformación. Para reducir incertidumbre, se puede recurrir al reduccionismo, que desde un punto de vista unívoco, determina la forma válida de estudiar y abordar la realidad, situación que desde luego, jamás será suficiente ni válida a los ojos de otros/as interesados/as en esta temática (Chávez,1991:73). A efecto de no cometer mayores errores o propiciar conflictos innecesariamente, en esta ocasión, en el presente escrito, se pretende abrir y mostrar un panorama con respecto a la educación, en particular a lo relativo a género, un primer controvertido y no bien acabado campo y definida propuesta, como se ha señalado, es tan sólo una aproximación en la construcción del objeto de estudio (Barriga y Henríquez,2003).

El acercamiento a la educación y género es a partir del carácter eminentemente social que tiene la educación, tomando en cuenta las perspectivas de varios autores como lo son: Durkheim (1974), Weber (1972), Gramsci (1981), Mannheim (1944), Shultz (1968); quienes hacen acto de presencia desde la misma Sociología clásica (Alexander,1991:53) De Beauvoir, Olympia de Gouges, Mary Wollestone, León Richier, Flora Tristán y otras que a través de la historia (De Dios y Navarro,2004:27) y desde diversos puntos de vista de la Sociología, la Antropología, el Derecho y otros campos disciplinarios han contribuido a la conformación de una mayor y mejor comprensión de la educación en general y de género en particular.

También se precisa el concepto mismo de género (Lamas,1996:5), en su carácter relacional y como tal que es menester comentar; que así como el término de educación está ampliamente reconocido, en lo que respecta al género, no es posible cerrarse a una sola definición que pueda abarcar la totalidad de las propuestas, enfoques, tendencias y características que se tiene sobre el mismo. Lo que sí se propone es trabajar con el sujeto una actitud orientada al cambio y a la vez una mayor conciencia de la problemática de género tanto en su medio social como en lo personal.

Ante todo la perspectiva de género es relacional, no se puede hablar de otra cosa para hacer patente la misma. Esto implica asumir la propia postura con respecto al otro/a, que impele, refleja y hace ser lo que soy. En esta condición entonces, se abre un campo de posibilidades para comunicar, comprender, reflexionar y compartir con un sentido de igualdad y equidad y poder hacer algo más.

Como perspectiva, abre múltiples dimensiones, que es necesario atender en su justa importancia, y dependiendo de aquellas que más se valore, será la orientación y estilo que se le imprima. Es rescatable la idea de seguir profundizando, asumiendo diferentes posturas que a su vez posibiliten atender con mayor comprensión al sujeto educativo a quien se esta tratando, y de ahí obtener mejores resultados en un contacto más dialógico, comprensible y sensible ante las propias necesidades y las de otros/as en bien de todos y todas. En este sentido entonces, la cultura tiene por necesidad vital, ser portadora de una carga conceptual, simbólica y de reproducción de propuestas que vayan precisamente en el sentido de género. No basta con el discurso etéreo que solamente confunde y diluye las aportaciones valiosas que se presentan desde diferentes ámbitos de la convivencia social entre sujetos.

Si bien es cierto esto tiene implicaciones, no se puede menos que estar consciente de las diferencias, de las posturas que no dejan de ser importantes, pero no tiene que ser ni más ni menos que las otras. Hacerlas vigentes no es del todo sencillo, pero ahí esta el reto, hacernos escuchar en una cultura que facilita u obstaculiza, hay que seguir haciendo el intento de promover el cambio, la aceptación y asumir nuestro compromiso histórico en el momento que vivimos. Por mínima que sea la aportación en el ámbito de competencia; eso es lo valioso, para luego seguir en la lucha por esta perspectiva de género como culturalmente deseable.

En este último sentido se plantea también la íntima relación entre la escuela como una institución social que se ocupa de los aspectos formales de la educación, y la sociedad que en sus múltiples posibilidades de influencia sobre el individuo hace sentir su presencia en procesos de tipo formal. Ya es bastante conocida la influencia en instituciones sociales como la familia, la iglesia, la escuela, el ejército, etc., sin dejar de ver la presencia cada vez mayor de los medios masivos de comunicación, en lo que se ha dado en llamar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de implicaciones relativas al género. En este punto se pretende conjugar los aspectos anteriores con la relación entre género, que es de donde precisamente se parte para educación y género en el aula escolar (Martínez,2005:50).

Se considera importante, dado el trabajo realizado por los/as profesores/as, las características que guardan las aulas escolares en cuanto a cómo hacen posible las relaciones que se dan, los valores implicados desde la perspectiva de género en la educación básica, que es relevante hacer conciencia en los/las alumnos/as, los beneficios que arroja una educación más orientada hacia el género, especialmente en su salón de clases para que esto posteriormente se vea reflejado en su escuela.

Por otra parte, es también a considerarse como determinante la contribución de la perspectiva de género en la formación y desarrollo de la conciencia en el individuo, y que ésta llegue a ser, en primera instancia una forma de vida, una forma de ser, pensar y hacer de todos/as, en nuestro medio inmediato y cotidiano en el que nos desenvolvemos, como es el aula. Los estudios de género en los últimos años han tomado mucha fuerza en la sociedad en general y en los espacios escolares éstos cada vez están siendo más y más necesarios como elemento importante a considerar para la misma formación de los/las estudiantes. (Flores,2005:4)

Por eso se trabajó sobre los aspectos conceptuales con respecto al género, cómo éstos se pueden traducir, producir o reproducir al interior de la educación básica, principalmente en lo que refiere a generar una cultura de la educación y de la investigación centrada en problemas específicos desde la perspectiva de género. Se desarrolló bajo la base de los registros de observación participante de profesores que trabajan en escuelas de zonas urbanas, lo cual permitió contar con una idea del sentido de compromiso y reflexión que se pueda presentar posteriormente con

respecto a las acciones por realizar de una manera inmediata y directa en el medio familiar, laboral, escolar o comunitario.

Desde este punto de vista, se han identificado todas estas palabras que tienen que ver entre sí con otras, como es lo relacionado a una identidad, que luego pasa a vincularse con la identidad sexual, de género, las cuestiones de poder y la sexualidad misma como motor de empuje para conformar lo que se conoce como identidad en el sentido tanto psicológico como social y culturalmente asumida.

La identidad de sexo, como lo que permite contar con una idea de lo que somos, y que tiene que ver con la parte físico – corporal, no es solamente eso, ya que independientemente de la palabra, permite hacernos una imagen que va constituyéndonos como hombre o mujer, con las variantes al respecto. De una manera muy simple y directa, es la parte biológica que estructura y la cual refuerza lo que somos. La condición de género es concebida más justamente desde la construcción sociocultural, de lo cual introyectamos eso que desde afuera nos implica y hace sentir parte del grupo o afinidad.

Es lo que permite sentirme más como masculino o femenino, sin dejar de ver otras posibilidades que para nada tienen que ser omitidas, calladas o invisibilizadas. Por supuesto que esta construcción tiene implicaciones psicológicas también y aunque la confusión puede presentarse, no hay que perder de vista que a lo largo de la historia, lo femenino ha quedado en desventaja y como una constante; se ha ubicado como una especie de androcentrismo, que ha llevado a estereotipos orientados hacia la consecuente dominación unilateral desde lo que conocemos como cultura patriarcal.

La construcción de lo masculino y lo femenino tiene que ver más con la identificación de género, con todas las dificultades que esto conlleva y de las diferentes ideas que existen al respecto en las aportaciones de la literatura consultada. Esto por supuesto permite profundizar en el tema y en eso se centra el empeño, con la finalidad de precisar la identidad. Por cierto, sorprende Serret (2000) en cuanto al aporte psicoanalítico, indicando que precisamente la identidad se va constituyendo con relación a los/as otros/as.

Esto último trae como consecuencia que la educación centrada en una perspectiva de género, propiciaría la aparición de una nueva visión, más orientada

hacia la valoración de la actuación en el medio escolar donde actuamos y nos desempeñamos, interesada en dialogar y compartir nuevas formas de convivencia con las cuales ir reconstruyendo un mundo de mayor respeto e inclusión de la diversidad donde hay un buen lugar para todos/as. En este sentido, hay algo que aportar, nadie puede decir que no es su problema, todos/as estamos directa o indirectamente implicados/as en la problemática de género, por lo que la educación orientada desde esta perspectiva, sería uno de los medios grupales y extensivos de involucrarse en la búsqueda de soluciones reales en el mismo espacio del aula escolar (Espin,1996:20).

1.2. Delimitación de la problemática sobre género

Principalmente la problemática está referida a la situación prevaleciente de desequilibrio en las aulas escolares, donde las relaciones entre los/as profesores/as con los/as alumnos/as están significadas por la violencia, la discriminación y desvaloración, según la actividad escolar, cargándose la atención hacia el privilegio de los niños principalmente. Esta disparidad, no se justifica por tipo de disciplina, comunicación, trabajo o por capacidad y ubicación en el salón (Morgade,2001:9).

Por otra parte, solamente de manera ocasional se trata lo relacionado a Ciencias Sociales en cuanto al trabajo colaborativo, comunicación, valores (Salord y Vanella,1999), aspectos socio-comunitarios y esto se ve de manera general sin tomar mayor atención lo que se refiere a cuestiones que impactan más directo en cuanto al ámbito micro-social de la comunidad o en la escuela como medio de desarrollo.

Desde una mirada externa al parecer no se estimula en ellos/as una percepción de género desde su medio escolar en el que se encuentran reunidos, como lo es el aula y las actividades son solamente vistas de manera general, y desde la mirada de la Historia o el Civismo en particular; entonces tenemos que se podría decir lo poco que se fomenta una perspectiva de género en estas condiciones. Otra mirada desde el exterior también indicaría que las condiciones de participación de unos/as y otros/as no son equitativas tanto en la escuela como en los salones en particular, y de igual manera no son del todo observadas (Parga,2004).

Lo mismo se puede decir respecto al juego en las áreas verdes en cuanto a su ocupación e interacciones, ya que a pesar de contar con tiempo y materiales acordes

a su edad para realizar actividades deportivas, dichas áreas se ven afectadas por el reclamo constante de los niños y lo que hacen las niñas es replegarse a otros espacios por las acciones de dominio, ya sean directas o indirectas de los alumnos a lo largo del ciclo escolar. Esto es evidente por las actividades en pequeños grupos que presentan las niñas sobre el pasto, a un lado de las plantas y árboles que se encuentran en la escuela, mientras que en los niños la historia de su vida es transitar en espacios abiertos en ese tiempo que transcurre en la escuela (McLaren,2003:87).

En el interior de las aulas (Ochoa,2004) la situación no es muy diferente, la poca o nula participación de las niñas y los comentarios al respecto de los/as profesores/as son muy raros y no muy valorados tanto por profesores/as como alumnos/as para tenerlos presentes o como recurso didáctico, al cual se pueda aprovechar para complementar las actividades de las Ciencias Sociales. Siendo esto considerado algo para fomentar valores como el respeto, la tolerancia y el diálogo entre otros y de una equidad, que aquí incluimos desde la condición de género.

En este último aspecto se considera como una problemática importante la incorporación de elementos desde la perspectiva de género, que permitan propiciar un ambiente más favorable al interior del aula, que le den mayor luz y vida a lo que ahí se trabaja, con la finalidad que cuando se traten los temas de manera relacionada sean respecto a su vida cotidiana, el/la profesor/a y los/las alumnos/as cuenten con recursos a su alcance e incursionar en género con profundidad. (Barrientos,2001:14)

De esta manera la problemática por abordar se centra principalmente respecto a la ausencia en las interacciones desde un trato con lenguaje verbal con equidad de género, que pueden ser de utilidad al proceso enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales, Educación Cívica y Ética, entre otras, que permitan una mayor interacción comunicativa entre profesores/as y alumnos/as con la mediación del contenido respectivo (Simón,s/a:3). En especial en cuanto al manejo que el/la profesor/a y alumnos/as puedan hacer de dichos contactos para la formación de una cultura ya anhelada y requerida lo más pronto posible y con perspectiva de género en cuanto a un lenguaje no sexista, donde se eviten actos de discriminación, de violencia simbólica o de otras manifestaciones que ya no es posible seguir invisibilizando por más tiempo

1.3. Interés personal respecto a género en educación

La inquietud en esta oportunidad va en el sentido de documentar lo que existe en las aulas escolares, en cuanto a las interacciones con base en el lenguaje verbal ahí utilizado para ser analizado desde la perspectiva de género. Se considera que aspectos tan importantes como éste no se pueden dejar de atender tanto por parte de las autoridades escolares, profesores/as y alumnos/as que es desde el punto de vista formativo algo que se considera cada vez más como indispensable y necesario para que los/as alumnos/as asimilen y que pongan en práctica a lo largo de su educación básica y de esta manera desarrollar en los/as profesores/as una actitud favorable hacia los estudios de género y la sociedad donde se encuentran.

Se considera que de esta manera los/as alumnos/as tenderían a desarrollar un ambiente comunicacional de mayor atención hacia aspectos como la atmósfera grupal caracterizada por valores como la convivencia, el respeto, tolerancia, cooperación y solidaridad entre otros tantos, dentro del aula como en los patios y áreas verdes de la escuela y también la comunidad en general. Ya que la perspectiva de género en este sentido permitirá una mayor comunicación e interacción teniendo como punto de confluencia los materiales utilizados en los temas de ciencias en general y en especial lo que corresponde a las relaciones e interacciones en el aula y proporcionarles a el/la profesor/a lo necesario a la par se desarrollen en lo personal con esta perspectiva.

La intención es que se vean beneficiados en primera instancia los/as profesores/as al contar con mayores elementos de interacción prácticos para cuando se traten los diferentes contenidos curriculares y por parte de los/as alumnos/as también realizar actividades encaminadas a que sus acciones se pueden ver de manera directa reflejadas en su salón de clases y en especial con las otras actividades tanto dentro como fuera de la escuela, para que desarrollen una mayor sensibilidad hacia las otras personas que se encuentran a nuestro alrededor.

Por supuesto que se está hablando de un ámbito muy bien focalizado, como lo es el aula escolar, una escuela; pero que esto se podría potenciar si se ve desde una perspectiva más amplia en el sentido que serán los/as alumnos/as que a su vez transmitirán estas inquietudes a la familia y de ésta a los vecinos y comunidad. Por

supuesto esto no puede ser a corto plazo, pero ya con el hecho que la escuela en su conjunto pueda hacer realidad éstos esfuerzos tendientes a una cultura de género; el impacto de tal intención sería mucho mayor al paso del tiempo.

Es importante recalcar que los/as profesores/as de por sí cuentan con un sinnúmero de actividades por realizar en el aula durante su jornada de trabajo, no deja de ser necesario considerar que los contenidos han de ser tratados con un sentido de mayor aplicación y relación práctica de la vida cotidiana en la actualidad. En este punto se considera que la investigación puede aportar elementos que modifiquen el abordaje y manejo de los contenidos orientados hacia las ciencias en particular y que lo correspondiente a comunicación con lenguaje verbal y las interacciones que les dan vida, sean tratadas con una mayor perspectiva desde género. Claro que esto ha de ser complementado por el/la profesor/a con los materiales que favorezcan tal objetivo y que se incorporen al aula escolar como parte del ambiente que priva en la misma.

Se podría decir que la utilidad práctica en primera instancia es contar con un diagnóstico que permita valorar lo que existe en el aula desde el punto de vista de los estudios de género, para de ahí partir y hacer lo necesario como para que sobre la base de esta información posteriormente, se puedan incorporar aquellos materiales que se consideren relevantes para una posterior investigación a mayor profundidad y que a la vez, tanto profesores/as como alumnos/as tengan contacto con éstos y así contar, con una información que permita conocer el impacto que esto ha cristalizado o no, en el proceso enseñanza aprendizaje de contenidos como los que se plantean en Ciencias Sociales, Cívica y Ética, otros que tengan que ver con la educación y género.

Desde esta perspectiva se consideró importante abordar este problema de investigación, como se había mencionado anteriormente, en la condición de género es de singular importancia que se trabaje con mayor intencionalidad al interior del aula. Tanto profesores/as como alumnos/as tienen presente las problemáticas de deterioro con relación al proceso de comunicación en el aula, el tipo de lenguaje y las características de la verbalización con las interacciones y cómo la violencia, el descuido de las relaciones humanas y el maltrato en general a las/los niñas/os y sus propios espacios de recreación, que se encuentran en las escuelas dejan mucho que desear, en cuanto a la actitud desfavorable que se presenta en la actualidad.

Ante dicha situación insostenible se abordó esta problemática, primero desde el mismo interior del aula escolar, lo observado y consignado por medio de los registros, cómo es que tanto profesores/as como alumnos/as adquieren o desarrollan una actitud más positiva hacia elementos como el trabajo colectivo, colaborativo; cómo pueden ser favorecida una mayor participación, un ambiente más favorable y en lo personal; por ejemplo con el/la profesor/a con un contacto más directo y con sentido humano de persona a persona.

Se consideró que el tema era significativo en el sentido de atender una problemática que prevalece en las aulas escolares y que se manifiesta abiertamente, en especial en las relaciones de comunicación y por tanto la información que arrojó esta investigación podría darnos mayores datos para elaborar una propuesta como para intervenir de una manera más directa y en bien de favorecer un ambiente de inclusión y de respeto en el aula para todos y todas desde la perspectiva de género.

1.4. Formulación de preguntas, problema, objetivos e hipótesis

Tomando en consideración lo anterior, se formularon una serie de preguntas, partiendo de una condición de reflexión constante, ocupación que tendió a la acción y no solamente a estancarnos en una parálisis intelectual o emocional que lleva a una preocupación que no aporta y mucho menos resulta innovadora. Ya basta de eso y de quedarnos en observar pasivamente el devenir de los hechos como meros espectadores. Es tiempo de abocarnos y hacerlo con un sentido de compromiso y responsabilidad, y de tomar la acción que corresponde en bien del mismo quehacer cotidiano que realizamos como profesores/as en nuestros respectivos espacios, tenemos la gran oportunidad histórica de aportar hoy y contribuir al cambio. Las preguntas no son todas, ni las más importantes, sin embargo representan una selección de cuestionamientos que en este momento se puede compartir:

1. ¿Cuál es el modelo económico dominante hoy?
2. ¿Cuáles son las características de la sociedad actual?
3. ¿Qué características culturales se privilegian en nuestro tiempo?
4. ¿Qué características tiene la educación en nuestra sociedad contemporánea?
5. ¿Cuáles son las relaciones que se privilegian en la escuela?
6. ¿Cuáles son los principales conflictos al interior del salón de clases?
7. ¿Qué tan

frecuente es retomada la perspectiva de género al interior del aula? 8. ¿De qué manera influye la comunicación en la interacción grupal? 9. ¿Qué consecuencias tiene en el grupo fomentar una comunicación incluyente? 10. ¿Cómo se asume el currículum escolar en las aulas escolares? 11. ¿Qué modelo didáctico utiliza el profesor(a)? 12. ¿Qué tipo de educación se promueve por el/la docente? 13. ¿Qué tipo de modelo comunicacional se privilegia por el/la profesor/a – alumno/a? 14. ¿Qué conocimiento tiene el/la profesor/a sobre la perspectiva de género en educación? 15. ¿Cuáles son los valores existentes en el aula en la relación maestro/a-alumnos/as? 16. ¿Cuáles son los valores existentes en el aula en la relación alumno(s)-alumna(s)? 17. ¿Cuál es el ambiente de trabajo desde la perspectiva de género en educación? 18. ¿Cuáles son los principales patrones de comportamiento en las clases? 19. ¿Qué tipo de violencia se ejerce por parte de los involucrados en el acto educativo? 20. ¿Qué posibilidades hay de trabajar la perspectiva de género en el salón de clases? 21. ¿Qué tipo de autoridad prevalece en el aula? 22. ¿Cuál es el tipo de concepción de educación que priva en el aula? 23. ¿Cuál es la concepción de aprendizaje que trabaja el/la profesor(a)? 24. ¿Cuáles son las técnicas, tácticas y estrategias que utiliza el/la profesor(a) en el aula? 25. ¿De qué manera fomenta el/la profesor(a) la identidad de género al interior del aula?

En sentido general el problema se formula de la siguiente manera: ¿Cuáles son los tipos de relación e interacciones presentes en la comunicación verbal en el aula durante el trabajo cotidiano del/la profesor/a para la apropiación de una cultura en la perspectiva de género en los/as alumnos/as en 2do. y 5to. grado de educación básica del municipio de Mexicali, Baja California, ciclo escolar 2000 – 2001?

El problema enunciado de esta manera es para abordar lo que se considera importante y necesario dar a conocer en el aula escolar, siendo factor relevante las interacciones y la perspectiva de género, para que por medio de las mismas tanto los/las profesores/as como los/as alumnos/as puedan entrar en un mayor contacto con elementos de esta naturaleza, y como punto de referencia sean ejemplos más accesibles, en los temas relacionados con Ciencias Sociales y otros en cuanto a trabajarlos y hacerlos más prácticos, cotidianamente, más cercanos, y los/as

alumnos/as puedan incluirse en su asimilación y actuar en consecuencia, al ser activos partícipes en este tipo de propuestas.

Por otra parte, también la incorporación de otras formas de relacionarse desde los estudios de género dentro del aula, favorece una mayor atención hacia los aspectos de género. Desde esta perspectiva la revaloración del aula a partir de los elementos obtenidos con base en los resultados de la investigación, conduce al fomento de una cultura de relaciones humanas más auténticas y justas, mediadas por una educación fundamentada en estudios de género, donde los/as alumnos/as y profesores/as vayan teniendo cada vez más una percepción y revaloración de la vida misma, al mantener un contacto con sus semejantes equitativo y en especial, para alcanzar una interacción con base en valores caracterizados por la perspectiva de género en la educación.

OBJETIVOS

GENERAL

Conocer los tipos de relaciones e interacciones presentes en la comunicación verbal del profesor/a-alumnos/as desde la perspectiva de género en 2do. y 5to. grado en las aulas de la escuela en educación básica.

PARTICULARES

1. Caracterizar el tipo de relaciones establecidas en la comunicación verbal entre profesor/a-alumnos/as en el aula.
2. Identificar los tipos de uso del lenguaje verbal que se asumen por parte del/la profesor/a-alumnos/as en el aula.
3. Elaborar una propuesta para trabajar los/as profesores/as con los/as alumnos/as en el aula desde la perspectiva de género en educación.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

La relación maestro(a)-alumno(a) se caracteriza por el autoritarismo en el lenguaje verbal imperativo que limita fomentar valores como el diálogo, tolerancia, libertad, respeto, equidad, igualdad, solidaridad, justicia, colaboración, responsabilidad, etc., en la cotidianidad del aula escolar.

1.5 Problematicación para abrir la reflexión sobre género en educación

En cuanto a la problematicación, se ha tratado de hacerlo a lo largo del presente ensayo, y considero que en este momento ya podría formular algunas preguntas con mayor precisión, intentando hacer cortes que permitan comprender y clarificar la problemática de la perspectiva de género, en su momento abordado con cierta precaución y respeto, por las implicaciones de un acercamiento que descuide hacer “más de lo mismo” y no sea con las debidas precauciones teórico – metodológicas, como se mencionará más adelante y que apoya el trabajo de Lagarde (2003).

¿Cuál es la dimensión impersonal o de estos valores en este texto? El registro de estos textos (registros de notas de campo) va a ser la realidad abordada; la realidad donde se encuentran contenidas, las observaciones en el salón de clases, o la práctica del/la docente que para ellos son los textos. La realidad ahí, de una manera aprehendida, capturada y a partir de eso él/ella va a observar cuáles son las formas de relación o de interacción en esta dimensión interpersonal, entresacada del registro de la relación que ponen en juego los/as profesores/as que han documentado.

La experiencia que ellos/ellas tuvieron va a ser vista desde una perspectiva de género, y a su vez, la misma realidad también puede servir para analizarla desde una perspectiva sociológica o una perspectiva pedagógica. Entonces esos registros son aprovechados para objetivos diferentes, dependiendo del lente con el cual realicemos la observación. La perspectiva de género puede servir para el estudio de esa realidad, la interpretación y el análisis de contenido, acerca al cómo realizar la acción.

Tomando en cuenta que el manejo de la teoría juega un papel preponderante en este escrito, no se puede menos que buscar un acercamiento entre la misma y la práctica, con fines de conjugación de ambas en el buen sentido de orientar la acción y contar con un panorama mucho más amplio respecto a la experiencia y conocimientos adquiridos respecto a género. Por tal motivo, se elaboraron las siguientes preguntas, organizadas en ejes, de tal manera que posibiliten un manejo ágil de la temática que ocupa en esta ocasión.

Eje 1 Contextualización: ¿Cuál es el modelo económico dominante hoy? ¿Cuáles son las características de la sociedad actual? ¿Qué características culturales se privilegian

en nuestro tiempo? ¿Qué características tiene la educación en nuestra sociedad contemporánea?

Eje 2 Ámbito escolar: ¿Cuáles son las relaciones que se privilegian en la escuela? ¿Cuáles son los principales conflictos al interior del salón de clases? ¿Cómo se asume el curriculum escolar en las aulas escolares? ¿Qué modelo didáctico utiliza el/la profesor(a)? ¿Cuáles son los principales patrones de comportamiento en las clases dentro del aula? ¿Qué tipo de educación se promueve por el/la docente? ¿Qué tipo de violencia se ejerce por los/las involucrados/as el acto educativo en el aula? ¿Cuál es el tipo de concepción de educación que priva en el aula? ¿Cuál es la concepción de aprendizaje que trabaja el/la profesor(a) ¿Cuáles son las técnicas, tácticas y estrategias que utiliza el/la profesor/a en el aula?

Eje 3 Comunicación: ¿De qué manera influye la comunicación en la interacción grupal? ¿Qué tipo de modelo comunicacional se privilegia por el/la profesor/a – alumno/a? ¿Qué tipo de autoridad prevalece en el aula?

Eje 4 Valores: ¿Qué consecuencias tiene en el grupo fomentar los valores en el salón de clases? ¿Cuáles son los valores existentes en el aula en la relación maestro/a-alumnos/as? ¿Cuáles son los valores existentes en el aula en la relación alumnos/as?

Eje 5 Perspectiva de género: ¿Qué tan frecuente es retomada la perspectiva de género al interior del aula? ¿Qué conocimiento tiene el/la profesor/a sobre la perspectiva de género en educación? ¿Cuál es el ambiente de trabajo desde la perspectiva de género en educación? ¿Qué posibilidades hay de trabajar la perspectiva de género en el salón de clases? ¿De qué manera fomenta el/la profesor/a la identidad de género al interior del aula?

Hasta aquí se acotó la lista de preguntas, con el propósito de abordar cada una de ellas a lo largo del escrito, para complementar la información y mostrar un panorama más integrado. En ese sentido, la siguiente sección sobre los aspectos teórico – metodológicos, cobra relevancia y complementa lo hasta aquí expuesto.

CAPÍTULO II

ASPECTOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS ORGANIZADORES DE LAS IDEAS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

La crítica expresa una realidad,
puede o no ser compartida:
pero no deja de ser un hecho.

2.1 Conceptualización básica

La discusión con relación a los términos de “género y poder” aporta muy valiosos elementos en cuanto a la importancia de la diferenciación de los sexos, las desigualdades existentes desde el punto de vista legal y hasta cierto punto enfatiza que no se trata solamente de establecer la igualdad entre los sexos. Al respecto Agraz indica que las diferencias entre los sexos y la desigualdad están estrechamente ligadas. La diferencia entre hombres y mujeres se ha concebido como la diferencia de las mujeres con respecto a los hombres desde que los primeros tomaron el poder y se situaron en el modelo de lo humano, lo cual ha traducido la diferencia sexual en desigualdad legal en perjuicio de las mujeres, llegando a considerarlas inferiores a los hombres. (Agraz, 2001:8).

Lo que plantea ésta puede observarse en el dominio de los espacios públicos que son considerados de manera exclusiva para los hombres, en tanto que los privados son destinados para las mujeres. Por otra parte, deja entrever que diferentes posibilidades de desigualdad se pueden dar al quedar establecido un modelo masculino. Si se quiere cambiar es necesario erradicar cualquier forma discriminatoria hacia la mujer: Reconstruir el derecho sobre una plataforma equitativa requiere la eliminación de tratos discriminatorios contra ciertos grupos, en especial las mujeres, quienes viven la carga cultural, económica y sociopolítica que favorece la discriminación femenina y se propaga en las ideas y prejuicios sociales que se entretajan en el género (Agraz, 2001:8).

En este mismo sentido, otra autora (Anderson,1999) trabaja la necesaria igualdad tanto jurídica como política de las mujeres recuperando el aporte histórico de los movimientos feministas en Europa, que posteriormente se vienen a reflejar en

América. También recupera la dimensión y la importancia de la educación, junto con la propuesta tanto del liberalismo como del mismo feminismo. Como el feminismo, el liberalismo valoraba al individuo y confiaba más en el criterio y en la razón individuales que en las ideas establecidas. Como el feminismo, el liberalismo creía en el poder de la educación y de la reforma para erradicar viejas fronteras y jerarquías. Para algunos liberales, el feminismo era el siguiente paso lógico en el progreso moral de la sociedad (Anderson, 1999:400).

Esto es otro de los muchos ejemplos que hay sobre la búsqueda de la reivindicación de los derechos de las mujeres, lo cual no deja de asombrar, al ser considerada como diferenciada hasta en los mismos supuestos del derecho, no es posible que esto siga dándose como una manera de hacer prevalecer un estado de derecho que las hace menos, pero como veremos más adelante, ya hay avances significativos en este y otros campos.

Siguiendo con esta línea de trabajo respecto al género y las posibilidades que se han dado de avanzar para abrir caminos a la necesaria reivindicación de la mujer en cuanto a todos los ordenes en que ha sido afectada en una sociedad como la nuestra, otra de las aportaciones fue la que presenta Garrido, (2001: 11), respecto a la situación actual en lo que conocemos como América Latina y apunta a la necesaria recuperación de la propia forma de pensar en estas latitudes. En América el movimiento feminista hizo su aparición hacia los años setenta como movimiento de liberación de las mujeres y se estructuró en torno a demandas diversas como los derechos humanos, la calidad de vida, la vivienda, la salud, entre otras.

Esto no se puede entender sin antes tomar en cuenta tanto los movimientos políticos, económicos y por supuesto sociales; si bien es cierto no son los que impactan directamente en este tipo de propuestas sobre género; si son un punto importante a considerar por la influencia que tienen para poder avanzar en lo expuesto desde el punto de vista feminista.

Por otra parte se insiste en que la perspectiva de género se tiene que ir haciendo cada vez más presente en los estudios de corte social, donde se incluyan, se revaloren y sean también parte de las preocupaciones de los/as investigadores/as. Las aportaciones que se propongan al respecto, serán la punta de lanza que permita, entre

otros grupos a las mismas críticas feministas hacerse presentes cada vez más. Esta presencia en América Latina como tal, hace evidente la personalidad del movimiento, siendo más cercana a nuestra realidad cotidiana.

En este último punto entonces, la preocupación externada en los estudios, propiciará que las temáticas como género estén presentes y cada vez sean más y mejor tratadas en los diferentes foros donde se presentes este tipo de estudios y aunque el impacto académico no sea lo que determine cierta preocupación en general, por lo menos continua estando presente y eso es lo rescatable, para mostrarlo.

En particular, en México, en la búsqueda reciente de la historia con relación a las mujeres, otro autor (Valenzuela,1999:142), hace un magnífico trabajo donde recupera en buena medida la historia misma de la presencia de la mujer en las diferentes épocas del México, proporcionando sentido acerca de lo que actualmente es un interesante reto a reconsiderar en la participación o presencia si se quiere de la mujer. La caracterización que hace, es desde el mismo momento en que la cultura azteca echa sus raíces: en el altiplano, la conquista, el México independiente, posrevolucionario e industrial, hasta llegar al moderno y en la actualidad en plena globalización lo menciona con tino. Aún son pocos los intentos, pero se avanza en el proceso sinuoso que permitirá la visibilidad de la mujer en un nuevo proyecto nacional. Además, las mujeres han avanzado de manera importante en los diversos campos políticos y culturales. Han ganado espacios importantes que auguran mejores condiciones de una lucha que aún tiene mucho camino por recorrer.

En cuanto al aspecto actual del movimiento feminista en México, Lau (2001), plantea que es ya impostergable la reflexión sobre el movimiento feminista en México por su importancia histórica como social. Presenta una serie de cuestionamientos, como para que podamos involucrarnos más en esta problemática, y hace evidente algunos puntos para realmente reflexionar, en especial sobre la cantidad de participantes, la importancia de ellos, su aspecto político y las implicaciones económicas que se pueden tener como referentes del mismo movimiento.

Logra un breve recorrido histórico como para precisar desde dónde se puede rastrear este tipo de movimientos, para luego llegar a precisar las diferentes tendencias y corrientes que existen al respecto; como por ejemplo, el feminismo

liberal, marxista, socialista o radical. La evolución que ha mostrado desde los años ochenta, la importancia o no de la diferenciación o igualdad desde el punto de vista sexual y en particular cuestiona la vigencia de corrientes como caso todavía no resuelto. En verdad el término “feminismo” no designa una realidad sustancial, cuyas propiedades puedan establecerse con exactitud; por el contrario, se podría decir que éste indica un conjunto de teorías y de prácticas históricamente variables en torno a la constitución y la capacitación de sujetos femeninos. (Lau,2001).

Ante todo hacer explícito que la necesaria igualdad de oportunidades, en la actualidad, no ha sido posible, especialmente en lo que se refiere a la discriminación tanto en mujeres jóvenes como en adultas maduras, siendo esto algo que puede mostrarse explícitamente o de manera inconsciente.

Por más luchas y propuestas que se han hecho, por ejemplo el informe Delors (1996), queda en buenas intenciones, la realidad dice otra cosa. Asegurar la igualdad de acceso de la mujer entre otras cosas a la educación es algo en lo que se sigue trabajando, pero sin querer ser pesimista, nuevamente se descubre su imposibilidad. Bajo muchas formas sigue vigente la propuesta “masculina” en ámbitos del curriculum mismo, lo que lleva a pensar las pocas posibilidades que hay de cambiar el sistema.

Sin embargo, se descubre lo mucho que hay por hacer en este campo, en cuanto a cómo hacer más accesibles las propuestas curriculares en nuestro sistema educativo, en particular el superior. En cuanto a la especialización, dentro de la formación docente (Barrientos,2001:13) recuperar la perspectiva de género. Las construcciones genéricas se hacen presentes en todas las acciones del ámbito educativo, desde la elaboración de las políticas hasta la práctica docente que se desarrolla en todos los niveles, pasando desde luego, por los programas de formación de docentes...

Descubrir esta relación no es del todo fácil y quedan muchos “por qué” sin contestar, ya que apenas asoma la punta del iceberg de esto denominado “género” y más cuando se refiere a la perspectiva, lo cual motiva a seguir en el camino y parece que hay una buena tarea por delante.

2.2. Teorías de la reproducción y resistencia en educación

La Teoría de la reproducción (Apple, 1979; Williams,1981) considera a la educación como un elemento de una formación histórico – social determinada. Es visualizada como una estructura dinámica y una instancia de subsunción dentro de una estructura más vasta, que incluye y explica su desarrollo.

El estudio de la educación se inserta en el análisis de las clases sociales y el papel de la dominación económica, política, cultural e ideológica de la clase dominante (Bourdieu,1976; 2005). La escuela es, según esta perspectiva de interpretación, un espacio ideológico cuya función es propiciar la reproducción de las relaciones de producción existentes. Algunos de los autores a considerar son: Althusser, (1972), Bourdieu y Passeron, (1964) entre otros.

Como corriente teórica se rige por la categoría de totalidad y esta hipótesis supone que la comprensión y explicación de cualquier fenómeno exige diversos tipos de enfoques, inseparables entre sí y que complementan mutuamente. Al abordar el fenómeno educativo, para descubrir su significado social; lo determina como definido por las restantes estructuras sociales y a su vez definitorio de ellas.

En cuanto a la socialización, se concibe como un proceso por medio del cual se procura la renovación del sistema vigente de explotación. Con esta idea, se niega rotundamente que la acción educativa sea neutral o efectuada para una sociedad en armonía y con intereses comunes. En este sentido, la escuela opera en cuanto a la formación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología dominante (Rosanda, 1973)

Reconociendo así porque la educación y la escuela juegan un papel decisivo en la dinámica de la reproducción de las relaciones sociales de reproducción de bienes materiales y simbólicos, con lo cual la clase dominante puede definir e imponer su modelo de individuo y de sociedad, así como seleccionar y controlar los medios por los cuales la educación los realiza.

En cuanto a lo que se conoce como la Teoría de la resistencia (Giroux, 1981; 1983; 2004;1990;2003;1997;2003, Mc. Laren, 2003; Cabral, 1975; Martínez,2005), dentro de esta perspectiva, es muy importante rescatar el factor humano y el proceso

que cada ser, tanto en lo social como en lo individual, lleva a cabo para la valoración de lo recibido del exterior; en este caso, los procesos educativos son transmisores de cultura. Sistematizadas las aportaciones de diferentes autores y autoras, se ha conformado lo que se conoce como resistencia. Estos análisis otorgan importancia preponderante a las categorías de conflicto, lucha y resistencia en particular lo que se identifica como intelectuales orgánicos (Gramsci,1981).

Los teóricos que trabajan bajo estos supuestos, se centran en el análisis de los diferentes procesos que se presentan en la reproducción, tanto social como cultural. Hacen el señalamiento que dichos procesos no se presentan en su totalidad, sino que por lo general hay un enfrentamiento tanto ideológico como conceptual, que se oponen de una cierta manera, que impide su cabal operatividad.

Así que en las escuelas, es donde principalmente se dan estos procesos de resistencia a las relaciones de poder que ejercen los/las profesores/as y las autoridades sobre los/las alumnos/as. Mucho de estos procesos de resistencia, son de índole inconsciente, porque es de acción y no tanto de reflexión sobre las condiciones de existencia material, ideológicas, sociales, etc.

En términos del curriculum, más comúnmente se le conoce como curriculum oculto. Esta clase de curriculum no escrito, es donde se recrean tanto la formación de los sujetos (profesores/as, alumnos/as) como de los manejos de la información (contenidos) que se presentan en el acto educativo. Es en este campo y otros más amplios, así como en las relaciones de los sujetos; donde se resisten a la aceptación de procesos que son contradictorios a las condiciones en que se trabajan y se viven en la sociedad cotidianamente.

Si bien es cierto, ni una ni otra teoría da cabal cuenta de lo que acontece en la sociedad, pero en este caso se toman como referencia de la complejidad social, que como producto del quehacer de hombres y mujeres en sociedad, es necesario tener presente. Podría hacerse el señalamiento que se quedan a un nivel macroestructural éstas propuestas, que de entrada suena como una debilidad, sin embargo por otra parte, acusan recibo de una problemática que ideológicamente hablando se intenta evitar, por otras propuestas teóricas y que de suyo retoman para contrarrestar con agudeza (Canclini,1981).

En cambio hay otros autores y autoras como Heller (1985) que trabajan aspectos de la vida cotidiana, en el fluir de la misma en sus aspectos más cercanos a la actividad de hombres, mujeres y otras manifestaciones desde el género y que denomina particulares, como categoría central. En cuanto a esto no profundizaré, para no distraer más el tema y continuar con los aspectos metodológicos, que son deseables en los estudios de género

2.3. Metodología de base en la investigación

La vinculación entre educación y género ha estado presente constantemente, en particular la relación que esto tiene con la investigación con una perspectiva también de género.

El método a emplear se denomina Análisis de contenido, ya que según el objeto de estudio construido como lo es analizar el contenido de las comunicaciones, buscando sistematizarla con objetividad en cuanto su medición cuantitativa, es el método adecuado que permitió tener un acercamiento cada vez más directo, al contenido en el texto elaborado como registro de notas de campo, en especial porque se hace necesario tener varios acercamientos o niveles hasta lograr dar con lo más relevante.

Lagarde (2003:33) es un buen ejemplo práctico sobre lo que se puede hacer en investigación desde el punto de vista de la perspectiva de género. A manera de ejemplo para ilustrar su trabajo, se cuestiona acerca de la semejanza y diferencia genérica en los roles. El problema que da origen a esta investigación gira en torno a la creación cultural de las mujeres. ¿Cómo se crean seres humanos genéricamente significados? ¿A través de qué relaciones, actividades, concepciones e instituciones sociales y culturales? Este marco se concreta en la pregunta básica: ¿Qué hace a las mujeres semejantes y diferentes, cuántos y cuáles son los caminos de la diferencia genérica entre ellas; cuáles son las opciones de vida definidas genéricamente para ellas?

Lagarde hace una excelente caracterización de las mujeres desde la perspectiva que se planteó en su investigación. En este escrito se puede encontrar una antropología de la mujer, una mirada etnológica de la sexualidad y de las mujeres en la propia cultura.

Nos deja admirar la manera tan penetrante y directa con que hace sus comentarios, por supuesto muy bien fundamentados, pero lo realiza desde la perspectiva principalmente de la Antropología y podría decirse con un cierto pesimismo, que si bien es cierto como ella lo muestra, es la cruda realidad, hay puntos de vista, matices y aunque los menciona, esto es tangencialmente.

Para hacer su exposición parte del concepto mismo de cultura. Por cultura entiende esa dimensión de la vida, producto de la relación dialéctica entre los modos de vida y las concepciones del mundo, históricamente constituidas (Lagarde,1999:). Como puede apreciarse, aquí hay elementos que se consideraron en la lectura sobre el método concreto – abstracto – concreto y aunque ella utiliza otra metodología no deja de llamar la atención esta singularidad.

Desde este concepto hace su análisis de cómo las mujeres se encuentran en instituciones, tienen ciertas creencias, se mueven bajo un mundo normativo, de valores, costumbres, concepciones, etc., pero ella no se queda ahí, hace evidente la necesidad de tener una mirada externa, un salirse y ver desde afuera porque una relación de sujeto – objeto tradicional la considera como poco adecuada a la historia de las mujeres. Es interesante cómo puntualiza el movimiento feminista, mismo que pensaba en la otredad y en la actualidad ya es más una postura en las mujeres.

Después se puede encontrar una serie de elementos de la investigación entre los cuales están: el problema; mismo que enuncia así ¿Cómo se crean seres humanos genéricamente significados? ¿A través de qué relaciones, actividades, concepciones e instituciones sociales y culturales? Estas preguntas son claves porque justamente hacen posible la abstracción del propio objeto de estudio, con una muy buena recuperación histórica sobre la condición de la mujer. Dentro de éste desarrolla el punto de los cautiverios y sus tipologías, lo cual parece un tanto fuerte como para hacer generalizaciones: recordemos que hasta como género, entre las mujeres no hay

esa vocación por sentirse liberadas, aunque se pueden observar situaciones encontradas, desde este punto de vista muy particular.

Dentro de la tipología menciona: las putas, las monjas las presas y por otra parte las locas, lo cual hace más que evidente la condición en que se podrían encontrar las mujeres, con lo cual se esta en parte de acuerdo y en parte no, ¿Por qué? Es un tanto drástico y hasta maniqueo manejar los colores de manera tan radical, hay punto medios, tonalidades y una amplia gama de circunstancias y condicionantes que pueden abrir variedad de posiciones. Aunque en otra parte del texto menciona que las mujeres han buscado y encontrado maneras de ser independientes, los estereotipos y mitos no han cedido en la estigmatización de quienes buscan esto.

Finalmente hace mención de una serie de elementos metodológicos, entre los cuales se encuentran: el aleph, como el sentido de una ventana de observación de la realidad a partir del sujeto que conoce, el método por medio del cual expone hechos vitales que comparten todas las mujeres, ya que no existe una teoría que dé cuenta de la complejidad de la realidad en la investigación científica sobre las mujeres, las categorías para aprehender hechos de la vida de las mujeres y del mundo en que viven, entre las que se encuentran: los círculos particulares, el círculo cultural de vida, un día en la vida, la transgresión y la obediencia como método.

Estos elementos metodológicos entre otros son valiosos de rescatar en términos de la investigación y los cursos, debido a que permitieron contar con esa visión, para hacer las respectivas recuperaciones llegado el momento. La autora confirma que los saberes elaborados son sólo posibles acercamientos a la vida de las mujeres y a la sociedad y la cultura. Se trata de una mirada social y personal que sólo en esas condiciones puede realizar quien investiga.

Con esto se puede obtener una muy buena idea de cómo es el proceder metodológico, a lo largo de su escrito hace una buena recuperación de los elementos que intervinieron para hacerla posible; orientan sobre el proceder metodológico y en particular sobre la temática de la perspectiva de género. Por otra parte, es muy importante tomar en cuenta estos detalles, precisamente para no incurrir en la problemática que hasta en las mismas investigaciones se hace desde una perspectiva

masculina, porque ya es suficiente con lo que acontece al discriminar como para hacerlo en esta actividad especial tan valiosa para generar conocimiento.

Otro autor (Bachelard,1997:15) propone los obstáculos epistemológicos, como una noción que permite, ubicar aquellos que de manera personal son los más presentes en nuestro actuar cotidiano. No se trata de considerar los obstáculos externos, como la complejidad o la fugacidad de los fenómenos, ni de incriminar a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano: es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, y en donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos.

Dentro de los principales obstáculos que pude identificar están: el lenguaje, la formación, experiencia, el conocimiento y la educación por sólo citar los más cercanos. Definitivamente están presentes y se hacen evidentes en todo nuestro accionar, en unos/as más que en otros/as. Definitivamente sí hay que trabajar con dedicación en todos ellos, en cada uno según las circunstancias y capacidades en que podemos tratarlos según su importancia y por consecuencia, en la medida que posibilitan hacer lo que podemos o dejamos de hacer.

Otro aspecto que se incorporó fue tener presente hasta qué punto la teoría o teorías sobre la perspectiva de género son compatibles al tenerlas como referencia para el desarrollo de la investigación. En ese sentido quedó puntualizado que: desde el enfoque de la investigación cualitativa, el proceder metodológico será inductivo, por lo que se espera considerarlo para no anteponer la teoría que llevaría al proceder deductivo. Para no radicalizar la situación, recuérdese que ese ir y venir entre la teoría y la práctica es deseable y necesario, para trabajar su conjugación en lo que se conoce como praxis

Cuando la investigación cualitativa se concreta en la realidad, las características comunes de la diversidad de propuestas y tendencias, los niveles de análisis como el ontológico, metodológico, técnico/instrumental y contenido, se transforman y adaptan a determinadas posiciones teóricas, cuestiones de investigación o cualquier otra circunstancia, propiciando así una multiplicidad de enfoques o perspectivas diferentes.

En este sentido Rodríguez (1999) cita a Lather (1992) quien plantea una clasificación que toma como base las tesis de Habermas en torno a las categorías de interés que subyacen al conocimiento humano: predicción, comprensión y emancipación. A éstas añade una cuarta categoría como es la correspondiente a la deconstrucción (ver cuadro 1).

PREDECIR	COMPRENDER	EMANCIPAR	DECONSTRUIR
POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO NEO-MARXISTA	POST- ESTRUCTURAL
	NATURALÍSTICO CONSTRUCTIVISTA FENOMENOLÓGICO	FEMINISTA	POST-MODERNO
	HERMENÉUTICO	ESPECÍFICO A LA RAZA	DIÁSPORA
	INTERACCIONISMO SIMBÓLICO	ORIENTADO A LA PRÁCTICA	PARADIGMÁTICA
	MICROETNOGRAFÍA	PARTICIPATIVO FREIRIANO	

Cuadro 1 Paradigmas de la indagación postpositivista (Lather. 1992:89)

Todos estaremos de acuerdo en que la naturaleza de las cuestiones de investigación guía y orienta el proceso de indagación y, por tanto, la elección de unos métodos u otros. Destacar de esta forma el carácter instrumental del método. Pero los métodos de investigación surgen bajo las concepciones y necesidades de los investigadores que trabajan desde una disciplina concreta del saber, la cual determina en cierta medida, a su vez, la utilización de los métodos concretos de las posibles cuestiones a tratar.

El método, como la forma característica de investigar, que es definida por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta. Realmente resulta difícil determinar cuáles son los métodos de investigación cualitativos y establecer una tipología de los mismos. La causa de ello radica, en primer lugar, en la proliferación de métodos que podrían adjetivarse como cualitativos. En segundo lugar, las distintas disciplinas que se aproximan al estudio del hecho educativo dejando cada una de ellas su impronta

metodológica: y, por último, el significado del concepto método, bajo el cual llegan a englobarse otros tales como aproximaciones, técnicas, enfoque o procedimientos.

También Rodríguez (1999) indica que basándose en la diversidad de opiniones, concepciones, puntos de vista existentes al respecto y en la comparación realizada por Morse (1994^a), elabora una clasificación, que no pretende ser exhaustiva, de los métodos que se vienen utilizando en la investigación cualitativa, misma que puede ser vista en el cuadro 2. En la primera columna del cuadro se han situado las cuestiones que orientan la investigación, a continuación el método más adecuado para enfrentarse al tipo de interrogante planteado, la disciplina de procedencia del método, las técnicas de recogida de información que se utilizan por lo general desde ese enfoque metodológico, otras fuentes de datos, y, por último, algunos autores relevantes que han trabajado desde cada opción metodológica.

TIPOS DE CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN	MÉTODO	FUENTE	TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	OTRAS FUENTES DE DATOS	PRINCIPALES REFERENCIAS
CUESTIONES DE SIGNIFICADO: EXPLICITAR LA ESENCIA DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS ACTORES	FENOMENOLOGÍA	FILOSOFÍA (FENOMENOLOGÍA)	GRABACIÓN DE CONVERSACIONES; ESCRIBIR ANÉCDOTAS DE EXPERIENCIAS PERSONALES	LITERATURA FENOMENOLÓGICA; REFLEXIONES FILOSÓFICAS; POESÍA; ARTE	HESHUSIUS, 1986; MÉLICH, 1994; VAN MANEN, 1984, 1990
			ENTREVISTA	DOCUMENTOS;	ERICKSON, 1975; MEHAN, 1978. 1980;

CUESTIONES DESCRIPTIVO/ INTERPRETATIVAS: VALORES, IDEAS, PRÁCTICAS DE LOS GRUPOS CULTURALES	ETNOGRAFÍA	ANTROPOLOGÍA (CULTURAL)	NO ESTRUCTURADA; OBSERVACIÓN PARTICIPANTE: NOTAS DE CAMPO	REGISTROS; FOTOGRAFÍA ; MAPAS; GENEALOGÍAS; DIAGRAMAS DE REDES SOCIALES	GARCÍA JIMÉNEZ, 1991 FATTERMAN 1989; GRANT Y FINE 1992; HAMMERSLEY Y ATKINSON. 1992; SPRADLEY. 1979; WERNER Y SCHOEPFLE 1987 ^a 1987 ^b
CUESTIONES DE PROCESO: EXPERIENCIA A LO LARGO DEL TIEMPO O EL CAMBIO PUEDE TENER ETAPAS Y FASES	TEORÍA FUNDAMENTADA	SOCIOLOGÍA (INTERACCIÓN SIMBÓLICO)	ENTREVISTA (REGISTRADAS EN CINTA)	OBSERVACIÓN PARTICIPANTE; MEMORIAS ; DIARIOS	GLASER; 1978, 1992: GLASER Y STRAUSS, 1967: STRAUSS. 1987: STRAUSS Y CORBIN, 1990
CUESTIONES CENTRADAS EN LA INTERACCIÓN	ETNOMETODOLOGÍA; ANÁLISIS DEL	SEMIÓTICA	DIÁLOGO (REGISTRO EN AUDIO Y	OBSERVACIÓN NOTAS DE	ATKINSON, 1992: BENSON Y HUGHES, 1983; CICOUREL

VERBAL Y EL DIÁLOGO	DISCURSO		VIDEO)	CAMPO	ET AL., 1974; COULON, 1995; DENZIN, 1970. 1989; HERITAGE, 1984; ROGERS, 1983
CUESTIONES DE MEJORA Y CAMBIO SOCIAL	INVESTIGACIÓN ACCIÓN	TEORÍA CRÍTICA	MISCELANEA	VARIOS	KEMMIS, 1988; ELLIOT, 1991
CUESTIONES SUBJETIVAS	BIOGRAFÍA	ANTROPOL OGÍA; SOCIOLOGÍA	ENTREVISTA	DOCUMENTOS, REGISTROS , DIARIOS	GOODSON, 1985, 1992, ZABALZA, 1991

Cuadro 2: Comparación de los principales métodos cualitativos.

Tomando en consideración como objeto de estudio el sentido contenido en los registros de observación y las notas de campo ahí asentadas; por medio de la observación participante, se documentó el trabajo cotidiano de dos profesores en las aulas. El profesor uno como el dos, se tomó la dimensión interpersonal como base.

Teniendo en cuenta el método de Análisis de contenido para este estudio, y a partir que hay dos posturas paradigmáticas, como son; la cuantitativa y la cualitativa. En la primera se considera como una técnica para estudiar y analizar la comunicación. Busca la sistematización, objetividad y medición cuantitativa. En tanto que en la segunda es una manera de analizar cualquier comunicación humana y la personalidad por medio de la evaluación de sus escritos.

El análisis de contenido desde el paradigma cualitativo, cuenta con los siguientes pasos:

1. ¿Qué contenido se estudiará?, ¿Por qué es importante?

2. ¿Qué elementos vamos a buscar?
3. ¿Cómo definimos nuestro campo de observación?
4. ¿Cuál es el propósito de la investigación?, ¿Cuál es la forma de recabar la información?
5. ¿Cuáles son los criterios para la observación y la codificación? (Álvarez-Gayou,2004:163)

El análisis de contenido desde el paradigma cuantitativo, observa los siguientes pasos:

1. Preparación teórica
2. Determinación de la unidad lingüística
3. Desarrollo de esquemas de categorías de análisis de contenido
4. Recuento formal de índices y comprobación de hipótesis
5. Fiabilidad y validez.(Mayntz,1975:104).

Es un gran reto conciliar ambas propuestas, el interés es aplicarlos en lo posible, teniendo presente por supuesto las implicaciones que esto puede traer. Por medio del análisis de contenido, se pretende, establecer la cuantificación de las veces que son nombrados niños y niñas, desde la perspectiva de género lo que ésto implica con relación a las interacciones verbales, en especial al tono en cuanto al uso imperativo, exclamativo, e interrogativo, en el trabajo cotidiano en el aula.

En este sentido el análisis de contenido busca analizar mensajes, rasgos de personalidad, preocupaciones y otros aspectos subjetivos. El examen de los datos se realiza mediante la codificación, se detectan y señalan los elementos relevantes del discurso y se agrupan en categorías de análisis.

Tomando en cuenta lo anterior, el análisis de contenido se define como una técnica de investigación que identifica y describe de una manera objetiva y sistemática las propiedades lingüísticas de un texto con la finalidad de obtener conclusiones sobre las propiedades no lingüísticas de las personas y los agregados sociales. En este sentido el 'texto' puede ser tanto un escrito como un 'discurso' oral. Sin embargo, en un sentido más amplio, se puede aplicar también a materiales que no sean puramente lingüísticos: por ejemplo, películas o anuncios publicitarios. (Mayntz,1975:102).

En este trabajo se valoró en especial el carácter expresivo de lo que hacemos para comunicarnos (Navarro y Díaz, 1994:178), siendo las observaciones tanto de hechos como de acciones. De ahí la importancia de las interacciones que se pueden representar por medio del lenguaje verbal. El análisis de contenido bajo estas consideraciones se concibe como un apoyo metodológico para la investigación de las expresiones en general, pero también de ser necesario en lo que respecta a la música, pintura y gestuales. De lo cual, en este caso se retoma al lenguaje verbal, por ser éste el que más ilustra lo que acontece con los personajes en el salón de clases.

Por otra parte, privilegiando el acento sobre la parte más analítica que interpretativa, centrándose al permanente continuo de preguntas sobre el texto y buscar dentro del mismo los aspectos de género que no se pueden visualizar de manera superficial, pero sí están presentes como tales. Porque ahí radica precisamente la subjetividad de los intérpretes y es hacia ésta que se dirige la comunicación para modificarla, implica también un sentido reflexivo, para no solamente comunicar algo, sino que hace evidente la forma de ser de los sujetos y conforma el contexto comunicativo.

Hablar de sujetos en el contexto del texto, no es precisamente a las personas de carne y hueso, sino que son las imágenes que el autor del mismo hace para construir el proceso de la comunicación. De ahí la relevancia de centrarse en el nivel pragmático del fenómeno de la comunicación y sus dimensiones: por la forma de empleo de las expresiones, el registro que se puede hacer del mismo en términos de subjetividad, sin dejar de observar el nivel sintáctico y semántico, que hacen posible su complementación y redacción.

Es necesario señalar a su vez que se incorporaron las estrategias tanto intertextuales como extratextuales, para relacionar con ello, las hipótesis con base al material empírico y contrastarlas. El procedimiento utilizado fue con técnicas de codificación, para pasar al análisis sobre las unidades de registro (registro de notas de campo) que pueden ser contadas y relacionadas, para los fines prácticos de la investigación, que en este caso fue sobre la condición de género en el aula escolar.

2.4 Procedimiento técnico – operativo y resultados sobre el análisis de los datos

Teniendo como base lo anterior, a continuación se presenta el tratamiento que se hizo sobre la información, partiendo de la hipótesis de investigación: los profesores 1 y 2 de género masculino usan de igual manera un tono imperativo – exclamativo e interrogativo en su relación con los/as alumnos/as. En tanto la hipótesis nula: los mismos profesores se dirigen en tono imperativo – exclamativo e interrogativo en su relación con los/las alumnos/as.

En cuanto a la sumatoria de diez registros tanto de profesor 1 como del 2

Tabla 1 Concentrado de registros de notas de campo

TONO	MAESTROS		
	1	2	
IMPERATIVO - EXCLAMATIVO	473	722	
INTERROGATIVO	73	146	
	546	868	N= 1414

Tabla 2 Aplicación X² y fórmula de cálculo

A	473	722	B	1195	TOTAL MARGINAL
C	73	146	D	219	

$$X^2 = \frac{N(AD-BC)^2}{(A+B)(C+D)(A+C)(B+D)} = 1414 (69058 - 52706)^2 = 0.26$$

$$o = \frac{X^2}{N} = \frac{0.26}{1414} = 0.0135 \text{ Debemos aceptar la hipótesis nula}$$

Hipótesis de investigación: los profesores 1 y 2 observados son equitativos con niñas y niños dado que se dirigen en igual proporción.

Hipótesis nula: los profesores 1 y 2 discriminan de igual manera a las niñas que a los niños, dado que ambos se dirigen con mayor frecuencia a los niños en el salón.

Tabla 3 Total marginal de menciones

	231(225.41) fo - fe	227(225.41)	458	Fe=(total marginal) (total marginal de columna)
	52(57.41)	65(59.41)	117 total marginal	Total de menciones

fe = frecuencia esperada

Tabla 4 Total de menciones

GÉNERO	MAESTROS		
	A1	B2	
	fo	fo	
MASCULINO	231	227	
FEMENINO	52	65	
TOTAL	283	292	N = 575

$$fe_1 = \frac{(458)(283)}{575} = 225.91$$

575

$$fe_2 = \frac{(117)(297)}{575} = 69.41$$

fo= frecuencia obtenida de los registros
Ef= niños y niñas en los 10 registros

$$X^2 = \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

Tabla 5 X2 de frecuencia esperada

	fo - fe	(fo - fe) ²
Superior izquierdo	231 - 225.41 = 5.59	31.2481 = 0.143
Superior derecho	227 - 225.41 = 1.59	2.5281 = 0.017
Inferior izquierdo	52 - 59.41 = -7.41	54.90.81 = 0.9242
Inferior derecho	65 - 59.41 = 5.59	31/2481 = 0.531

$$X^2 = 1.609$$

gl = 1 Obtenido

$$X^2 = 1.609$$

$gl = (r - 1) (c-1)$ de la tabla $X^2 = 3.84$ Se debe aceptar la hipótesis nula
 renglones = r $P = 0.05$

Correlación aplicando chi cuadrada y calculando el coeficiente $\phi = \frac{\chi^2}{N}$

$\phi = \frac{\chi^2}{N}$ $\phi =$ Coeficiente phi
 $\chi^2 =$ Chi cuadrada
 $N =$ Número de menciones

$\phi = \frac{1.609}{575}$ $\phi = 0$ Indica una correlación nula

$\phi = 0.052$

$\phi = r$ $r =$ Índice de correlación de Person Dado que $gl = 1$
 La tabla F $\phi = 0.99692$

Una ϕ menor a 0.99 indica que debemos aceptar la hipótesis nula y concluir que, en esta muestra de dos profesores, los dos tienen una relación más inclinada hacia los niños que hacia las niñas en el aula.

Profesor 1

Porcentaje de veces que usa el tono imperativo – exclamativo contra el interrogativo:

Imperativo – exclamativo = 86.63 %. Razón tono = $100 \frac{473}{73}$

Interrogativo = 13.37 % $rt = 648$

El profesor 1 usa el tono imperativo – exclamativo 648 veces por cada 100 que usa tono interrogativo.

Profesor 2

Porcentaje de veces que usa el tono imperativo – exclamativo contra el interrogativo:

Imperativo – exclamativo = 83.18 %

Interrogativo = 16.82 %

$rt = 100 \frac{722}{146} = 494$

El profesor 2 usa el tono imperativo – exclamativo 494 veces por cada 100 que usa tono interrogativo.

Por medio del análisis de contenido, presento los niveles de participación e interacciones de los/las alumnos/as y profesor 1 y 2 existentes en el aula asentados en los registros de observación, desde la misma perspectiva de género, lo cual tiene que observarse en el sentido de una aproximación y que solamente corresponden estos resultados a los registros ya mencionados.

2.5 Resultados sobre el análisis de los registros de observación

Análisis cuantitativo

1. La base son los 10 registros de observación por cada profesor, asentándose las notas de campo.
2. Se establecen las categorías de análisis niños – niñas, exclamativo – imperativo e interrogativo.
3. Se establece la hipótesis de trabajo a mayor uso del lenguaje imperativo, menor fomento de valores como el diálogo, respeto, participación, responsabilidad, etc.
4. Se hizo un conteo de las notas de campo, estableciéndose la sumatoria de frecuencias en cada uno de los profesores (ver Tabla 1)
5. Para el profesor 1 se obtuvo el porcentaje de veces que menciona a niños: 81.49 % y niñas 18.50 % de un número de 10 registros de observación y un total de 281 menciones a niños y niñas.
6. Se obtuvo la razón de género que corresponde a las veces que mencionan a masculino por cada 100 femenino Entonces la razón de género es igual a $100 \times \frac{229}{52} = 440$.

52

Donde 229 = a la frecuencia con que menciona a niños y 52 = a la frecuencia de menciones a niñas.

7. La conclusión inicial es que el profesor 1 menciona 440 a los niños por cada 100 niñas.
8. Para profesor 2 se obtuvo el porcentaje de veces que menciona a niños = 77.74 % y niñas = 22.26 % de un número de 10 registros de observación y un total de 292 menciones a niños y niñas.
9. Se obtuvo la razón de género que corresponde a las veces que menciona a niños por cada 100 niñas. Entonces la razón de género es igual a $100 \times \frac{227}{65} = 349$.

65

Donde 227 = a la frecuencia con que menciona a niños y 65 a la frecuencia de menciones a niñas.

10. La conclusión inicial es que el profesor 2 menciona 349 veces a los niños por cada 100 veces a las niñas.
11. Para hacer la comparación del profesor 1 con el 2, en cuanto a la forma en que se dirigen a niños y niñas; se utilizó el método de χ^2 . Estableciéndose para ésta una hipótesis nula y una hipótesis de investigación, consistente en lo siguiente: hipótesis nula: los profesores 1 y 2 discriminan de igual manera a las niñas, dado que ambos se dirigen con mayor frecuencia a los niños en el salón de clases. La hipótesis de investigación; los profesores 1 y 2 son equitativos con niñas y niños, dado que se dirigen en igual proporción hacia lo femenino que masculino.
12. El procedimiento para tal efecto se enuncia en la tabla 4 Se suman las frecuencias de las menciones de niños (f_{e1}) del profesor 1 y 2, obteniéndose la frecuencia esperada: 458 como total marginal \times el total marginal del profesor 1 de niños y niñas, entre el total de menciones que es N y luego se obtiene la (f_{e2}) de niñas.
13. Para obtener χ^2 con frecuencia a superior izquierda, inferior derecha, etc., ver la Tabla 5.
14. Una vez obtenidos los resultados, se elevaron al cuadrado, se dividen entre la frecuencia esperada, se suman, obteniéndose así $\chi^2 = 1.609$
15. Se obtiene los grados de libertad $gl = (r - 1)(c - 1)$ Donde gl = grados de libertad r = renglones c = columnas $P = 0.05$ Donde P = Porcentaje de error. Con un índice de confianza de 95 % $IC = 1000 - P$ IC = índice de confianza.
16. Se obtiene gl y P para consultar la tabla E de χ^2 que por la misma establece

Levin, (1984) obtenido $X^2 = 1.609$ y de la tabla la X^2 mínima es de 3.84

17. La conclusión: una X^2 menor a 3.84 nos obliga a aceptar la hipótesis nula, para X^2

18. Para comprobar si podemos aceptar esa hipótesis, se hace la correlación aplicando X^2 y calculando el coeficiente Phi (ϕ) $\phi = \frac{\sqrt{X^2}}{N}$

Donde ϕ = es el coeficiente ϕ N = número de menciones. Una $\phi = 0$ indica una correlación nula, y ϕ diferente de 0: indica una correlación positiva.

$$12. \phi = \frac{1.609}{575} = 0.052$$

19. Dado que los grados de libertad es igual a 1, de la tabla F de Levin, (1984), para los valores de r de Pearson a los niveles de confianza de $P = .05$. Entonces de la tabla F $\phi = 0.99692$.

20. Una ϕ menor a .99 indica que debemos aceptar la hipótesis nula, concluyendo que en los casos estudiados; los dos tienen una relación más inclinada a los niños que a las niñas en el aula.

21. Para el caso de las categorías de exclamativo – imperativo – interrogativo los resultados son: imperativo = 86.63 % interrogativo = 13.37 %. La razón de tono = 648.

22. En conclusión: el profesor 1 usa el tono imperativo – exclamativo 648 veces por cada 100 que usa el tono interrogativo. En el profesor 2 el porcentaje de uso de tono que usa es imperativo – exclamativo contra interrogativo es imperativo = 83.18 %, interrogativo = 16.82 %. La razón de tono 494.

23. El profesor 2 usa el tono imperativo – exclamativo 494 veces por cada vez que usa tono interrogativo.

24. La comprobación con el mismo método (X^2) se establece que la hipótesis nula = los profesores 1 y 2 se dirigen a los/las alumnos/as en tono imperativo. La hipótesis de investigación = los dos usan de igual manera los tonos imperativo – exclamativo e interrogativo con los estudiantes

25. Por tanto la conclusión que arrojan estos resultados es que debemos aceptar la hipótesis nula de que los dos profesores observados y en base a las notas de campo asentadas en los registros de observación se dirigen a los/as alumnos/as en tono exclamativo – imperativo en el aula.

CAPÍTULO III

REFLEXIONES PERSONALES SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

Si tú eres tú, yo soy yo;
entonces seamos:
un nosotros...

3.1 Concientización y diálogo del docente como persona

El/la docente, como cualquier otro ser humano vive, siente, sufre y realiza un sin número de actividades como parte de sus labores cotidianas, con las que de alguna manera da respuesta a su vida y existencia. Mientras que el/la docente cuenta con una preparación que le permite desarrollarse profesionalmente en el campo educativo para el cual ha sido formado; también hay profesionistas que se dedican a la docencia y que se van formando a lo largo del tiempo, a medida que se realizan a través de la experiencia práctica de la docencia. En general tanto el/la docente como el/la profesionista... Conoce, posee y maneja una enormidad de información... De lo que sabe poco es de su propia persona en tanto que ser pensante, sintiente, sufriente, actuante y creativo al mismo tiempo que destructivo; de todo ello sabe muy poco y resulta ser que todo es tan importante o más que el resto de lo ya referido. (Aramoni, 1997:59-60).

Por supuesto que ninguno de los dos casos, es garantía que un/a docente se encuentre preparado/a en su totalidad y, tampoco se generaliza el hecho que la formación y el agregado de ir directo a la experiencia sean la solución para concluir con su proceso de preparación. Los diferentes eventos en que cotidianamente participa, como por ejemplo de formación y/o actualización, de práctica y experiencia directa, se consideran todos ser necesarios y suficientes para su constante preparación. El día en que los profesores tomen conciencia de que su práctica docente diaria, debidamente reflexionada, evaluada y comunicada, en una especie de solidaridad epistémica racionalmente organizada, ese día los profesores habrán encontrado una motivación intrínseca para su profesión (autoestima de su tarea, hoy muy baja) (Fernández, 1998:25).

Desde este punto de vista tomar conciencia del diálogo auto-reflexivo del/la docente es muy valioso, porque abre posibilidades en cuanto a su trabajo, función y desempeño. Más, preguntemos ¿Qué es lo que marca la diferencia? Porque no todos/as los/as que se dedican a la docencia se sienten realizados. Entonces surgen nuevas preguntas ¿Y como persona qué hace al respecto? ¿Qué tiene que ver su desarrollo personal en su persona docente? Como persona también se encuentra inmerso/a en el movimiento de la vida con necesidades, deseos, aspiraciones y respondiendo a las exigencias de la vida, a lo que le acontece, que es la existencia misma. En efecto, en el sentido más común del término, persona significa las relaciones del hombre con su mundo y consigo mismo. En el concepto de persona, esta el supuesto de venir a este mundo a realizar una tarea o una misión que se tiene que cumplir. (Vilchis,2003:34).

La persona es indefinible e ilimitable porque no es objeto, la persona es fin en sí misma, vocación por descubrir. Volvamos a las preguntas, y veamos si acaso ¿Es suficiente la experiencia adquirida a lo largo de los años o la preparación en el campo profesional del/la docente para desempeñarse adecuadamente? O bien ¿Cuánto y cómo conocemos de nosotros como persona? y si hay relación entre ¿Qué tanto incide nuestra calidad de persona en lo que hacemos en la vida como docentes? Las etapas de la vida han llevado hasta ahora al punto de tratar con la aparición y aceptación de la personalidad individual, el yo que garantizará nuestras identidades y dará significado a nuestras vidas. (Buscaglia,1998:55).

Desde esta perspectiva las diferentes dimensiones en que se desenvuelve el/la docente, se verán potenciadas e integradas si consideramos como sustancial su condición de persona. El/la docente como persona se hace valer a través de las más variadas estrategias para salir avante en lo que cotidianamente la vida le ofrece. Lo que define a la persona es su respuesta a la existencia, entendiendo como respuesta a la calidad de la participación que logre, al atender a lo que le es dado en su experiencia inmediata de vida.

En la vida se encuentra presente la oportunidad de hacer algo más de lo comúnmente con nuestra vida cotidiana, podemos empezar por ejemplo, realizando una especie de inventario con hincapié en la recuperación de lo vivido, de forma que

consigamos una experiencia de aprendizaje significativa porque agrega sentido nuevo. O bien, podemos darnos una pequeña oportunidad de observarnos, de mirarnos, de vernos por un momento a nosotros mismos, como un observador que de la novela o drama en que vive.

La respuesta fundamental a mi existencia es poner atención a lo que estoy siendo (en lo que voy haciendo) y a lo que soy capaz de responsabilizarme de mi propia hechura y participación. Lo fundamental en este proceso es actualizar mi ser ante el reto existencial que es mi vida. Darme cuenta y participar en la experiencia inmediata de vida es un acto intencional de conocimiento, que me libera al permitirme existir más allá de los límites de mi condicionamiento y alienación. La posibilidad de la persona es estar siendo en permanente estado de constitución y de integración interior. A partir de esta introspección podemos pasar a otra fase: la realización de la condicionalidad. ¿Cómo están interconectados estos procesos? ¿Cuál es la causa de su continuidad? Hay que observarlo en la meditación, y con este paso de Visión Profunda tenemos el atisbo sobre la condicionalidad de las cosas. Mediante nuestra observación nos daremos cuenta que somos seres condicionados y también seres condicionantes. (Dhiravamsa,1996:77-78).

Lo que vayamos encontrando en el camino de la constitución de la persona tal vez no sea del todo favorable o de nuestro agrado, ni el recorrido sea despejado y claro, por lo que hay que reconsiderar algunos puntos que desde nuestra óptica son importantes. Especialmente cuando estamos ciertos de algo valioso en nosotros y no es así. La persona excesivamente consciente de sí siente que es el objeto del interés de otras personas más de lo que en realidad es. (Laing,1994:103).

Sin embargo el mundo de la certeza también se derrumba porque “Hoy somos muchos los que nos preguntamos ¿Quién soy yo? Esta ha llegado a ser una pregunta socialmente admitida y hasta de buen tono, e implica que uno no se conoce realmente su propio yo de persona. (Powell,1998:60).

El cuestionamiento de nuestra vida lleva a darnos cuenta de que nosotros mismos somos la pregunta. Necesito empezar a preguntarme ¿Quién soy yo? Y al ponerme a prueba con la pregunta encima, puedo permanecer como observador de mí mismo y la pregunta encuentra una respuesta a través de ser. Soy lo que es mi

existencia y de ahí la importancia de preguntarme por la forma de existir en cada instante, que puede ser de plenitud y gozo como en otro momento de frustración y fracaso. La persona no es una cosa, no es un objeto. ¿Qué es?: deber. Y no, por cierto, sentimiento de deber, sino simplemente deber; más allá de toda percepción. (Fullat,2004:119).

No es para desanimarme reconocerme con un poco de egoísmo, algo de soberbia y tal vez no pudiera faltar la dosis imprescindible de arrogancia. Tampoco puedo dejar fuera de mencionar la generosidad, humildad y por supuesto no podría faltar la sencillez entre otras que muestran en parte la diversidad inclusiva de formas de ser y actuar, que nos constituyen y hacen ser como somos y no de otra manera, lo cual hace que seamos únicos y nos caracteriza de manera muy singular y particular como personas.

Tener presente esto es muy importante. Cada situación que vivo, existe porque pasa a través de mí y soy el único que puede experimentar vivir mi propia vida. Sin embargo, en realidad esto sólo ha sucedido dentro de mí por medio de asociaciones y características particulares. Es parte de lo que podemos llamar como el peso de la fuerza de la contingencia en mí, a través de eventos que se van desarrollando sin darme cuenta de mi participación. ¿Dónde estoy yo mientras esto sucede? Y ¿Quién es el yo que pregunta ahora?

Como ya he apuntado antes, esto implica contar con una actitud que bien puede ser de búsqueda a través de la pregunta acerca del ser y, de cómo distinguir lo que soy de lo que no soy y afirmarme al mismo tiempo como yo-ego o conciencia-ego. Podemos ir un poquito más allá de lo que hasta el momento se ha avanzado si queremos. Porque la seguridad de la certeza es placentera, y definitivamente preferimos ésta al dolor; también recordemos que ciertos momentos de crisis son facilitadores para que aparezcan o se inhiban algunas de las capacidades que potencialmente poseemos, ya que bajo condiciones “normales”, no hay necesidad de que afloren.

Nos movemos hasta que somos empujados y despojados por condiciones que cambian desde el exterior, brotando entonces a borbotones las preguntas acerca de

nuestra existencia. Por otra parte, puede darse el caso que sigamos siendo persistentemente lo que ahora somos sin mayor preocupación, sobresalto o asombro.

No hay preguntas, no hay cuestionamientos acerca del desempeño existencial y la conciencia tranquila asegura la pertenencia. Muy loable por supuesto, permanecer en este estado de adormilamiento, donde el canto de las sirenas fascina, complace y atrapa para ya no seguir insistiendo en lo que atenta a 'este aparente estar bien' y sin mayor pena ni gloria, de manera que "Tales personas olvidaban que muchas veces es precisamente una situación externa excepcionalmente difícil lo que da al hombre la oportunidad de crecer espiritualmente más allá de sí mismo... prefieren cerrar los ojos y vivir en el pasado..." (Frankl,2001:107).

Al parecer nuestra conciencia entonces cuenta con alguna de estas posturas y actitudes pero que para efectos de exposición en este momento, solamente queremos acotar y mostrar estas tres como posibilidades. Sería interesante compartir entre los lectores si lo presentado encuentra resonancia en su propia experiencia. Recalcamos que es muy importante demos permiso, y la oportunidad, de que se manifieste lo mejor posible de nuestra personalidad, expresada en su dualidad ego-conciencia en la siempre presente oportunidad que tenemos.

Dejemos que hable, para que podamos comunicarnos en un diálogo fecundo, provechoso y propositivo. Esa capacidad de escucha hacia el sí mismo puede favorecer el distinguir entre lo que es imagen y realidad en sí, entonces acercarnos con profundo respeto y reconocimiento a nuestra persona. ¿Qué significa, entonces, el diálogo, la relación o el encuentro entre el Yo y el Tú? Significa de alguna manera conocer (sin objetivar, ya que en sentido estricto conocer e incorporar conocimientos pertenece al mundo de la experiencia, es decir, al mundo del Ello) aquello que el otro ser revela de sí mismo... (Ure,2001:60).

La observación de este ver-me y escuchar-me intencional me libera del condicionamiento y alineación del pensamiento. La atención a través de sensaciones donde participamos a niveles orgánicos como auto-observadores, es el principio unificador de nuestro ser. La responsabilidad del ser humano es para cuestionarse él mismo sobre el significado de su ser. A través de la forma en que responda a su existencia, pone a prueba su ser mismo. Respondiendo totalmente aparezco para ser

y la pregunta encuentra respuesta a través del ser. El autodescubrimiento y pregunta por el ser es mi primera y última pregunta a cada instante. Ordinariamente, resulta más fácil romper las paredes de cemento que las de tu mente. (De Mello,s/a:102).

Todo esto nos constituye, así vamos por la vida conociendo y reconociendo los más variados personajes internos y del exterior con los cuales nos relacionamos, siendo esto entonces la existencia misma del ser existente. De otro modo (en el mundo habitual vivido) el sentido de la vida que tenemos prevalece adormilado y reaccionamos al instante ante lo que acontece, damos ciertas soluciones, ya sea de manera momentánea, y para corto o largo plazo en su defecto.

Sin embargo la vida exige que uno se mueva, y no basta con darnos cuenta de lo que pasa a nuestro alrededor y con nuestra persona, porque muy pronto nos vamos acomodando según las circunstancias, con una actitud tendiente al conformismo en el mejor de los casos y entre otros que podría ser peor, el padecer resignadamente (o desesperanzadamente) creyendo que lo que pensamos ya no tiene remedio. Hay un paso más que puedo dar si asumo que existe mi propia vida y soy lo que llega a ser mi existencia, por eso al arriesgarme a vivir con intencionalidad, poco a poco nos vamos percatando... Por un lado, que la vida en general no existe; lo que existe es esta o aquella vida en concreto. Por lo tanto, tampoco existe el sentido de la vida en general, sino que cada vida concreta tiene un sentido concreto que hace que la persona en cuestión la viva con su sentido, cada vida tiene su razón de ser específica, individual, propia y distinta. (Manglano,2001:26).

Aquí la toma de decisiones es clave, cuando tenemos que dar respuesta a un requerimiento se opta; algo se toma y a la vez se deja algo para bien o para mal, es conocido que tomar una decisión implica consecuencias y así tenemos que continuar, la vida no se detiene ni hace excepciones. La confusión aparece cuando ni siquiera me he dado cuenta de que la vida ya me puso bajo condiciones nuevas y que implican una perspectiva diferente. “Entonces ignorando lo que tiene que hacer e ignorando también lo que debe ser, parece que muchas veces ya no sabe tampoco lo que quiere en el fondo. (Frankl,2001:11).

Esa es la realidad, pero lo cierto es que nuestra persona se ve sometida a ciertas presiones, condiciones, situaciones, etc., que obligadamente tenemos que

atender, so pena claro que esto vaya incrementándose y llegue un momento en que no podamos sobrellevar la situación. Buscamos alternativas que por lo general no resultan suficientes para dar respuesta a la problemática, apareciendo entonces un sentimiento como de desconsuelo y desencanto.

¿Qué tanto la insatisfacción está presente en nosotros como personas? La respuesta a esta pregunta bien puede servirnos como un indicador de nuestra situación personal y de las singulares circunstancias de cada uno de nosotros. Esto manifiesta en cierta forma nuestro particular andar por la vida, motivo por el cual, hay la necesidad de revalorar esto a la luz del momento presente. Finalmente, la conducta del hombre no es dictada por las condiciones que él encuentra sino por las decisiones que toma. Si lo sabe o no, él decide si resiste a las condiciones o se somete. (Frankl, 2001:151).

Abrir los marcos de acción, establecer nuevos límites y ampliar fronteras de la propia conciencia como persona podría ser un punto favorable para darnos cuenta de hasta dónde es que he llegado, empezar a clarificar por dónde sigue el camino y ante todo seguir atentos a lo que acontece en esta vida, porque en la obra vital no hay seguridad de lo que pase. Este es el instante, este es el momento, aquí y ahora en este presente, la búsqueda si así se desea, hoy empieza y sentimos que ya contar con su atención, valió la pena en lo que de inicio planteamos como necesidad. Sí, convierta en un hábito preguntarse a sí mismo: ¿Qué pasa dentro de mí en este momento? Esta pregunta lo orientará en la dirección correcta. Pero no analice, simplemente observe. Enfoque su atención en el interior. (Tolle,2000:18).

Al profundizar en la condición actual del/la docente, no podemos obviar, dejar pasar o negar las condiciones laborales en que nos encontramos cada uno/a, eso no esta en tela de juicio o a discusión, porque sabemos que el trabajo reivindica y reconforta nuestra diaria labor como docentes, y ofrece la oportunidad por medio del salario, de satisfacer nuestras necesidades básicas, no del todo como deseamos, pero a fin de cuentas es con lo que contamos. Paradójicamente, el profesor ha sufrido las consecuencias más negativas de los éxitos obtenidos por el sistema escolar en los últimos veinte años, perdiendo el respeto y el apoyo social que constituían su retribución social más gratificante, frente a unos salarios que nunca fueron extraordinarios. (Esteve,et.al,1995:10)

La demanda de trabajo consume mucho de nuestro tiempo, de esfuerzos y energías y es bien conocido que ésta es una de las profesiones que se consideran de alto riesgo, especialmente por el estrés generado y las pocas o nulas oportunidades de esparcimiento tanto personal como familiar, por la misma dinámica que se genera al interior del trabajo. De aquí la pertinencia de la pregunta por la persona. Recordemos que el/la docente aparte de su función, rol, papel o desempeño como profesional también tiene una gama de emociones, y sentimientos que en general conforman el área afectiva, que es parte de la personalidad. Antes que todo somos persona y entre más persona haya, hay más ser docente comunicativo y mejor son sus relaciones áulicas.

Tomar en cuenta esto y procurar en la medida de lo posible que tanto la función de docente y persona se vean equilibradas y que en el desempeño de la persona favorezca un crecimiento armónico para que haya más ser en las mismas, con lo cual suponemos habría un nivel de satisfacción que se reflejará en todos los ámbitos en que participa. Es claro entonces la necesidad de impulsar un proyecto educativo, cuyo primer objetivo sea promover condiciones y que el/la docente encuentre aquellas formas que dan contención a las aspiraciones de crecimiento interior, promoviendo y fomentando en los/las profesores/as, cuestionamientos o reflexión activa acerca de él/ella mismo/a.

Proporcionarle apoyo para que explore conscientemente su mundo funcional y sistémico de relaciones y de todas aquellas influencias posibles que condicionan su existencia como profesionista. El darse ciertos tiempos y espacios como para reflexionar en la acción que acontece cotidianamente en su vida, lo que la vida misma ofrece, en ese sentido la existencia toma también una nueva dimensión en su vida personal. Como tus sistemas corporales funcionan en armonía, los efectos nocivos del estrés quedan reducidos... (Nelson,2005:209-210).

Los condicionantes externos de la existencia sabemos muy bien que en buena medida no podemos cambiarlos como lo requerimos, pero lo que aquí propongo es que hasta donde podemos como personas, depende de nosotros mismos tratar de hacer un lugar habitable, reconfortante y de plenitud personal. Por supuesto que

estamos hablando en contra del conformismo; porque el planteamiento aquí expuesto va en el sentido de cómo podemos hacerle para que yo y mis circunstancias (y mis circunstancias que son los otros) sean propias (y tome en cuenta a los otros) y a partir de ahí actuar en consecuencia.

Sentirnos bien, permitirnos ciertos acomodos, reivindicaciones, valorarnos, sorprendernos, entre otras muchas formas de cómo aceptar y reconocer lo que somos permitiría ya no estar deseando imposibles, estar inconformes permanentemente y renegar por todo aquello que parece injusto, arbitrario, negativo y por lo cual nuestra existencia en cierto modo se vuelve desgraciada. “Algunos lectores me replicarán observando que el hombre nunca fue más poderoso que hoy, tanto en lo que se refiere a oportunidades individuales como a su conquista colectiva de la naturaleza”. (May,2000:166).

¿Hasta dónde es posible esto? Aquí considero que los alcances y límites de cada persona son la referencia obligada para tomar en consideración cada situación vivida y sobretodo si tenemos en cuenta que cada cual tiene una historia que contar. Pero con el ánimo de salir adelante entonces tenemos que valorar la propia condición existencial y desde esta referencia hacer lo correspondiente.

Como ya mencioné, la integralidad de la persona desde su sí mismo, es hasta cierto punto una larga y fascinante historia que constituye nuestro ser y hacer a lo largo de nuestra vida, por ello preciso ante todo la necesaria reflexión en la acción, un diálogo de oportunidad y revaloración de lo que hasta ahora hemos hecho o dejado de hacer, con miras a echar un vistazo a nuestra interioridad, espiritualidad, subjetividad, alma, ser y todo aquello que nos constituye como persona. Cuando contempla a las personas que ama, ¿Qué desea para ellas? ¿Les desea toda la felicidad, bondad, abundancia, bendiciones y bienestar que desearía para sí? ¿Y para los extraños? ¿Qué les desea? ¿Y en cuanto a las personas que no son bondadosas con usted, o aquellas que de entrada considera odiosas? ¿Qué les desea a estas personas? ¿Esta poseído de un sentimiento natural de afinidad con todas las personas que conoce? ¿O está tan ocupado con su propia vida que no dispone de tiempo para pensar en otros, excepto cuando le afectan directamente a usted o forman parte de sus planes? (Surya Das,2002:147).

Ir abriendo brecha interesados en conocernos, tomar distancia ante lo visto y reiniciar constantes la aventura en búsqueda de la autenticidad, es el inicio de empezar a caminar por nosotros mismos. En el recorrido de este caminar se descubre con claridad el yo-central o sí mismo (un mundo de realidades transparentes) del yo ego-conciencia, yo-empírico, persona, uno mismo, expresiones todas ellas de la turbia o trascendente realidad de nuestro ser.

Finalmente, un segundo objetivo educativo, consiste en estimular a el/la docente para que se constituya como un miembro completo de la comunidad, a partir de ser un activo promotor de su desarrollo. Interesarse por la reflexión de problemas sociales puede llevarlo a solidarizarse con la humanidad en sus alienaciones comunes y puede entonces comprometerse con otros a trabajar en resolver mediante el cuestionamiento conjunto, el punto central de todos los problemas socioculturales. El hombre puede llegar a ser uno mismo con los otros y vivir vinculado (religado) con su mundo total. La meta educativa final puede ser dejar listo al hombre para que esté preparado para ser llamado al mundo de lo espiritual. Ser es ser-con-otro, y no meramente co-existiendo, ello exige dar respuesta, es decir, afrontar la relación con el otro, que por ser otro es pregunta, otro que por tanto también soy yo mismo para mí mismo en cuanto que también devengo pregunta para mí. Todo preguntar es un abrirse relacionalmente. (Díaz,1993:11).

3.2 Propuesta educativa de género considerando el lenguaje y lo comunicado

Discursos van, discursos vienen y al parecer la situación prevalece en lo que se refiere a las mujeres. Esto dicho desde la perspectiva de un hombre, parecería ser un tanto atrevida o quizás sin mucho fundamento. No queremos caer en el viejo dicho que no hay nada nuevo bajo el sol o pretender descubrir el hilo negro, que de ninguna manera es adecuado en las circunstancias en que se escribió esto. Tampoco queremos dejar pasar la oportunidad de externar el punto de vista desarrollado al respecto, lo cual podría contar con cierto valor en este evento y en particular con el tema que se ha tomado como referencia.

En este sentido, el lenguaje usado tiene mucho que decir, porque al encontrarnos en una sociedad que privilegia lo que los teóricos identifican como androcentrismo (Moreno, s/a), donde el lenguaje usado desde los valores predominantes en la cultura, ya ha llegado a tal grado de condicionamiento en los individuos, que se toma y se utiliza como algo natural.

Es muy cuestionable ésta situación en la actualidad, porque si hay algo que evidentemente sigue siendo contraproducente es precisamente el hecho de que sigue presente y afecta, en buena medida, toda relación que se establezca en un sentido desfavorable para las mujeres y por otra parte a los mismos hombres, porque tampoco son felices cuando la carga de compromisos y responsabilidades les resulta demasiado grande, en una sociedad en la que ya un sueldo no alcanza para cubrir las necesidades de una familia.

Por razones que se esgrimen como de economía en el lenguaje, directrices de la gramática y porqué no decirlo hasta de hacer más llevadera y cercana la relación con su interlocutor; se piensa que al comunicar se hace referencia tanto a mujeres como hombres, sin embargo, es una manera habitual y “natural” de comunicarse que está muy lejos de ser equilibrada y justa. Tiene implicaciones que a primera vista no son observables y de ahí que lo mal llamado natural, sea precisamente lo contrario: una artificialización que promueve la inequidad, violencia y nulifica el reconocimiento de su identidad de ser mujer y persona. Por supuesto que esta situación no queda sola; existe todo un sistema de significados y sentidos que le fortalecen y hacen presente.

Desde niñas van aprendiendo que lo primero es atender los llamados a su persona de manera implícita en el mejor de los casos, y se van identificando con una forma de llamarlas y renunciando a su femineidad. Pero no solamente eso, también ubicándose en un orden jerárquico, al cual ellas se someten sin cuestionar, porque así se les hace saber. Esto lleva a una irremediable discriminación que viene desde el mismo seno materno, donde se reproducen los estereotipos culturales y no deja lugar a cuestionamientos. Luego viene el proceso de socialización en la escuela y los roles se acentúan; no sólo en el trato con el lenguaje oral, sino en el mismo escrito,

quedando expuestas y fomentado por las/los profesoras/es, porque es algo que siempre se ha estado ahí presente.

La escuela entonces actúa, bajo la mirada patriarcal (Simón, s/a), porque imprime una visión desde la cual tanto niñas como niños son obligados a desprenderse de buena parte de sus raíces familiares, para incorporar la propuesta cultural de socialización que desde la escuela se favorece. Es bien conocido que el proceso educativo va dirigido a las/los estudiantes, pero se pierde en el grupo, al grado que generaliza en los enunciados la unificación de criterios patriarcales, y no distingue en el proceso educativo entre niñas y niños. Esto tiene repercusiones tanto en los niveles de conformación de sus identidades como de la misma subjetividad.

Se van generando por lo menos dos modelos: uno, donde se caracteriza a las niñas por ser como un símbolo de una naturaleza orientada hacia la reproducción (Morgade, 2001), con un carácter afable y con tendencia a una fuerte presencia de recatamiento y sentimientos de sensibilidad hacia los/las demás; otro, en tanto que en los niños se favorece un carácter recio, decidido, aventurero y donde el error no tiene cabida, la búsqueda constante del éxito y la conquista, como una constante reafirmación de la fortaleza física, entre otras.

3.3 Participación docente con conciencia de género

¿Cómo se traduce esto en el aprendizaje? La respuesta inmediata nuevamente será recurrir al androcentrismo. Las niñas no esperan ser nombradas, los niños son nombrados, proceso en el que se les refuerza su capacidad de nombrarse en primer lugar y en cuyo acto se supone que ya van incluidas las niñas sin reparo alguno de establecer alguna diferencia. Esto se reproduce al interior del aula y va haciéndose cotidianamente, al grado de tomarse por sentado que responder a llamados con estas características tanto por las/los profesoras/es y compañeros/as, hay que atenderlos como algo aceptado y que por lo mismo, es difícil abordarlos o tratar de hacer cambios.

Tendríamos inicialmente que hacer una revaloración como profesoras/es (Barrientos, 2001) sobre nuestro desempeño, en el aula, la calle, la casa y en todo

lugar; lo cotidiano imprime su sello, pero no quiere decir que seguimos siendo parte de un mecanismo asfixiante, que ahoga, ciñe, marca y oprime. Sino que al contrario, cada día estamos más conscientes de estas circunstancias y eso ya es decir mucho. Pero las nuevas generaciones no están dispuestas a seguir con estas pautas. Los medios masivos de comunicación y la Internet, algo tienen qué ver en este aspecto. Cada vez son más constantes los eventos de violencia y discriminación en uno y otro bando; donde profesoras/es y estudiantes se enfrascan en conflictos a la alza.

Pero esto tiene sus repercusiones tanto en el ámbito familiar y escolar; la falta de referentes e imágenes de autoridad creíbles han favorecido dichos conflictos y tal parece que cada vez son más difíciles de abordar, ya que cada vez son más patentes los procesos de revaloración en las mujeres, que se han iniciado en la búsqueda de una salida a la condición de subordinación, y que para bien o mal se empiezan a vislumbrar.

Encontrar las ideas y personificar los valores, es un buen punto de partida. Suena raro a nuestros oídos, porque todavía no alcanzamos a percibir la relevancia precisamente de pasar a la escucha atenta y paciente tanto mujeres como hombres, tenemos que decir, pero no desde las alturas, sino en el plano de la realidad multidimensional que no termina de ser precisamente real.

Las mujeres siempre han estado presentes a lo largo de la historia, el problema es cómo se le ha negado u opacado al grado de la invisibilidad de su valoración. Ahí es donde radica su fortaleza, porque a pesar de su invisibilización, siguen siendo generadoras y partícipes de los cambios. La historiografía ha hecho su labor y no negamos que casi ha logrado su cometido hasta hoy.

Insistimos en recuperarnos cotidianamente, como mujeres y hombres de carne y hueso en el aula, asumiéndonos como personas capaces, reales y concretas, siendo y haciendo la historia, dispuestas/os a darnos la oportunidad de expresarnos abiertamente, evitando el lenguaje sexista, la violencia y siendo consecuentes con la capacidad de relacionarnos de otra manera, libremente con otras/os, dialogando, haciendo patente el respeto y otras maneras de pensar y actuar. Asumiendo la responsabilidad de nuestras acciones; porque a fin de cuentas podemos y debemos darnos la oportunidad.

De ahí la importancia que el lenguaje sea el vehículo apropiado para ir reconstruyéndolo en las interacciones del aula, para que no discriminemos, porque como expresión del pensamiento, hace evidente una postura ante la vida hacia las/los otras/os, una condición de ser y estar en el mundo, aunque esto choque con posiciones ya anquilosadas.

No podemos seguir permitiendo la discriminación, violencia, vivir aterrorizados/as y con sufrimiento; porque esto no es natural aunque ha sido tomado como normal durante mucho tiempo y como se nos quiso hacer creer. Ya es tiempo de poner un hasta aquí, aunque sea en el ámbito que me corresponde como docente en el aula, padre de familia en la casa y ciudadano en la comunidad que vivimos.

Ser sensibles a la propuesta de género (Ramírez, 2008), sería un buen inicio, porque esto no es de mujeres u hombres por separado, somos parte indisoluble una/o del/la otra/o, en otras palabras; la relación es básica y fundamental para comprender mucho de lo que sucede. Una observación más atenta que favorezca la inclusión tanto de mujeres y hombres, como de la expresión de otras manifestaciones, orientaciones y preferencias que es indispensable tener presente.

Ya no más la invisibilidad, no es aceptable, la discriminación es inconcebible, el abuso de poder no tiene cabida y posiciones retrógradas deben quedar en el pasado. Ha llegado el tiempo y tenemos que seguirlo construyendo y favoreciéndolo, a la par que favorecer espacios cada vez mayores, donde se de contención para la expresión de un nosotras/os e ir disminuyendo los egoísmos y contra respuestas unilaterales.

En el ámbito escolar cobra mucho sentido el dicho de que 'quien sabe más tiene mayor responsabilidad y compromiso', sabemos muy bien todas/os que la ignorancia cualquiera que sea su origen, es un estado confortable. Pero nuevamente nosotros hacemos la pregunta ¿Qué podemos hacer?, la respuesta la tienen ustedes, es decir, nosotros los profesores y profesionistas dedicados a la docencia.

Es evidente que persiste la desigualdad (Fainholc, s/a), ante lo cual se sigue pugnando por buscar opciones que vengan a disminuirla, pero el cómo hacerle se encuentra ausente en buena medida, todavía es una cuenta pendiente. ¿Por dónde entrarle? No es una pregunta de respuesta rápida, porque la situación no es para menos. Lo que sí es un hecho, es que ya no se puede bajar la guardia, para mujeres y

hombres es una cuenta sin saldar y que con todo y lo avanzado, no queremos ni debemos guardar silencio. Lo femenino y masculino (Infante, 2004) así como sus múltiples manifestaciones, es el tema central.

Desafortunadamente los intentos que se han hecho, quedan cortos en el uso de material didáctico (Lamas, 1996), textos, estrategias didácticas y procedimientos de evaluación y un largo etcétera. En ellos, se ha encontrado que se fundamentan en ideas que refuerzan las imágenes de condiciones familiares, comportamientos y acciones más orientadas hacia que la mujer se desempeñe en el área doméstica y cumpla con lo que socialmente se espera en un rol por demás estereotipado. De entrada no deja margen para hacer otra cosa que lo determinado por un modelo que se afina y refina de acuerdo a una visión reducida de sus capacidades.

Ante esta propuesta hay poco que hacer, en especial por el peso que la cultura (García,1981), las costumbres y tradiciones que el mismo sistema educativo reproduce, por eso insistimos, a lo menos en el ejercicio docente es necesario revalorar estas características, porque de lo contrario seguimos tejiendo en el aire buenos deseos y reproduciendo imágenes, modelos, esquemas y formatos que no aportan algo significativo respecto a la mujer y el hombre en contextos reales y cotidianos en la actualidad. Las rutinas van haciendo lenta y silenciosamente su labor, al grado que obstaculizan nuestra capacidad de asombro y otras potencialidades de estar atentos/as a los acontecimientos en el ámbito de lo genérico. .

Tal vez no estemos de acuerdo en planteamientos como éstos, puede haber quien diga que no hay problema, que todo está bien. Muy respetable esa posición; que no es la que compartimos y por eso estamos aquí. Podría decirse que es un poco duro, pero es real lo que sucede, la Dra. Ruíz en un evento reciente (Sánchez, et al, 2010), comentó que la diferencia entre Historia e historiografía, es justamente esa invisibilización que se hace de la mujer, y que tiene que terminar para darle su lugar en la historia, porque ya no es posible seguir así. Negar las cosas, no quiere decir que no existan, de ahí la necesidad de buscar opciones, alternativas, otras maneras de pensar y ser en este mundo, como un inicio de algo que pudiera redituvar desde la educación con perspectiva de género; pensar en nosotras y nosotros.

¿Qué quiere decir esto? humanizarnos en el diario acontecer, de manera cotidiana, porque vivimos en un mundo que no es privativo de tal o cual grupo, cualesquiera que sea su filiación política, económica, ideológica, filosófica, antropológica, psicológica, etc. Ya no basta, como dijimos al principio con interminables discursos en el aire: la condición humana es mucho más que cualquier otra cosa que se anteponga y en ello vamos siendo cada vez más humanos tanto para un lado como para el otro, arriba y abajo y al infinito...

Desde un principio tenemos que tomar cierta distancia, ya que dejarse llevar por la primera impresión sobre que ya no hay discriminación sexista, es como para pensarlo un poco más. Por otra parte, tampoco podemos ser ingenuos en sostener que la enseñanza es la misma tanto para niñas como niños.

El androcentrismo se maneja con cierto disimulo, queriéndolo mostrar como algo natural, esto es más evidente al querer economizar en el lenguaje y hacer ambos en una expresión.

En este aspecto las niñas aprenden sobre su identidad, pero a la vez renuncian a ella, porque hay jerarquías en el uso del lenguaje cuando nos referimos a ciertas personas. Esto es común en los colectivos de la escuela, haciendo mención a lo masculino, pocas veces al femenino y nulo para los dos. El modelo androcéntrico refuerza también lo impreso (letras e imágenes), la orientación es reforzada hacia lo masculino. No hay imparcialidad en el lenguaje, están influenciados por la ideología androcéntrica, forman y deforman la conducta de niñas y niños en su vida, y tal parece que no puede ser cambiado.

En el segundo momento lo relativo a los mensajes y su impacto en las fortalezas que desarrollamos. Pero desgraciadamente el machismo no solamente ignora a las mujeres, sino también lo que transmite cotidianamente. El historiador refleja su punto de vista androcéntrico, donde se exaltan la fuerza, poder y la agresividad con interpretación parcial. Así la mujer no tiene historia, por ello es importante recuperar el presente, para revalorar el pasado y despojarlo de esa ideología, bajo una mirada distinta y a tono con nuevos valores. La concepción androcéntrica del mundo es evidente, impactando en especial a la capacidad disminuida de las niñas respecto a los niños.

La situación actual de la línea de género y sus posibilidades de abrir caminos a la reivindicación de la mujer que ha sido tan afectada en la sociedad, apunta a la recuperación de la forma de pensar en este tema. Esto no se puede entender sin tomar en cuenta los movimientos políticos, económicos y por supuesto sociales, que si bien no son los que impactan directamente en este tipo de propuestas de género, sí son factores a considerar por su influencia en el avance en propuestas de género y desde el punto de vista de nosotros/as.

Se insiste en que la perspectiva de género se tiene que hacer cada vez más presente en estudios de corte social, donde se incluyan, revaloren y sean también parte de las preocupaciones de los investigadores. Las aportaciones al respecto, serán la punta de lanza para otros grupos y a las mismas críticas desde la educación. Esta presencia, se hace evidente, siendo más cercana a una realidad cotidiana.

En este último punto, la preocupación externada en los estudios, propiciará que temáticas como género estén presentes, siendo cada vez más y mejor tratadas en los foros y aunque el impacto académico no sea del todo lo que determine cierta preocupación, estarán presentes.

3.4 Paulo Freire y su trabajo libertario

La proliferación de teóricos en la tarea educacional en América Latina es un fenómeno nuevo que hace su presencia en la década de los 60. Los nombres de Ivan Illich, Orlando Fals Borda, Darcy Ribeiro y Paulo Freire han llevado a la madurez un pensamiento pedagógico autóctono brotado de la vida de los pueblos latinoamericanos, más apoyado en la observación y atención a circunstancias de vida presentes que a los planteamientos y discursos de los laboratorios universitarios de Europa o Estados Unidos.

Todos ellos participan de un electrizante sentido de responsabilidad psicosocial ante el “despertar”, que las masas del tercer mundo - y más concretamente las de Latinoamérica están manifestando cada vez más en el escenario actual. Hay en estos autores una aguda hipersensibilidad histórica de no haber sabido interpretar y guiar una de las coyunturas más críticas de sus pueblos; por el propio desconocimiento de

sus alcances, esto los empujó a una reflexión ininterrumpida tratando de hacer mucho más a favor de los mismos, a una funcionalidad exageradamente profunda por el mismo compromiso asumido como generación, a una fidelidad ultradogmática al destino de sus propios pueblos que los llevó a construir propuestas casi idealistas. Pero la historia les dio la razón, estaban en lo correcto y gracias a eso hubo transformaciones. La vista sigue puesta en la esperanza y la utopía hasta hoy mismo.

Conscientes de que el aterrizaje dialéctico de las masas puede significar la entrada a la pista del progreso y la liberación, lo mismo que podría degenerar en un nuevo capítulo histórico de esclavitud colonial o imperialista; existe en todos ellos una solicitud máxima por borrar y depurar la estrategia y la táctica que garantice el acceso a la libertad para sus pueblos. La gente de los pueblos deja de ser masa y pasa a ser persona cuando las necesidades deficitarias de su grupo son atendidas de raíz.

La estrategia se basa en la idea de que sociedad e historia carecen de sentido sin libertad y autodefinición popular, y de que éstos sólo se logran en la educación y la responsabilidad. Un pueblo no existe hasta que dispone de historia propia, y la historia sólo la escriben los libres y los responsables. La estrategia consiste en “empueblizar” la responsabilidad, la educación, la historia y la libertad: no se trata de educar al pueblo, responsabilizar al pueblo, cuanto de empueblizar la educación, la responsabilidad, la política, la historia, la libertad de las sociedades.

La conciencia mítica Latinoamericana de esta nueva generación de filósofos de la educación los impulsa a buscar su fuerza en el aferramiento pedagógico del pueblo. El pueblo es la clave y la síntesis de una estrategia común a todos ellos, aunque sus tácticas adquieren tonalidades y tiempos ligeramente diferentes. Cuando los miembros del grupo, se centran en los valores colectivos que definen al pueblo, encuentran su lugar y desde ahí, es posible que puedan comulgar o ser partícipes de comunidades más amplias sin perder su identidad.

Fals Borda propugna por una ciencia propia a escala del pueblo y para su servicio, Ivan Illich proclama una sociedad desescolarizada y Paulo Freire predica la concientización como práctica de la libertad mediante el cuestionamiento y problematización de la realidad, en el desarrollo de una pedagogía del oprimido.

Paulo Freire es, tal vez el que mejor populariza esta generación coyuntural de la pedagogía latinoamericana y como tal no una filosofía de la educación para la práctica de la pedagogía, sino que practica una pedagogía para una filosofía de la educación. Su obra está engendrada por el pueblo y filosofada por el autor. Freire es un filósofo y un intérprete de la pedagogía del pueblo, es decir un dialogador.

La teoría pedagógica de Freire tiene pleno sentido solamente dentro del marco situacional social del pueblo brasileño. Es una estrategia educativa y una táctica pedagógica acorde para la sociedad brasileña de la década de 1960. El hecho de que la estrategia y la táctica de Freire haya adquirido esa aceptación en muchos países de latinoamérica y de que ahora comience a ser escuchado con interés por esos pueblos, responde a la semejanza sociológica de aquellos pueblos con el del Brasil que Freire intentó redimir pedagógicamente desde 1962.

La experiencia histórica que Freire ha detectado al dialogar con su pueblo es precisamente la de una historia sin pueblo. Semejante experiencia ha cobrado cuerpo de dato ontológico entre los pensadores latinoamericanos, que no quieren repetir la aventura de un liderazgo, aunque se tiña de populismo, que a su vez margine una vez más, el destino histórico de libertad de las masas populares. La experiencia de servidumbre ha dado una intuición política especial a estos pensadores. Freire entre ellos, buscan una solución nueva a la dialéctica vanguardia-masa, inteligencia y base; de modo que ni la reforma ni la revolución se disfracen de intransición o de dictadura.

La fórmula de una escuela al servicio de la sociedad se corrige por la de una sociedad educacional, de una educación permanente, socialmente responsable, insertada en la dinámica de las tensiones y problemas sociales, acorde con los problemas, desafíos y tareas que enfrentan las nuevas generaciones. A la luz de esta logística escolar adquieren un significado casi profético las consignas de liberación, concientización, problematización, diálogo y otras que Paulo Freire ha puesto al servicio de la pedagogía moderna.

Freire comenzó su trabajo pedagógico desde 1962, con las masas populares en Brasil. Para 1964 se pretendía beneficiar a dos millones de analfabetos, pero las implicaciones políticas de la “concientización” freireana acarrearón su desmantelamiento y posteriormente la salida de Freire del Brasil. Sólo después de su

exilio, Freire comenzó su trabajo teórico de pedagogo, publicando una serie de libros, entre los que se destacan: “La educación como práctica de la libertad”, “Método psicossocial”, “Extensión o comunicación”, “Pedagogía del oprimido”.

Freire se caracteriza por usar fórmulas apretadas, llenas de significado y su interpretación en algunas ocasiones van a complejizar sus ideas, siendo que en realidad su pensamiento a veces es tan claro que no necesitamos sino leerlo detenidamente para comprenderlo. Cuando un autor llega a ser tan importante, como es el caso, las deformaciones y estereotipos se hacen moneda corriente. Muchas de sus fórmulas se repiten sin más, pero ya vacías de contenido.

De filiación existencialista, Freire reivindica el derecho y la obligación humana a fijar las propias metas, haciendo énfasis en la experiencia colectiva histórica. Su teoría educativa está precedida por un amplio discurso antropológico, por lo que Freire sin su antropología es totalmente ininteligible, razón por la cual habrá que tener esto presente, ésta es la puerta de acceso a su pensamiento.

El que haya comprendido su planteamiento antropológico, ha entendido en su justa dimensión lo que Freire dice, hace y pretende. El que no ha comprendido su antropología o la omite, corre el riesgo de simplemente mitificarlo. En realidad su pedagogía viene a ser la actualización de una antropología, una antropología tratando de hacerse realidad.

No sólo para entender su pedagogía es importante su antropología; también su crítica social puede quedar no asumida, si no entendemos lo que él plantea al decir que la estructura social debe ser rechazada porque es deshumanizante, convertimos la frase en una “slogan” más y como tal, en términos de Freire, deja de ser palabra y pierde significado.

También se ha identificado la pedagogía de Freire como una pedagogía revolucionaria. Esto es cierto de manera secundaria. El hombre según Freire se vuelve revolucionario cuando descubre que su máximo interés que es ser hombre, no es posible para él y los que lo rodean, en la sociedad que les ha tocado vivir.

Paulo Freire empieza su discurso con un planteamiento clave: “el mundo nos desafía” ¿Qué significa esto? No es sino una manera de expresar el reto que nuestra realidad hace cotidianamente a nuestra capacidad de elegir. El punto de partida de su

discurso es que el hombre establece su estancia en el mundo de una manera no refleja, automática, sino voluntariamente escogiendo entre varias posibilidades.

Freire nos dice que podemos tener dos formas de estar en el mundo: podemos tener una forma automática, refleja, no elegida –no humana- y una forma propia, pensada, escogida. Las palabras que él usa para caracterizar estas situaciones son contactos; ser en el mundo y relaciones, ser con el mundo. El hombre es pues, en un primer momento, un ser que establece relaciones.

Estas relaciones además, son plurales; un desafío no sólo exige una respuesta, existe una pluralidad de opciones fundamentada, no es la pluralidad de desafíos sino en la posibilidad de respuestas plurales a una situación; es desafiada mi capacidad de discernir en cuanto debo identificar la respuesta, la posibilidad que mejor traduce mi responsabilidad histórica.

Esto que podría parecer una cuestión de escuela, no lo es en realidad, dado que las consecuencias pedagógicas son fuertes; no puedo simplemente pretender que se ejercite la conciencia crítica si al mismo tiempo no hay motivación hacia la convivencia e importancia de encontrar mis opciones. Este punto me compete a mí, educador, a no olvidar la necesidad de motivar y sostener al/la alumno/a en este doble proceso que es un fruto de la cualidad de la relación que se establece en el acto educativo: el diálogo.

Podemos concluir de lo anterior que Freire reivindica, antes que nada, la libertad humana. Libertad entendida como la posibilidad de escoger la trascendencia o la posibilidad de renunciar a ella. Es por ello que a Freire se le puede inscribir más bien en la corriente existencialista, donde el hombre se escoge a sí mismo al optar, teniendo en cuenta que una de las opciones lo realiza y la otra lo degrada.

De estos temas o tareas históricas, podemos inferir el concepto de hombre como transformador del mundo. El hombre sí establece relaciones, como ya dejamos establecido. El hombre de Paulo Freire se instala en una dimensión temporal, es un ser histórico. Se constituye como hombre realizando las tareas que trae consigo, en la historia que le ha tocado vivir.

Como cualquier otro sistema, la Filosofía de la Educación dependerá de la filosofía que se tenga sobre lo que es y debe ser el hombre. Para encuadrar al hombre

en el mundo, Freire distingue dos maneras de situarse ante la realidad: una es la propia de los animales, están en contacto con la realidad, con el mundo, son parte de él. El hombre en cambio, no está en el mundo como un objeto más; distingue el yo del no yo, es capaz de objetivar la realidad, de conocerla, de transformarla, de relacionarse con el mundo. Capta el mundo y vive en él, pero no de una manera refleja e instintiva, sino reflexiva y crítica.

El animal no emerge del tiempo, vive en un hoy constante del que no tiene conciencia. El hombre está a la vez dentro y fuera del tiempo, hereda, incorpora, modifica. En la medida en que el hombre renuncia o se ve despojado de su capacidad de reflexión, crítica y decisión: en esa medida se deshumaniza y convierte en un objeto más.

El hombre por lo tanto, está destinado a integrarse creadoramente en el mundo. Integrarse, en el contexto, es opuesto a acomodarse. El animal se acomoda a su ambiente, a su hábitat; no lo transforma. El hombre se integra creadoramente; es capaz de transformar el ambiente. Pero sólo lo transformará si lo ve como transformable y si se ve a sí mismo como posible transformador. Para esto necesita potenciar su capacidad de percepción crítica, porque una percepción ingenua de un mundo estable y ya hecho sólo lo llevará a una actitud de acomodación-adaptación pasiva.

La postura de adaptación pasiva al mundo que otros/as han hecho es inhumana, no humana. La noción de adaptación al medio como sistema de ajuste o salud mental en el contexto de la Psicología tradicional, se presta a equívocos. La no adaptación, o en su defecto, la adaptación activa como distinta a la pasiva, puede ser señal de normalidad o si se prefiere, de humanidad.

La cuestión radical no es que el hombre pueda física, legal, políticamente cambiar, transformar el mundo y la sociedad; lo más radical, es que primero sea capaz de ver el mundo como transformable y a sí mismo como sujeto activo del cambio. De ahí que la percepción crítica de la realidad sea el presupuesto básico para que el hombre pueda situarse en el mundo como sujeto libre y consciente, que hace su propia historia, como ser plenamente humano, no abocado pasivamente a aceptar un mundo hecho por otros/as.

La visión del hombre que presenta Freire cobra todo su valor teniendo en cuenta el contexto dónde ha surgido, que no es precisamente el mundo de la educación institucionalizada de las clases burguesas. Freire madura su filosofía del hombre a lo largo de su propia vida, al ponerse en contacto con tantos hombres a los que no se les ha dejado ser realmente hombres.

Es el contraste de la sociedad concreta y dramáticamente dividida entre los que son y aquellos a quienes no se deja ser, lo que da tanto relieve a la concepción de hombre y de la sociedad que presenta Freire; en líneas básicas adopta el punto de vista de Hegel y Marx. Freire, con ésta concepción de hombre, alfabetiza y hace a la vez que los campesinos sientan todo lo que supone la dignidad humana, su dignidad como hombres creadores de cultura. Los hace sentirse seguros de sí mismos, capaces de ver, decir, decidir y hacer. Evidentemente, el método de Paulo Freire no es un método más y sus implicaciones sociopolíticas son obvias.

Inclusive en un contexto social menos hiriente que el de Freire, la pedagogía tomada en serio, está ligada a lo social y lo político. Si enseñamos a los hombres a pensar, si desarrollamos su capacidad de reflexión y crítica, si en una palabra, los ayudamos a ser más hombres en vez de limitarnos a impartir contenidos específicos de ciencia, el resultado será evidente; su conciencia y su capacidad para participar activamente en su propia historia. No aceptarán tan fácilmente lo que otros han juzgado bueno para ellos.

Freire que ha nacido y vivido entre oprimidos, entre los aplastados por una sociedad que no los deja ni les permite aprender a pensar, a reflexionar, a cambiar por cuenta propia, siente la tragedia del hombre sencillo obligado a aceptar, a acomodarse a un mundo impuesto por otros. Freire interpreta esta situación siguiendo el esquema hegeliano de la dialéctica del “siervo y el señor”. La conducta del hombre dominado se hace en gran parte basada en pautas del dominador; es una conducta prescrita por otros, socioculturalmente impuesta, aunque puede ser libre en apariencia.

El hombre que no sabe acercarse críticamente a la realidad, que no percibe el mundo como modificable, no es tampoco auténticamente libre. Es más un objeto en el mundo que un hombre integrado creadoramente en él. En otras palabras, percibir el reto del mundo y responder a él. No se trata de hacer algo posible para que otros

“tengan más”, sino de cambiar estructuras injustas que impiden que los hombres “sean más” y que no devengan en menos, al estar su ser potencial francamente disminuido.

¿Qué es educar?. Para una mejor comprensión de la concepción Freiriana de educación, esta pregunta resulta obligada. Educar al hombre será por lo tanto crear la capacidad de una permanente actitud crítica. El hombre no debe captar cualquier situación de opresión como una especie de mundo cerrado, del cual no puede salir, sino como situación que ciertamente limita, pero que se puede transformar. Este reconocimiento de la realidad como limitante y susceptible de transformación, será el motor de la acción liberadora.

Educar es entonces un arte eminentemente creativo; es desarrollar algo que no se puede transferir, como quien transfiere una serie de conocimientos estáticos. Enseñar será entonces crear una situación pedagógica en la que el hombre “se descubre a sí mismo” y aprende a ser consciente del mundo que lo rodea, a reflexionar sobre él percibiendo sus interrelaciones, y describir nuevas posibilidades de estructurarlo y actuar sobre él para modificarlo. Los elementos básicos e inseparables son, pues: toma de conciencia, reflexión y acción. Así el hombre podrá insertarse en el mundo no como espectador, sino como protagonista.

El concepto clave que resume la filosofía educacional de Freire es el de concientización; acercarse críticamente a la realidad, trascendiendo la mera opresión espontánea y asumiendo, en consecuencia, el rol del sujeto que construye el mundo. La toma de conciencia, sobrepasando la mera opresión de la presencia del hecho, lo ubica en un sistema de relaciones dentro de la totalidad en que se dio, que sobrepasándose a sí misma y profundizándose, se transformó en concientización.

Implica por lo tanto acción, o al menos una predisposición para transformar las circunstancias que nos condicionan. La liberación permanente de los hombres no se lleva a cabo únicamente en el interior de las conciencias, sino en la historia que deben rehacer constantemente al tomar cada realidad como objeto de una nueva reflexión crítica. La concientización es un proceso que desemboca en la praxis. Praxis en que la acción y la reflexión, solidarias, se iluminan constante y mutuamente.

El carácter de la concientización no puede ser individual, porque la realidad del hombre no lo es. La dimensión social está necesariamente presente. Basta que se

sepa que la concientización no se verifica en seres abstractos y en el aire, sino en los hombres concretos y en estructuras sociales, para que no pueda quedar en el ámbito individual.

La función primordial y básica del educador, entonces es desarrollar la capacidad crítica del educando. Capacidad crítica que supone descubrir y analizar, problematizando las interrelaciones presentes en la organización del mundo. Problematizar es pues opuesto a “dar”. Porque es muy diferente recibir como algo ya dado y acabado un conocimiento, que a fin de cuentas solamente se reproduce y otra situación muy distinta es formularse preguntas, dudar, investigar y desentrañar aquello que implícitamente se nos ofrece como lo bueno o mejor, para evidenciarlo como una ideología, reproducción o cualquier otra forma de dominación

El concepto de problematizar, tan utilizado por Freire, es muy importante y aclara lo que realmente constituye el proceso de concientización. Si un contenido o elemento informativo se entrega, es decir, se enseña según el concepto tradicional de la docencia, el resultado es que ese contenido se acepta como lo han hecho; encajado en una determinada estructura. Problematizarlo supone cuestionarlo, provocar el análisis para descubrir sus partes y modos de relacionarse. De esta manera pueden descubrirse nuevas posibilidades.

La dinámica de este descubrimiento, que las cosas puedan ser diferentes y relacionarse de maneras distintas, es la que puede llevar a la acción, al compromiso transformador. Para Freire acción y reflexión se dan simultáneamente no hay dicotomía entre ambas como si fueran etapas diversas. Tal como lo entiende Freire es verdad, pues la reflexión crítica puede ser ya acción. Lo que sí queda claro en él es que la acción sin reflexión se convierte en puro activismo y la reflexión sin acción no es otra cosa que verbalismo. (Freire, 1982: 7)

Freire frecuentemente rechaza el tipo de educación tradicional en el que el educador deposita su ciencia en el alumno. Es la educación denominada por él como “bancaria”, en la que el educador es básicamente el único sujeto activo. Lo que Freire rechaza es una caricatura del llamado sistema tradicional (si es que existe), pues la historia de la educación y de la pedagogía, lo mismo que filosofía de la educación, ofrecen panoramas muy diversos.

Es cierto que el retrato de la educación bancaria que hace Freire, responde principalmente a un conjunto de actitudes y métodos que en un grado u otro son muy frecuentes en los llamados sistemas oficiales de enseñanza. Freire rechaza totalmente una concepción educacional que inhiba el desarrollo de la persona. Los polos educador - educando se radicalizan; el educador imparte su ciencia a los que por definición son ignorantes y no pueden salir de su ignorancia a no ser que acepten la ciencia del maestro. Este absolutismo de ignorancia es de hecho un mecanismo de opresión; se le niega al educando una búsqueda personal. La pasividad resultante lo llevará a una postura de adaptación a las situaciones hechas, no a una apreciación crítica de una realidad susceptible de cambio.

Freire al rechazar este tipo de educación, se suma a los que desde posiciones diversas están creando una filosofía y una metodología orientadas hacia el desarrollo de la persona, desarrollo que puede concebirse y orientarse a partir de posturas muy diversas. Lo notable de Freire es haber intuido las posibilidades de una pedagogía de la liberación, precisamente mediante unas clases de alfabetización.

3.5 El diálogo crítico de Freire y la educación reflexiva del pensamiento

Resumiendo la filosofía de Freire sobre el mundo, hombre, sociedad y educación; podemos decir que educar es hacer más hombre al hombre, más humano. Será más hombre en la medida en que sea más libre para convertirse en protagonista de su propia historia, transformando la realidad sin limitarse a ser un objeto más de un mundo hecho y manipulado por otros.

Este ser libre supone buscar, percibir, escoger otras opciones. Estas opciones posibles sólo se descubren si hay, en primer lugar una toma de conciencia, seguida en un proceso de profundización, por una reflexión crítica sobre el mundo y sus relaciones. Esta reflexión permite objetivar el mundo, verlo desde afuera para integrarnos y relacionarnos libremente con él, sin vernos abocados a una mera acomodación. El hombre no es un ser de adaptación, sino de decisión y relaciones. Si a este proceso lo llamamos como Freire concientizar, educar es entonces concientizar.

No es precisamente impartir una serie de conocimientos estáticos, sino desarrollar una capacidad. Esta capacidad, como cualquier otra, no se desarrolla sino que se ejercita.

Partiendo de que la posición normal del hombre es no sólo estar en el mundo, sino con él, es decir, estar y ser en relación con los otros, para trabajar relaciones permanentes con este mundo, que surgen de la creación y recreación o del enriquecimiento que él hace del mundo natural, representado en la realidad cultural. Con estas relaciones con la realidad y en la realidad, trabaja el hombre una relación específica – de sujeto a objeto – resultando el conocimiento expresado por el lenguaje.

Esta relación como ya quedó claro, está hecha por el hombre independientemente de si está alfabetizado o no. Basta ser hombre para ser capaz de captar los datos de la realidad. Basta ser capaz de saber, aun cuando sea un saber meramente vulgar. De ahí que no haya ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta. Sin embargo, el hombre no capta el dato de la realidad, el fenómeno, la situación problemática pura. En esta captación del problema del fenómeno, capta también sus nexos causales, aprehende la causalidad. La captación será tanto más crítica cuanto más profunda sea la causalidad.

Mientras que para la conciencia crítica la propia causalidad auténtica está siempre sometida a su análisis, lo que es auténtico hoy puede no serlo mañana para la conciencia ingenua, lo que parece causalidad auténtica, que en realidad no lo es, tiene un carácter de autenticidad en forma absoluta. La conciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales. La conciencia ingenua por el contrario se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga para entenderlos como mejor le agrada.

La conciencia mágica por otro lado, no se considera superior a los hechos, dominándolos desde afuera; simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad. Es propio de esta conciencia el fatalismo que la lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de enfrentar al poder de hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre.

En tanto lo propio de la conciencia crítica es su integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad. Por último, en

la conciencia fanática cuya patología de la ingenuidad lleva a lo irracional, lo adecuado es el acomodamiento, el ajuste y la adaptación. Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o muy crítica, la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica será la acción.

En unas sociedades como las latinoamericanas, dice Freire, se hace necesario intentar una educación que fuese capaz de colaborar con el hombre en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento. Educación que pusiese a su disposición medios con los cuales pueda superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica.

Intentar una educación de este tipo parece ser necesaria, identificada con las condiciones de nuestra realidad latinoamericana. Al integrarse a nuestro tiempo y a nuestro espacio y al ayudar al hombre a reflexionar. Una educación que fuese capaz de llevarlo de la transitividad ingenua a la crítica, sólo así se podría evitar su masificación. ¿Pero cómo realizar esta educación? ¿Cómo proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a la realidad? ¿Cómo ayudar a crear, si es analfabeto, el mundo de signos gráficos? ¿Cómo ayudarlo a comprometerse con su realidad? Para Paulo Freire la respuesta se encuentra en: a) un método activo, dialogal y crítico b) una modificación del programa educacional y c) el uso de técnicas tales como la reducción y codificación.

Esto solamente podría lograrse con un método activo, dialogal participativo. ¿Y qué es el diálogo? Para Freire es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre de amor, de la humanidad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe, uno con el otro, se hacen críticos en la búsqueda. Creándose una relación de simpatía entre : sólo así hay comunicación.

Por eso dice Paulo Freire que el diálogo es por tanto, el camino indispensable no solo en las cuestiones rituales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y

en sus posibilidades, la creencia que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos.

Por eso Freire hace una constante referencia a que el diálogo se antepone al antidiálogo, propia de nuestra formación histórica-cultural, tan presente y al mismo tiempo tan antagónico al clima de transición. El antidiálogo implica una relación vertical de A sobre B, se opone a todo eso. Es desamoroso, es acrítico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso, no es humilde. Es desesperante, es arrogante, es autosuficiente; por lo que en el antidiálogo se quiebra aquella relación de simpatía entre polos y caracterizan al diálogo. El antidiálogo no comunica: hace comunicados.

Por ello es que para Freire el aprendizaje de la situación real, de la escritura y de la lectura, son la llave con la que el analfabeto inicia su introducción en el mundo de la comunicación. En suma: el hombre como sujeto, no como objeto. La educación tiene que estar fundamentada en la conciencia de la realidad cotidiana vivida por la población y jamás reducida a simple conocimiento de letras, palabras y frases.

El trabajo educativo en una acción para la democracia, donde se estimula la colaboración, la decisión, la participación y la responsabilidad social y política. Si Freire entendió la categoría del saber como lo aprendido existencialmente por el conocimiento vivido de sus problemas y los de su comunidad, es tarea imperativa atender que lo que decimos y comunicamos incluya la perspectiva de género.

Por supuesto que esto es solamente una aproximación, habrá otras que pueden ser más cercanas, actuales, o como dicen las nuevas generaciones “modernas” en este escrito se ha intentado incursionar en otros ámbitos no del todo reconocidos y aceptados y en ello va la apuesta que sí que sí se pudo. En especial al conjugar una propuesta socioculturalmente orientada a recupera la existencia como Freire.

De manera similar, tal vez de manera muy temeraria, pero darnos la oportunidad de desarrollar y hacer valer una cultura de género desde la misma instancia del campo educativo y que la perspectiva de género vaya encaminada hacia la reivindicación de las mujeres y las más diversas manifestaciones desde género. Suena a idealismo puro, ¿Pero por qué no animarnos a ser diferentes? Las lecciones de la historia están plagadas de ejemplos, las certezas ya no son más las que guíen las acciones, es tiempo de darnos la oportunidad de innovar transformando...

CONCLUSIONES Y/O RECOMENDACIONES

Desde aquí veo cercano,
un presente más humano:
compartiendo juntos mano a mano.

1. La perspectiva de género ha sido reconsiderada, especialmente en cuanto el aspecto histórico al documentar los movimientos feministas en sus orígenes.
2. Los movimientos feministas que se originaron en Europa han sido el punto de referencia para hacer los propios en América y posteriormente en América Latina.
3. Sorprende cómo las condiciones estructurales de la sociedad y la cultura han perpetuado las desigualdades en hombres, mujeres y expresiones sexistas.
4. Vivimos en un mundo donde gobiernan los hombres, mientras que las mujeres luchan por su reivindicación, se ha dado por medio de manifestaciones constantes.
5. En cuanto al poder, es muy interesante cómo se maneja la autoridad, lo cual no deja de ser atractivo al estar construyendo una perspectiva de género
6. Es recomendable que en educación se provea de un ambiente agradable, donde se puedan establecer relaciones de confianza y camaradería, las voces sean escuchadas y en particular el manejo de los contenidos permita hacer relaciones e integraciones.
7. La metodología empleada permitió hacer un análisis que espera ir más allá del texto de los registros y de la concreción del lenguaje verbal, en la evidencia de la comunicación e interacción que establecieron los profesores en el aula con los/las alumnos/as: la perspectiva de género en educación mostró la problemática.
8. El uso de un lenguaje imperativo desmerece la comunicación e interacciones en el aula con un sentido de género. En cambio el interrogativo abre muchas opciones.
9. Es necesario incidir más en la formación del/la docente para una comunicación verbal más humana con perspectiva de género, y una vida escolar más interactiva.
10. ¿Hasta dónde es posible la perspectiva de género en educación hoy? El diálogo y otros valores como el respeto y la responsabilidad trabajados en talleres vivenciales en el aula es una propuesta viable con la vista puesta en el horizonte de la esperanza.

BIBLIOGRAFÍA Y/O HEMEROGRAFÍA

- Agraz, Raquel. "Entre el género y el derecho" Revista La Tarea Núm. 5 Guadalajara, Jal. Junio del 2001.
- Alexander, Jeffrey C. (1991).
La teoría social, hoy. México: Alianza editorial.
- Álvarez - Gayou Jurgenson, Juan Luis. (2004).
Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós educador
- Anderson, B.S. insser, J.P. (1999).
"La afirmación de la igualdad jurídica y política de las mujeres: los movimientos por la igualdad de derechos en Europa". En: Historia de las mujeres: una historia propia. Vol. 2, Ed. Crítica, Barcelona, España,
- Aramoni, Aniceto. (1997).
Los laberintos de lo inconsciente. Documentación y estudios de mujeres. México. Siglo XXI.
- Bachelard, Gastón. (1997).
La noción de obstáculo epistemológico. En: la formación del espíritu científico. Siglo XXI. México
- Barreiro, Julio.
Educación popular y proceso de concientización. Siglo XXI México.
- Barrientos Granda, Rosa María.
"La formación docente y la perspectiva de género", Revista Magistralis. Núm. 20, enero-junio, 2001.
- Barriga, Omar y Guillermo Henríquez. (2003).
La presentación del objeto de estudio. Cinta de Moebio # 17. Septiembre, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
<http://www.moebio.uchile.cl/17/frames01.htm>
- Bourdieu, Pierre. (2005).
Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. México.
- _____ (1990).
Sociología y Cultura. Ed. Grijalbo, México.
- Buscaglia, Leo. (1998).
Ser persona. Top Emece. Barcelona.
- Carapia. (coordinadora). **Perspectiva de género.** México: UNAM-Plaza y Valdés
- Cota, Sergio. (s/a). Las raíces culturales de la violencia. Internet.
- Chávez A. Ezequiel. (2004).
. Los rasgos distintivos de modernidad. Revista Pedagogía #3
- Chávez Carapia, Carmen. (2004).
Perspectiva de género. México: UNAM-plaza y Valdéz.
- De Ibarrola, María. (1985).
Las dimensiones sociales de la educación. Ediciones el caballito. México.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (1994).
Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Síntesis psicológica. España.
- Delors, Jaques. (2001)

- “Las mujeres y las jóvenes: una educación para la igualdad. En: La educación encierra un tesoro”. UNESCO. México. 1996 p. 205.
- Díaz, Capitalino, Juan y Navarro, Pablo (1994).
Análisis de contenido. En Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Síntesis psicológica. España
- Díaz, Carlos. (1993).
Para ser persona. Instituto Emmanuel Mounier. España
- Dhiravamsa. (1996). **Un camino real a la iluminación**. Los libros. Barcelona
- Durkheim, Emile. (1974).
El carácter y las funciones sociales de la educación. En Las dimensiones sociales de la educación. Ediciones el caballito. México
- Escobar, G, Miguel. (1985).
Paulo Freire y la educación liberadora. El Caballito México
- Espin V., Julia. (1996).
Recursos educativos de la perspectiva no sexista. España: Laerte
- Esteve, J.M. (1995).
Los profesores ante el cambio. Anthropos - UPN. España.
- Fainholc, Beatriz. (s/a).
Hacia una escuela no sexista. España. Aique.
- Fernández Pérez, Miguel. (1998).
La profesionalización del docente. Siglo XXI. México
- Fernández Rius, Lourdes. (s/a).
Roles de género –mujeres académicas - ¿Conflictos?. Facultad de psicología, La Habana. Internet
- Flores Bernal, Raquel. (2005).
Violencia de género en la escuela. Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. Revista Iberoamericana, # 38
- Franco, J. (2004).
Las conspiradoras. La representación de la mujer. México: FCE-CM.
- Frankl, Viktor E. (2001).
Ante el vacío existencial. Herder. España.
_____(1994).
La voluntad de sentido. Herder. España.
_____(2001).
El hombre en busca de sentido. Herder. España.
_____(2004).
Homo educandus. Antropología filosófica de la educación. UIA. Puebla.
- Freire, Paulo. (1978).
La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI México.
_____(1983).
Pedagogía del oprimido. Siglo XXI México.
_____(1984)
La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI México.
_____(1977)
Cartas a Guinea-Bissau._Siglo XXI México.
_____(1976)

- ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. _Siglo XXI México.
 _____(1973).
- Concienciación y andragogía.** Paidós Buenos Aires.
- García Canclini, Nestor. (1981).
 Cultura y sociedad: una introducción. México. SEP/ DGEI-DGCP
- Gómez Villanueva, José y Alfonso Hernández. (1995).
 El debate social en torno a la educación: enfoques predominantes. México: UNAM, ENEP. Acatlán.
- González J, Rosa María. (s/a).
 Políticas públicas de género y educación. México: UPN.
- García Salor, Susana y Vanella, Liliana. (1999).
Normas y valores en el salón de clases. Siglo XXI. México.
- Giroux, Henry A. (2003)
La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI. México.
 _____ (1997).
- Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas.** Paidós. México.
 _____ (2003).
- Pedagogía u política de la esperanza. Amorrortu.** Argentina.
 _____ (1990).
- Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía del Aprendizaje.** Paidós, México.
 _____ (2004) .
- Teoría y resistencia en la educación.** Siglo XXI. México.
- Garrido, Hilda Beatriz.(s/a).
 “desafíos de los estudios de género al final del milenio”. Revista GénEros, núm. 23, Asociación Colimense de Universitarias, Universidad de Colima, Febrero de 2004.Universitarias, Universidad de Colima.
- Gramsci, Antonio. (1975).
Los Intelectuales y la Organización de la Cultura. Ed. Juan Pablos, México
 _____(1981).
- La hegemonía como relación educativa.** En Las dimensiones sociales de la educación. Ediciones el caballito. México.
- Heller, Agnes. (1980). **Para Cambiar la Vida.** Ed. Grijalbo, Barcelona.
 _____Historia y vida cotidiana. Grijalbo. México
- Infante Gama, V. (2004).
 Las masculinidades desde la perspectiva de género. En: Julia del Carmen Chávez De
- Lagarde y De los Ríos, Marcela. (2003).
 “Introducción”. En: Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Edit. UNAM-CIICH-PUEG, México,. pp. 25 – 57
- Laing, R. D. (1994).
El yo dividido. F.C.E. México
- Lama, Surya Das. (2002).
El despertar del Buda interior. La sabiduría del budismo para occidentales. Luz de oriente. España.

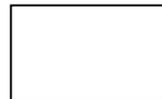
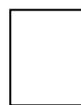
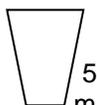
- Lamas, Marta. (2003).
El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG-Porrúa.
- _____. (1996). La perspectiva de género. En la Tarea # 5. Jalisco, México.
- _____. (1996). Género y educación. Revista La Tarea # 5 enero – marzo.
- Lau Jaiven, Ana. (2001).
 “El movimiento feminista en México ¿Una liberación posible?” Revista GénEros, núm. 23, Asociación Colimense.
- Lovering, Ann y Gabriela Sierra. (s/a).
 El curriculum oculto de género. Internet
- Manglano, José Pedro. (2001).
Vivir con sentido. Respuestas al alcance de todos. Martínez Roca. España.
- Mannheim, Karl. (1944).
La educación como técnica social. En Las dimensiones sociales de la educación. Ediciones el caballito. México
- Martínez Escárcega, Rigoberto. (2005).
Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar. UPN. México.
- May, Rolo. (2000).
Amor y voluntad. Contra la violencia y la apatía en la sociedad actual. Gedisa. España.
- McLaren, Peter. (2003).
 La vida en las escuelas. México: Siglo XXI.
- Mello, Anthony. (1985).
Autoliberación Interior Lumen. Argentina.
- Molina, Alicia. (1985).
Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. El Caballito México.
- Montesinos, Rafael. (2007).
Perfiles de la masculinidad. México: Plaza y Valdéz.
- Moreno Marimon, Monserrat. (s/a).
 La discriminación en los contenidos desde la enseñanza. En cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela. España. Icaria.
- Morgade, G. (2001).
 Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Argentina: Novedades
- _____. (2001).
 Ser Mujer, ser varón... no es igual. Y la educación no es neutra. En: Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Argentina. Novedades educativas.
- Nelson, Noelle C. y Lemare Caloba, Jeannine. (2003).
El poder del aprecio. Valora lo que tienes y transforma tu vida. Alamah autoayuda. México.
- Ochoa Sánchez, Arnulfo. (2004).
Una escuela para todos y todas. Educar en la diversidad. Plaza y Valdés. México
- Parga Romero, Lucila. (2004).
Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria. Plaza y Valdés. México.
- Powell, John. s.j. (1998).

- ¿Por qué temo decir quién soy?** Sal Terre. España.
- Ramírez Rodríguez, Juan Carlos y Griselda Uribe Vázquez. (2008).
Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres. México: Plaza y Valdéz.
- Ramírez, Rodríguez, J. Y Uribe Velázquez, G. (2008).
El género de los hombres: subcampo de estudios en expansión. (Nota introductoria). En: Juan Carlos Ramírez y Griselda Uribe Vázquez. (Coordinador@s) MACULINIDADES. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres. México: Plaza y Valdés.
- Rivas Zivy, Martha. (s/a).
 Valores, creencias y significaciones de la sexualidad femenina. Una reflexión indispensable de las prácticas sexuales. Internet.
- Rodríguez Gómez, Gregorio et. al. (1999).
Metodología de la investigación cualitativa. ALGIBE. Málaga
- Ruiz Bravo, Patricia. (s/a)
 Género, educación y desarrollo. Santiago de Chile: UNESCO
- Ruiz Olabuena, José I y otros. (1973).
¿Qué pretende Paulo Freire: su filosofía del hombre y de la educación. Paidós Buenos Aires.
- Sabino, Carlos A. (1998).
 ¿Cómo hacer una tesis? Argentina: Lumen/Humanitas.
- Simón Rodríguez, María Elena. (s/a).
 Internet. Szaz Ivonne. (s/a). algunas reflexiones sobre la sexualidad de los hombres a partir de los estudios de la masculinidad. Internet.
- Simón Rodríguez, Ma. Elena. (s/a).
Convivencia y relaciones desiguales. Curriculum y género. s/l. s/ed
- Schultz, Theodore. (1968).
Valor económico de la educación. Formación del capital humano, inversión y desarrollo. En Las dimensiones sociales de la educación. México
- Tecla, José Alfredo y Alberto R. Garza. (1978) **Teoría, Métodos y Técnicas de la Investigación Social.** Ed. Cultura Popular, México. 140 pp.
- Tolle, Eckhart. (2004).
El poder del ahora. Un camino hacia la realización espiritual. Grupo Editorial Norma. México.
- Ure, Mariano. (2001).
El diálogo Yo-Tú como teoría hermenéutica en Martin Buber. Eudeba. Argentina.
- Valenzuela Arce, José Manuel. (1999).
 “El sexo bello y el discurso nacional. la obstinada invisibilización de la mujer”.
 En: Impecable y diamantina. La deconstrucción del discurso nacional. el Colegio de la Frontera Norte-ITESO, México, pp. 118 – 142.
- Vilchis, Javier. (2003).
Persona, educación y destino. Plaza y Valdés. México.
- Weber, Max. (1972).
La racionalización de la educación y el entrenamiento especializado. En Las dimensiones sociales de la educación. Ediciones el caballito. México

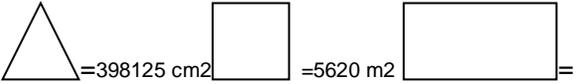
Anexo 1 Registro de notas de campo profesor uno

MATA/NC#5/5/2/00/1/3

Escuela Leona Vicario. Turno Vespertino. Profesor uno. 13:00 horas

<p>13:05</p> <ul style="list-style-type: none"> El profesor busca su portafolio ¿Quiénes son los niños que están ensayando? Pasa lista por número Entra una niña para decir que salgan los de la tabla gimnástica Manda a Martín por una escuadra a la dirección Niños ¿A quién le tocó el aseo? Hay once alumnos ¡Bien niños! ¡escriban como título “Áreas” Ya que regresen sus compañeros platicamos sobre vacaciones Escribe en el pizarrón Áreas. (cuadrados)(2) <p>13:15</p> <ul style="list-style-type: none"> ¡Martín! ¿Terminaste ya? Dibuja con ayuda de una escuadra y un plumón de color negro en el pizarrón <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">     </div> <p style="text-align: center;">triángulo cuadrado rectángulo trapecio</p> <ul style="list-style-type: none"> Se pasea por el pasillo seis y luego al cuatro Observa lo dibujado en el pizarrón Pide a los alumnos que escriban cada nombre a las figuras Observa sonriente directo a la fila seis y siete, apoya su hombro sobre el pizarrón Pide que escriban la fórmula a las figuras Procede a escribir las fórmulas a cada figura $\frac{b \times h}{2}$ $l \times l$ $l \times h$ $\frac{(B \times b) \times h}{2}$ Explica sobre el procedimiento para realizar operaciones ¿Ya les puedo dar las medidas? ¿Ya? ¿Todavía no? Dibuja con una línea punteada la altura a cada figura Llegan dos niñas a saludar al profesor de beso y van a su escritorio y preguntan Escribe la medida a cada figura 64.6 mm <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>325 cm</p> <p>3245 cm</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>75 m</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>68.3 cm</p> <p>145.5 cm</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>54 mm</p> <p>25.4 mm</p> </div> </div> <p>13:25</p> <ul style="list-style-type: none"> Enrique y Jorge entran con el bote de agua Jorge pregunta ¿Qué vamos a hacer? 	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta un niño ¿Cuándo nos toca matemáticas? ¡Todos los días! Pide que las operaciones las realicen en el mismo lugar donde están las figuras El profesor observa desde su escritorio que hagan las operaciones ¿Quién tiene algún problema? Jorge hace un gesto de.... ¡Jorge vas a pasar tú! Le pide a Minaco el libro de la constitución y lo lee Hay tres niñas y once niña Saca otro libro de su portafolios y lo hojea Observa lo que esta en el pizarrón desde su escritorio ¿Tienes algún problema? <p>13:35</p> <ul style="list-style-type: none"> se coloca tres dedos de la mano derecha sobre la boca y observa pensativo con una mirada fija Jesús se pone de pie y se dirige al escritorio, le pide ayuda y el profesor explica “Aquí tienes las fórmulas, saca la cuenta y recorre el punto” ¿Algún problema niños? ¡Enrique! ¿Algún problema? El niño contesta “sí, en el triángulo” ¡A ver, pasa para acá! Si tienen algún problema, primero traten de encontrar la respuesta <p>13:45</p> <ul style="list-style-type: none"> Explica el procedimiento para el trapecio (sumar y multiplicar para al final dividir) Observa al pizarrón y luego al grupo (mirando desde la primera fila a la séptima) Pregunta Oscar las medidas del trapecio El profesor las lee Enrique le lleva el cuaderno al profesor El profesor revisa el cuaderno de Minaco y Zaida Zaida pasa al frente a resolver el cuadrado <p>13:55</p> <ul style="list-style-type: none"> revisa las operaciones realizadas y la aplicación de la fórmula y corrige
--	---

	Parado	Sentado
	13:05	13:21 E
	13:22	13:30 E
	13:34	13:35 S
	13:45	13:46 S
	13:46	13:47 E
	13:55	13:47 E
	14:02	13:57 E
	14:05	14:04 E
	14:10	14:08 E
	14:13	14:11 E
	14:19	14:14 S
	14:21	14:17 E
	14:24	14:20 S
	14:26	14:22 E
		14:25 E
		14:33 S
		14:37 E

<ul style="list-style-type: none"> • ¡Niños! Están fallando en multiplicar • ¡No están haciendo lo que indica la fórmula! • Se ponen de pie siete niños y dos niñas • Mientras el profesor revisa las operaciones realizadas en el pizarrón por Minaco, escribe  <ul style="list-style-type: none"> • Hay seis moscas revoloteando entre las filas uno y dos, de la ventana izquierda • Enrique nuevamente se equivoca en las multiplicaciones • Le pide a Martín que encierre los resultados • Zaida muestra sus operaciones y explica al profesor los resultados obtenidos • Corrige a Juan, quien no hizo lo indicado por la fórmula "l x h", no es sumar cantidades <p>14:05</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enrique tiene problemas para ubicar el punto decimal, en lo que respecta a la multiplicación • Juan tiene problemas al realizar operaciones de la fórmula para el trapecio • El profesor revisa nuevamente el trabajo de Enrique • Revisa las operaciones efectuadas por Juan en el pizarrón respecto al rectángulo • ¡A ver Juan! ¡Ven para acá! • ¡Juan! ¡Pasa y corrige eso! • ¡A ver Oscar! ¡Ayúdame en el rectángulo! • ¡No lo borren! ¡Corrijan nada más! • Revisa las operaciones hechas por Oscar! • Explica a Tesistli la forma de colocar el decimal <p>14:15</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un niño entra y le pide al profesor un plumón para el profesor Marcos • ¿Ya terminaron? ¡Están tardando demasiado en hacer las operaciones de sumas y multiplicaciones! • Lee algo sobre el libro que está en el escritorio, regresa a Minaco la constitución • Le pide a Tesistli que le ayude a Edgar a resolver las operaciones • Enrique le ayuda a Jorge, pero el profesor le pide que lo ayude a resolver las operaciones, no que copie los resultados • ¿Ya terminaron? ¡Traigan para revisarles! • Un niño entra a pedir una calculadora • Zaida va a ayudar a Mónica • Revisa operaciones realizadas por Oscar 	<p>14:25</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¡A ver niños! Ya que estén todos volvemos a ver estas figuras • ahorita lo que vamos a ver es un dictado de civismo • la fotocopia se las voy a dar después • "Ya se dieron cuenta que hubo un desfile por motivo del día del trabajo" • ¿Por qué no trabajamos el día del trabajo? • ¿A qué se debe que algunos lleven pancartas? • Dentro de lo que se pide, no fue en México • ¿Cómo los trabajadores hacen saber su inconformidad al dueño de la empresa? • Los alumnos exclaman "¡Huelga!" • Según el artículo 123, reglamenta la jornada de trabajo de ocho horas • Participan varios alumnos en cuanto a las horas en que trabajan sus padres • Jorge pide la palabra sobre el cambio de horario • ¡A ver! ¡Escriban! ¡Artículo 123! ¡Punto y aparte! • Le presta un lápiz a Oscar y le pide que se lo regrese cuando termine el trabajo <p>14:35</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Trabajo socialmente útil" Un traficante que contrata a alguien ¿Es socialmente aceptable? • Ese trabajo ya no es legal • "Mi papá entra a las 3 y sale a las 11 " • Sí, desgraciadamente no conocemos nuestros derechos, por lo que hay abuso de algunos • Insalubre es cuando no les dan para proteger su cuerpo en el trabajo • ¿Quién tiene hermanos menores de 16 años • ¿Cuánto ganan como empacadores Juan? • "\$150.00 más o menos" • Llegan las niñas de la tabla gimnástica <p>14:45</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fernanda no escucha que se pueden quedar afuera, pues se está dictando • " Los niños no pueden trabajar más de seis horas • cuando no les hace caso el patrón, los trabajadores cierran las puertas y hacen huelga • ¡A ver niños! Guarden sus cosas • ¡Primera fila! ¡Traigan su dictado! • ¡La segunda fila! ¡Pasen para acá! ¡Los demás fórmense aquí!
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • ¡Para los cuatro niños que son...! • ¿Con qué pie hiciste el dictado? • ¡Vuélvelo a hacer! • ¡A ver tú! ¡Corrígelos ahí! • ¡Escribe lo que te faltó Martín! • ¿No te faltó nada? • ¡No! • ¿Entonces lo comparo con otro? • ¡Ah sí! ¡Falta un poquito! 	
---	--

3 *	4	6	6	5	5	4	5
			Minaco 4**		Rafael 2	Jesús 2	
				Tesistli 2			
			Jorge 6	Enrique 4			
		Edgar 5			José Luis 2		Martín 6
					Oscar 6		Mónica 5
	Observador		Zaida 3				Juan 3
I ***	II	III	IV	V	VI	VII	VIII

- Mesabancos por fila
- **Número de veces que nombra el profesor
- *** Número de fila

14:55 horas.