

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“Políticas educativas con perspectiva de género en la educación básica.
Disyuntivas en la práctica docente”***

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Nayelli Cano Velázquez

Directora de Tesis: **Dra. María Guadalupe Olivier Téllez**

AGRADECIMIENTOS

Las personas que me han acompañado a lo largo de este quizá no largo, pero sí muy intenso proceso académico, fueron y son una gran motivación, tanto por su apoyo como por su entusiasmo y dedicación para compartir su tiempo y saber; la mayoría de ellas y ellos, involuntariamente.

Es por ello que quiero comenzar agradeciendo a mi asesora la Dra. María Guadalupe Olivier Téllez, quien con su sencillez, paciencia, apasionamiento académico y gran calidad humana siempre me acompañó y motivó a concluir con seguridad este proceso. Asimismo, agradezco a la Dra. Patricia Gaytán Sánchez, quien dispuesta en todo momento a compartir su conocimiento, me mostró el camino para *ser una bruja*. Finalmente, a la Dra. Elena Tapita Fonllem, la Dra. Lucía Rivera y la Dra. Lucila Parga les agradezco su disposición, tiempo y comentarios realizados a esta investigación.

Continuar con una formación académica, más que un compromiso personal, es un compromiso familiar porque, aunque tratemos de evitarlo, afecta a todas y cada una de las personas que se disponen a acompañarnos. Gracias Gil por tu paciencia, amor, detalles, largas pláticas, discusiones y apoyo en todos los sentidos, que me permitieron llegar a este punto... y *continuar haciendo*. Regina, tu cariño, simpleza, dinamismo y habilidad te hacen una persona maravillosa que me iluminó todos los días. Sin ustedes no sé cómo habría podido mantener la estabilidad emocional. Mil gracias.

El camino fue pesado pero se aligeró la carga con el soporte de personas que estuvieron dispuestas a demostrarme su apoyo: de un lado, Mamá, Juan, Mich y Lalo, y del otro, Doña Lolita, Lupita, Héctor, Caya y Triny. A todas y cada una de ustedes les estaré permanentemente agradecida.

De igual forma, quiero hacer especial mención de mi compañera en la Maestría, Sandra Sánchez y su esposo Fernando Monroy, quienes sin dudarlo me apoyaron y respaldaron para conseguir el permiso para realizar el trabajo de campo. De no haber sido por ellos, esta investigación habría tenido un rumbo totalmente distinto y que habría salido de mi interés inicial.

Durante mi paso por la maestría tuve la fortuna de encontrar compañeros y compañeras entrañables que no me atrevo a mencionar uno por uno, por el temor a omitir a alguno de ellos. Del mismo modo, se configuraron amistades que estuvieron y están presentes. Gracias a todas y cada una de ustedes.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, por la oportunidad de conocer otros horizontes. Por último, expreso que al obtener la beca para alumnos de posgrado, otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) me vi beneficiada con dicha beca, lo que me permitió concluir este Programa.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	6
Capítulo 1. LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	
1.1. Problemática sobre la integración de una perspectiva de género en las políticas educativas de nivel primaria.....	14
1.1.1. Contexto internacional.....	21
1.2. Antecedentes de la integración de la perspectiva de género en la política educativa...	27
1.2.1. Estado de la cuestión. Abriendo caminos de investigación en la educación desde el género.....	31
1.3. Posicionamiento epistemológico.....	39
1.4. Enfoque de la política educativa.....	46
1.5. Enfoque del género en la política educativa.....	50
1.5.1. Género, poder y discurso en la educación.....	53
Capítulo 2. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO	
2.1. La triangulación como propuesta para estudiar el género y la política educativa.....	59
<i>Fase 1</i> 2.2. Perspectiva para el análisis de los documentos oficiales.....	63
<i>Fase 2</i> 2.3. La etnografía educativa.....	67
2.3.1. El análisis situacional en el aula: observación y entrevista.....	70
Capítulo 3. ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES	
3.1. Documentos nacionales e internacionales.....	81
3.1.1. Plataforma de Acción de Beijing.....	82
3.1.2. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.....	88
3.1.3. Programa Sectorial de Educación 2007-2012.....	94
3.1.4. Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2008-2012..	99
3.1.5. Revisión de los Libros de Texto.....	104
3.2. La escuela y los libros de texto	111
3.2.1. Análisis de los programas de estudio y los libros de texto.....	114

Capítulo 4. ESTUDIO DEL CASO.	
4.1. Descripción del centro escolar y las aulas.....	125
4.2. Análisis de los procesos que complejizan la ejecución de la política educativa con perspectiva de género.....	130
4.2.1. Apropriación del espacio (profesoras-alumnado).....	130
4.2.1.1. Grupo 1.....	131
4.2.1.2. Grupo 2.....	143
4.2.2. Interpretación de las profesoras.....	158
4.2.2.1. Docente 1.....	159
4.2.2.2. Docente 2.....	170
A MANERA DE CONCLUSIÓN.....	183
REFERENCIAS.....	191
ANEXO 1.....	200
ANEXO 2.....	204

INTRODUCCIÓN

La condición social de las mujeres a lo largo del tiempo ha estado permeada por la ideología de un sistema androcrático que ha desembocado en su subordinación: en la falta de acceso a oportunidades, a derechos fundamentales y a la participación política; la desigualdad retributiva, la falta de reconocimiento de su papel como ciudadanas y su victimización mediante expresiones de violencia (física, psicológica y simbólica), entre muchas otras.

Esta problemática se ha convertido en un asunto de interés público y político desde el momento en que diversas organizaciones feministas hicieron, y siguen haciendo, grandes esfuerzos por visibilizar y colocar en la agenda internacional y nacional las realidades de desigualdad que continúan enfrentando las mujeres y niñas en el mundo. Asimismo, para exigir un trato igualitario en el marco de la democracia moderna.

Una multiplicidad de grupos feministas de la academia también ha hecho importantes esfuerzos como parte de esta transformación con el fin de obtener información, explicarla, analizarla y aportar alternativas de solución sobre los distintos espacios y formas en las que las mujeres y niñas son discriminadas y/o violentadas. En este sentido, una de las grandes aportaciones ha sido la de integrar al género como una categoría analítica para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres y que son expresadas desde diversos ámbitos. Uno de ellos precisamente es el ámbito educativo formal, que en México adquiere gran importancia una vez que el Estado es el encargado de proveerlo a su población, al menos en el nivel básico obligatorio, de manera laica y gratuita, como lo estipula la Constitución Política en su artículo tercero.

De esta manera la escuela, como la institución encargada de la educación formal, se configura como un espacio en el que se adquieren idealmente los conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo de las personas y del país. Pero en el caso mexicano, esto se realiza desde la visión hegemónica del Estado, que se materializa, entre otras, a través de los libros de texto gratuitos para las y los niños del nivel básico y, al mismo tiempo, como un espacio en el que se generan y reproducen las desigualdades y discriminación hacia las niñas.

Sin embargo, dado que el Estado se ha incorporado a distintos organismos internacionales y firmado una variedad de tratados, convenios, acuerdos derivados de éstos con la finalidad de colocarse como un país moderno en términos del discurso internacional, también se ha abierto la posibilidad de integrar una serie de disposiciones al sistema legal y para la generación de políticas públicas que atiendan la problemática de las mujeres y niñas desde la educación.

En este sentido, mediante algunas leyes, planes y programas nacionales, que más adelante menciono, se ha tratado de integrar a la política educativa una perspectiva de género con el objetivo de cumplir los compromisos adquiridos en materia de igualdad, acceso a oportunidades y erradicación de la violencia hacia las mujeres. Asimismo, en el marco de estos instrumentos se configuraron acciones como la transversalización de los contenidos, la revisión de los libros de texto y la capacitación docente desde dicho enfoque. Ahora el asunto es conocer en qué medida esas acciones han sido o no aplicadas en las escuelas del nivel básico en su práctica cotidiana.

De esta manera, el problema de ésta investigación radica en conocer y estudiar las contradicciones presentes en el aula, que se expresan entre la propuesta de contenidos con

perspectiva de género en los libros de texto *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad y Formación Cívica y Ética* y en la práctica docente en el segundo grado de primaria. Parto del supuesto de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se complejiza por las contradicciones implícitas y explícitas, propias de la carga social del estudiantado y el profesorado, relacionadas con la condición de género. Esta situación representa un conjunto de retos y limitaciones que permiten avanzar en un enfoque más igualitario entre mujeres y hombres desde la primera infancia. Implica, a su vez, que aun cuando se han desarrollado políticas educativas que pretenden avanzar en éste importante terreno, hay intermediaciones socioeducativas presentes en su ejecución.

Así, la relevancia de hacer una investigación sobre el uso del libro de texto a partir de la incorporación de la perspectiva de género, desde su aplicación en el aula, permitirá acercarnos a la comprensión y un mejor análisis respecto a la ejecución de la política educativa. Ello resulta importante para comprender, por un lado, el alcance de la propia política educativa planteada a partir de una perspectiva de género y, por el otro, la dinámica cotidiana en el quehacer docente para la aplicación de dicha perspectiva desde el uso de los libros de texto con los infantes.

De esta forma, la pregunta de investigación fue ¿cuáles son las contradicciones que surgen entre la propuesta de contenido con perspectiva de género de los libros de texto *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad y Formación Cívica y Ética* y las prácticas docentes para la ejecución de esta política educativa? Por lo tanto, el objetivo general se enfocó en conocer y estudiar las contradicciones que se manifestaron entre la propuesta de contenidos de los libros de texto con perspectiva de género y las prácticas docentes, y a partir de ello distinguir los procesos que complejizan la ejecución de la puesta en marcha de

una política educativa. En cuanto a los objetivos específicos, éstos fueron: 1. Estudiar si estaba presente o no una perspectiva de género en el discurso que se establecía en la práctica docente a partir del uso de los libros de texto; 2. Analizar la interpretación de las docentes sobre la propuesta de contenido con perspectiva de género de los libros de texto *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad y Formación Cívica y Ética*; 3. Conocer los tipos de relaciones que se establecía entre las alumnas, los alumnos y el docente en el aula, como una expresión de la comprensión o no de la perspectiva de género a partir de la interpretación que se da de la propuesta de los contenidos del libro de texto.

Estos objetivos dieron lugar a la generación de las siguientes hipótesis sobre el estudio de caso: A. Que la presencia de contradicciones entre la propuesta de los libros de texto referidos y la práctica docente, dificulta la integración de una perspectiva de género con los infantes y, por lo tanto, también la ejecución de esta política educativa; B. Que no hay correspondencia entre la propuesta con perspectiva de género de los libros de texto referidos del segundo grado de primaria y la interpretación de la docentes, y esto se refleja mediante discurso verbal en el aula; C. Que tampoco hay correspondencia entre la práctica docente, la educación familiar y el propio contexto sociocultural del infante. Por lo tanto, los contenidos plasmados en los libros de texto que pretenden fomentar la perspectiva de género en los niños y niñas, son rechazados, deformados o invisibilizados en el contexto escolar; D. Que el discurso verbal y para-verbal de los docentes en el aula perpetúa las diferenciaciones entre hombres y mujeres, a partir de la reproducción de estereotipos de género y, finalmente; E. Que las relaciones de convivencia y poder entre los niños y niñas difícilmente cambian por los estereotipos presentes en su vida cotidiana, pese a la integración de la perspectiva de género en los libros de texto.

Con la finalidad de analizar la configuración de la política educativa con enfoque de género a partir de documentos oficiales, que a su vez desembocó y se materializó en los libros de texto, los cuales cobran sentido y significado al momento de ser utilizados, y donde las docentes adquieren un papel fundamental como mediadoras entre la propuesta y la realidad fáctica, la presente investigación se desarrolló de la siguiente manera.

En el capítulo 1 se plantea la problemática de la integración de una perspectiva de género en la política educativa a partir de condicionantes contextuales socioculturales e internacionales que permitieron incurrir en el nivel básico. Estas condicionantes, a su vez, llevan a hacer un rastreo sobre los antecedentes de la incorporación del género en la política educativa. De esta manera, en el estado del arte, se recuperan algunos trabajos de investigación en los que se ha estudiado la problemática de los estereotipos y las prácticas docentes en el nivel primaria desde una perspectiva de género. Esto con la finalidad de tener un marco referencial a partir del cual situar la relevancia de esta investigación que busca aportar nuevos conocimientos sobre las formas en que es implementada la política educativa.

Asimismo, en otro apartado hago explícito mi posicionamiento epistemológico, es decir, el lugar desde el que me ubico para analizar la forma en que se construyen las políticas de género en la educación; esto, a su vez, permite ubicar los elementos políticos, sociales, culturales y conceptuales que las conforman. Después planteo el enfoque de política educativa, que en este caso es entendida como una arena en la que confluyen tanto diversas fuerzas de acción política, como actores involucrados en la práctica escolar, los cuales intervienen desde sus propias interpretaciones sobre las directrices de acción. Por último, en el apartado sobre el enfoque de género en la política educativa, presento el

significado de la perspectiva de género en las políticas educativas y que es utilizada en la esfera gubernamental, por ser la que guía los programas educativos elaborados para el nivel básico. De esta manera, también recupero los aportes que han tenido las nociones de género, poder y discurso como categorías para el análisis de la política educativa.

En el capítulo 2 se desarrolla el planteamiento de un análisis multidimensional en el que, a través de la triangulación de información de tipo documental y la obtenida mediante instrumentos de observación y entrevistas a profundidad del método etnográfico, se realiza un análisis de tipo cualitativo. Todo ello en torno a la integración de una perspectiva de género en la política educativa del nivel básico primaria.

En tal sentido, se explican las dos fases en las que se organizó la información para su análisis. En la Fase 1 se hizo la revisión y análisis de documentos oficiales: Plataforma de Acción de Beijing, Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2008-2012. Dichos documentos ofrecieron información sobre la configuración y diseño de las políticas educativas. Enseguida, con la revisión y análisis de los programas de estudio y los libros de texto de las asignaturas antes referidas, fue posible vislumbrar cómo dichas políticas son aterrizadas a través de sus contenidos para las y los alumnos del segundo grado de primaria.

En la Fase 2 se explica la forma en que un acercamiento metodológico desde el análisis situacional de tipo etnográfico, permitió trazar categorías a partir de los hallazgos obtenidos con los instrumentos de observación y entrevistas. Ello con el objetivo de analizar los procesos que complejizan la ejecución de la puesta en marcha de una política educativa y que se expresa en la práctica docente a través del estudio de caso presentado.

En el capítulo 3, primero, se realiza el análisis descriptivo del contenido de los documentos oficiales antes mencionados, donde son revisados y analizados como normativas a partir de las que se plantea la integración de una perspectiva de género en las políticas educativas del nivel básico; posteriormente son articuladas con el trabajo de campo y luego en las conclusiones. Aquí es descrita la propuesta general de cada uno de los documentos pero también se observan con detalle, en los documentos internacionales y nacionales, cinco aspectos que, de acuerdo con los objetivos de esta investigación, resultaron relevantes para comprender las bases sobre las que configuración de la política educativa con perspectiva de género: a) la transversalización en las políticas públicas, b) la educación y/o la política educativa para el nivel básico, c) la atención/erradicación de estereotipos, y d) la capacitación/sensibilización de la planta docente.

En el siguiente apartado se presenta el papel que juega la escuela y los libros de texto como instrumentos a través de los que es posible integrar el enfoque de género. Posteriormente, son revisados y analizados los Programas de estudios vigentes de las asignaturas de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad y Formación Cívica y Ética* para el segundo grado de primaria. Asimismo, son analizados los respectivos libros de texto de estas dos asignaturas, esto con la finalidad de conocer el grado de correspondencia que guardan con los programas de estudio. Por último, también se contrastan los informes derivados de las revisiones a dichos libros con los que, en el momento de la investigación, son usados por el alumnado.

En el capítulo 4 se describen y analizan los factores que influyeron en el tipo de complejidades que se presentan en las aulas, de dos grupos de segundo grado de primaria, para la ejecución de una política educativa que tuvo como meta integrar una perspectiva de

género en el nivel básico: por un lado, la práctica docente en sí misma y, por el otro, la interpretación que las profesoras hicieron sobre su práctica. Todo ello desde un análisis situacional con el que se busca comprender la construcción de interrelaciones entre las particularidades de los sujetos (docentes) y el acontecer cotidiano escolar donde interaccionan éstas y el alumnado. De esta manera, el análisis de la política educativa se enfatiza aquí en la forma en que es implementada la propuesta del enfoque de género en la práctica docente, al momento en que son utilizados los dos libros de texto ya revisados.

Finalmente, en las conclusiones se hace una valoración sobre la configuración de la política educativa a través de los documentos oficiales y se comprueban las hipótesis planteadas a partir del análisis situacional realizado en los dos grupos que conforman el caso de estudio.

Capítulo 1. LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

El objetivo central de este primer capítulo es plantear la problemática de la integración de una perspectiva de género en la política educativa a partir de condicionantes contextuales socioculturales e internacionales que permitieron incidir en el nivel básico. Estas condicionantes, a su vez, me condujeron a hacer un rastreo sobre los antecedentes de la incorporación del género en la política educativa. Finalmente, en el estado del arte, recupero aquellos trabajos de investigación que han estudiado problemáticas en el nivel primaria y las prácticas docentes desde una perspectiva de género. Ello con la finalidad de tener un marco referencial que permita conocer los tipos de estudios que se han hecho, las metodologías e instrumentos utilizados, los sujetos y lugares que han sido abordados, así como los resultados obtenidos. De esta manera, sitúo la relevancia de esta investigación a partir de un enfoque que busca aportar nuevos conocimientos sobre la implementación de la política educativa.

1.1. Problemática sobre la integración de una perspectiva de género en las políticas educativas de primaria.

Nuestra sociedad, como muchas otras, se encuentra impregnada de ideologías que han justificado, promovido o tolerado, explícita y/o implícitamente, la violencia contra las mujeres y niñas. Sin pensarlo mucho es posible ubicar estas ideologías normalizadas en nuestra vida cotidiana, mediante sistemas dicotómicos de significación que han dado lugar a modelos estereotipados sobre la masculinidad y la femineidad: mujeres sensibles, débiles, tiernas, etc., y como contraparte a hombres insensibles, fuertes, oscos, etc. Estos sistemas de significación le han adjudicado un conjunto de atributos o características a cada uno de

los géneros, es decir, concepciones sobre cómo son y cómo deben comportarse tanto los hombres como las mujeres.

Sin embargo, si se entiende la ideología como un modo de organización, propio de un periodo histórico, puedo coincidir con la referencia que hace Fernández (2009) sobre que, de acuerdo a Castoriadis en 1988, dicha ideología es el conjunto de ideas relacionadas con una realidad “para velarla y justificarla en lo imaginario y que permiten a la gente decir una cosa y hacer otra y parecer distintos de lo que son” (p. 179-180). Luego entonces, la construcción de la realidad mediante imaginarios instituidos permite considerar la “producción de nuevos sistemas de significación o la transformación de una sociedad a través del movimiento instituyente del imaginario” (Fernández, 2009, p. 180). Es decir, que por el carácter cambiante de las ideologías, es posible la generación de otros de sistemas de significación y, de esta manera, la transformación del imaginario de nuestra sociedad de manera más igualitaria.

Es así que las relaciones sociales entre mujeres y hombres han estado traspasadas “por un sistema simbólico imaginario de dominación que subordina a las mujeres [como un] colectivo” (Serret, 2008, p. 52), dando lugar a una violencia de género que se expresa en relaciones de poder desiguales y jerárquicas. Y pese a que ha habido cambios socioculturales respecto a la condición de las mujeres en el contexto de la democracia moderna aún persisten manifestaciones machistas expresadas en todas las esferas de la vida: economía, política, cultura y educación¹. De gran parte de dichas expresiones no siempre somos conscientes, pues como lo expresara Serret (2001), “la realidad está

¹ Reconocemos la relevancia de que pudiera colocarse un mapa de disyuntivas donde se presenten las distintas perspectivas y procesos, pero por cuestiones de tiempo lo dejamos en una consideración posterior.

construida como un entramado de significaciones que se organizan a través de un ordenamiento simbólico” (p. 33), lo que conlleva a la reproducción y mantenimiento de pautas sexistas en los distintos espacios cotidianos en los que nos desenvolvemos. El cuestionamiento sobre esas prácticas que continúan reproduciéndose, y en las que se justifica la subordinación explícita e implícita de las mujeres, es necesario para comprenderlas, atenderlas y, en su caso, erradicarlas para evitar que se perpetúen.

En este sentido, en los últimos años se han conformado una serie de propuestas para hacer frente a las desigualdades hacia las mujeres, específicamente en el ámbito educativo y que serán mencionadas más adelante. Por ejemplo, la labor desde la academia, a través de investigaciones de tipo cuantitativo y cualitativo, ha sido la de visualizar una serie de problemáticas sobre la desigualdad de género, las cuales han sido retomadas en la esfera gubernamental como sustento para la elaboración de políticas públicas en los ámbitos de desarrollo social, económico, laboral, político, educativo, etc.

Frente al déficit de la democracia para garantizar la igualdad de oportunidades y derechos para las mujeres y niñas se dio lugar, entre otras, a la demanda de la intervención del Estado mediante políticas públicas con un enfoque de género. Estas acciones no se han limitado a la generación de programas sino que también se integren en la dinámica institucional. Por lo tanto, la institucionalización de este enfoque, es decir, el proceso a través del cual “las demandas de las mujeres por la igualdad de género ingresan en las rutinas y normas de las instituciones públicas” (Incháustegui y Ugalde, 2004, p.17) pone de manifiesto las aún persistentes manifestaciones de desigualdad pero también que las posibilidades de cambio han tenido avances.

Esto ha producido una transformación, aún inacabada, de los órdenes sociales de género, es decir, de los contextos sociales e institucionales que “integran todos los dispositivos sociales, culturales e institucionales, que regulan y organizan la vida social delimitando las áreas y funciones que son competencia de cada sexo” (Incháustegui y Ugalde, 2004, p.12). En este sentido, como parte de las funciones asumidas por el Estado y de las instituciones a su cargo, éste ha intervenido en el sistema educativo, siendo así un ámbito sujeto de políticas con perspectiva de género en los tres niveles: básico, medio y superior. Puesto que dichas políticas tienen características concretas para cada nivel, en esta investigación me concentro específicamente en las políticas educativas del básico y dirigidas al subnivel primaria.

Entre los objetivos de la educación están los de formar a las nuevas generaciones pero también el de transmitir y generar conocimiento, todo esto sin desprenderse del componente sociocultural propio de cada sociedad. Una vez que el Estado asume su dirección, al menos en el nivel básico obligatorio, en dicha educación subyace un modelo de sociedad ideológicamente configurado, por lo que también se vuelve responsable de la reproducción de relaciones sociales. Puesto que cada sociedad expresa en su propio sistema de género las relaciones y comportamientos entre mujeres y hombres, la escuela se constituye como el espacio en el que también son transmitidos y reforzados los roles de género.

Esta transmisión y reforzamiento tanto de roles como de estereotipos están presentes en la cotidianidad escolar a través del currículum oculto, es decir, a través de “todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, y en todas las interacciones que se

sucedan día a día en las aulas y centros de enseñanza” (Torres, 1998, p. 198) y que no están planteadas en el currículum oficial. Por el carácter dinámico del currículum oculto, en el que participan docentes, alumnas, alumnos, directivos, personal de apoyo y aseo, así como madres y padres de familia, éste es reproducido pero también puede ser reforzado, resistido, alterado y/o adaptado. Todas estas posibilidades dependen de los tipos de interacciones que tengan los participantes, pues en ellas se hacen presentes los sistemas de significación sobre los géneros. En este sentido, el proceso de socialización que tiene lugar en la escuela resulta igualmente importante porque en él se reproducen y crean los valores y comportamientos relacionados con los roles culturalmente establecidos (Bustos, 1994).

De lo que hasta el momento hay vasta información, obtenida mediante investigaciones de corte tanto cuantitativo como cualitativo, es que la transmisión y reforzamiento de estereotipos, entre muchos otros factores, han resultado en una clara violencia de género presente en las escuelas. El carácter implícito del currículum oculto, referido a los roles y estereotipos de género, ha tenido como consecuencia que dicha violencia sea naturalizada y, por lo tanto, que tenga un papel fundamental en la construcción de la subjetividad. Es decir, que al considerar naturales las relaciones de poder inequitativas e injustas fundadas en el sometimiento y la discriminación también se “normalizan” las concepciones socioculturales desiguales y jerárquicas sobre lo femenino y lo masculino. Esto genera que se legitime “la universalización del modelo masculino y la desvalorización del modelo cultural femenino” (Contreras, 2009, p. 295).

No obstante, puesto que los roles atribuidos a mujeres y hombres no son innatos, sino la expresión de conductas aprendidas, éstos pueden ser modificables, produciendo otros ordenamientos simbólicos con sistemas de significación diferentes. Asimismo, la continua

redefinición social de los géneros se ha ido transformando de conformidad con otros cambios sociales. En este margen de posibilidad de cambio sociocultural, en un contexto donde hay una demanda expresa de intervención del Estado frente a las mencionadas situaciones de desigualdad, es que tiene lugar el planteamiento de políticas con perspectiva de género en la educación básica. Dichas políticas con ese enfoque constituyen el marco de acción a partir del cual se busca solucionar los problemas de inequidad entre mujeres y hombres, creando, entre otras cosas, diversas estrategias para lograr la igualdad en el acceso, para modificar roles y flexibilizar estereotipos, reestructurando las relaciones de poder. Sin embargo, es necesario tener claro que la búsqueda de la igualdad de género “no es una meta tecnocrática, sino un proceso político que requiere de un nuevo tipo de pensamiento en el cual los estereotipos de mujeres y varones sean reemplazados” (Tedeschi, 2009, p. 271).

El proceso político por la igualdad de género, emanado de luchas feministas que pugnan por la emancipación plena de las mujeres, no es nuevo y se ha diversificado desde el siglo XX, yendo más allá de la conocida búsqueda del voto. Así, el feminismo “ha generado corrientes de pensamiento y una acción política a favor del cambio en las condiciones de opresión entre los sexos” (Inmujeres, 2007, p. 68), por lo que no ha sido homogéneo, dando lugar a un amplio conjunto de grupos que conforman “un movimiento político integral contra el sexismo y el patriarcado en todos los terrenos” (Gamba, 2009, p. 144). Uno de esos espacios de lucha contra la discriminación ha sido el educativo.

La fuerza del movimiento feminista ha sido tal que lograron colocarse en la agenda internacional de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), haciendo visibles y explícitas sus demandas, entre muchas otras potencialmente necesarias, sobre el acceso a

las mismas oportunidades de educación, libres de sexismo y estereotipos. Como parte del seguimiento de las directrices provenientes de múltiples conferencias, convenciones y declaraciones promovidas por los organismos del sistema de la ONU en las que se materializaron dichas demandas a través de instrumentos jurídicos y normativos, es que tienen lugar diversos estudios sobre la atención a la problemática de género en la educación.

De acuerdo al estudio *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* realizado por la UNESCO (2015), ha habido, entre otros, progresos significativos y visibles en cuanto a los índices de matrícula escolar y la reducción de las diferencias de género en educación como parte de las políticas para brindar igualdad de oportunidades. Sin embargo, uno de los muchos temas pendientes en décadas recientes y que ha ocupado en específico al gobierno mexicano ha sido alcanzar la paridad y erradicar la violencia de género en las escuelas mediante acciones de equidad e inclusión, como se desprende del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (2015).

En el caso de la educación básica obligatoria, dichas acciones han buscado abarcar a todo el territorio nacional y tener efectos generales para la población infantil por su carácter homogeneizador. Sin embargo, la realidad es que contamos con una diversidad de micro contextos, usos y costumbres en cada uno de los estados y regiones del país que justifican, promueven y/o toleran la violencia y discriminación hacia las mujeres y niñas –por ejemplo, las diferencias que hay entre la comunidad de Tepito y la que está en el segundo cuadro del Centro Histórico, las cuales coexisten y están presentes en la misma Ciudad de México-. Bajo estas condiciones es que se perpetúa la desigualdad de género, marcando las

relaciones entre mujeres y hombres, manifestándose en violencia de género desde los primeros años de escolarización.

En este contexto, la aplicación de políticas educativas con perspectiva de género de igual forma se diversifica pues se presentan una serie de complejidades que, aunque podrían parecer particulares, responden a continuidades propias de una sociedad androcéntrica. No obstante, visualizar aquellas dificultades presentes al interior de los centros escolares permite reflexionar sobre los cambios necesarios para reconfigurar las acciones y alcanzar las metas para las que fueron creadas.

1.1.1. Contexto internacional.

La educación, como hasta ahora se ha planteado, constituye uno de los órdenes sociales que regulan y organizan la vida social y que ha servido como marco para el establecimiento de las funciones de hombres y mujeres. De ahí su importancia como reproductora y/o generadora de cambios en los sistemas de significación.

No obstante, la revaloración de la educación también se ha asociado, dentro del acelerado proceso de modernización global y en el que nos hemos integrado con más fuerza desde la segunda mitad del siglo XX, a la generación de conocimiento para la creación de nuevas tecnologías. Con ello se pretendió tener desarrollos científicos y tecnológicos para que tuvieran efectos en las economías de cada país y permitir así la competitividad internacional. Así, los respectivos sistemas educativos “confrontan la gran responsabilidad de preparar a sus egresados para estas nuevas circunstancias, de dotarles de aquellos conocimientos y competencias que les garanticen un adecuado desempeño en la denominada “sociedad del conocimiento”.” (Medina, 2011, p. 20). Por

lo tanto, la educación ha sido un elemento clave para el desarrollo de las sociedades, sobre todo en aquellas con sistemas políticos democráticos, tanto consolidados como en transición².

Luego de concluida la Segunda Guerra Mundial y el precipitado proceso de producción y acumulación de capital se agudizaron “las diferencias económicas y sociales entre los países desarrollados y los denominados del tercer mundo” (Medina, 2011, p.18). Bajo estas condicionantes, los organismos internacionales se multiplicaron, tanto con fines políticos, como económicos, entre muchos otros; esto, por un lado, ante la necesidad de cooperación y, por el otro, de hacer frente a los antagonismos ideológicos derivados de la Guerra Fría y del exacerbado desarrollo del neoliberalismo. Ello podría explicar su proliferación a través de la creación de una diversidad de organismos intergubernamentales y no gubernamentales, con objetivos muy generales pero también específicos.

En este contexto, la relación entre los organismos internacionales y la educación adquiere una gran relevancia por la presencia e impacto de dichos organismos en el ámbito educativo. Concretamente sobre la determinación de las políticas, el financiamiento de proyectos, elaboración de investigaciones (directamente o a través de comisiones específicas), emisión de recomendaciones o informes a partir de estadísticas e indicadores educativos (Medina, 2011). Para el caso mexicano, su influencia ha sido concluyente, incidiendo directamente a través de las políticas educativas.

² Es importante aclarar que no podemos entrar a un debate si no hacemos antes una descripción analítica de los procesos contextuales internacionales que incidieron en la integración de una perspectiva de género.

Con la presencia de México en espacios internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 1994, así como la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC), publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de diciembre de 1993 y que entró en vigor el primer día del siguiente año, el país evidenció su economía emergente en términos internacionales. Ello implicó que asumiera las recomendaciones que al respecto le hiciera la OCDE, así como a las referentes a la política económica; aunque también en términos de política educativa “como una manifestación de congruencia a su carácter de miembro” de dicho organismo (Sánchez, 2013, p. 42).

De esta forma, al abrirse las fronteras en términos económicos, también se dio cabida a temas que fueron necesarios para la construcción de la democracia tales como la búsqueda de justicia social y la equidad de género para lograr mejores condiciones de vida. Así, el papel desempeñado por organismos como el de Naciones Unidas ha sido trascendental en este tema. Nacida en 24 de octubre de 1945 luego de terminada la Segunda Guerra Mundial, por su carácter internacional, la ONU ha podido incidir sobre los problemas que afronta la humanidad tales como la paz, la seguridad, los derechos humanos, la igualdad de género, entre muchos otros. Asimismo, ha proporcionado espacios para que los estados miembro dialoguen con dicha organización, conformándose como un mecanismo a través del cual los gobiernos encuentran ámbitos de acuerdo.³

³ Para tener información más detallada de esta organización puede consultarse su página principal: <http://www.un.org/es/sections/about-un/overview/index.html>

Ante la diversidad de problemáticas en el mundo, la estructura organizacional de Naciones Unidas se ha diversificado, dando lugar a todo un sistema mediante el cual se han planteado múltiples instrumentos para su atención. Sobre problemáticas referidas a la educación donde se visualizó el tema de las mujeres y niñas, fueron dos los espacios que dieron lugar a una Declaración y dos Marcos de Acción. A través de comisiones interinstitucionales tuvieron lugar, primero, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990 y, posteriormente, el Foro Mundial sobre Educación, realizado en Dakar, Senegal, en abril de 2000.

La primera se refirió, de manera general, a las insuficiencias de los sistemas de educación el mundo y al reconocimiento de la importancia de la educación básica para el progreso social. En la Declaración se manifestó, a través del Artículo 3, denominado *Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad*, que:

La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y en suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos. (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990, p.10).

Dentro del Marco de Acción derivado de esta Declaración y respecto al Art. 3, se plantea que debe hacerse el énfasis suficiente en la alfabetización femenina para modificar “la desigualdad frecuente entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres” (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990, p.20).

Por su parte, el Foro Mundial sobre Educación adoptó el *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. En él se establecieron 6 objetivos, de los que destaco el 5 que se refiere a la supresión de las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, proyectando para

el año 2015 la igualdad en relación con la educación. Dentro de las 12 estrategias propuestas, recupero la 6 en la que se plantea la aplicación de “estrategias integradas con miras a la igualdad entre los sexos en la educación, con reconocimiento de la necesidad de modificar actitudes, valores y prácticas” (Marco de Acción de Dakar, 2000, p. 19)

Ambos espacios, auspiciados por organismos del sistema de la ONU, tienen importancia por hacer visibles problemáticas relacionadas con la educación diferenciada que tenían, y aún tienen, las mujeres y niñas en el mundo. Por ello, tanto la declaración como los marcos de acción revelan la importancia y necesidad de emprender acciones en busca de la igualdad de género en el acceso y para modificar actitudes y prácticas libres de estereotipos.

Respecto a los organismos encargados de la problemática de las mujeres en todos los ámbitos de manera integral, destaco la creación de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer en 1946, que tuvo el objetivo de “buscar la igualdad de las mujeres, mediante la promoción de sus derechos políticos, económicos, sociales, civiles y educativos” (Serret, 2008, p. 99). Para el caso de América Latina, la Comisión Interamericana de Mujeres, creada en 1928 y que dos décadas después se incorporaría a la Organización de Estados Americanos (OEA), estableció mecanismos de igualdad de género, asegurando su futura vigencia. Como parte de ello, impulsó convenciones interamericanas como la de Belém do Pará, en Brasil 1994, donde los Estados participantes adquirieron la obligación de efectuar acciones concretas para garantizar a las mujeres una vida sin violencia (Serret, 2008).

Además de la creación de comisiones y de la realización de convenciones, Naciones Unidas convocó a los estados participantes a cuatro conferencias internacionales sobre igualdad de género. La Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer, realizada en Beijing, en 1995, además de establecer una Plataforma de Acción se exigió el compromiso de los gobiernos y de la comunidad internacional para su cumplimiento. Asimismo, se propuso que los gobiernos se comprometieran a que en todas las políticas y programas se reflejara una perspectiva de género (Organización de Naciones Unidas, 1996). Los planteamientos de esta Plataforma, aunque no es un instrumento que genere obligación jurídica sino sólo un compromiso moral, constituye un documento sólido para erradicar las desigualdades (Serret, 2008).

En dicha Plataforma se encuentran Líneas de Acción, a través de Objetivos estratégicos, asociados específicamente a la intervención en el ámbito educativo. En este sentido, se encuentran los Objetivos Estratégico B. “Educación y capacitación de la mujer” y el sub-objetivo Estratégico B.4 *Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios*, objetivo tendiente al establecimiento de programas y políticas de equidad de género en educación.

Como se ha podido ver, la problemática sobre las condiciones de desigualdad de las mujeres y niñas en la educación no es aislada. Responde a un contexto internacional sociocultural regido por un sistema patriarcal en el que mujeres y niñas han sido sujetas de discriminación e invisibilización. La lucha por evidenciar estas condicionantes presentes en la realidad para su desarrollo ha desembocado en instrumentos jurídicos y de compromiso moral para que sean atendidos en cada una de las sociedades, al menos para aquellas que se han adherido a los organismos ya referidos.

Dado que el espectro del problema es amplio, el punto de inflexión puede colocarse en la categoría de género como un elemento necesario en las políticas educativas para mejorar dichas condiciones de vida, especialmente las de las mujeres y niñas, con el fin de erradicar las desigualdades de género y promover, en cambio, igualdad en el acceso a las oportunidades educativas, tanto para hombres como para mujeres (Parga, 2010).

1.2. Antecedentes de la integración de la perspectiva de género en la política educativa.

Desde que se publicaron los primeros libros de texto para la educación básica en México hasta la Primera Conferencia Internacional de la Mujer llevada a cabo en la Ciudad de México en 1975, se desarrollaron movimientos sociales en donde los grupos feministas revelaron la condición y posición que las mujeres tenían en el mundo. Posteriormente, se llevaron a cabo tres conferencias internacionales más: la segunda en Conpenhague en 1980, la tercera en Nairobi en 1985 y la cuarta en Beijing en 1995. Estos instrumentos normativos internacionales sentaron las bases de orientación de las políticas públicas, sin embargo, aunque fueron importantes, también resultaron insuficientes al no contar con una política integral que le garantizara a todos los individuos derechos como la libertad, la igualdad y la justicia social (Parga, 2010).

No obstante, podemos situar la inserción de la perspectiva de género en la política educativa justamente en las convenciones internaciones realizadas a partir de los movimientos feministas de la segunda mitad del siglo XX, en las que se exigió para las mujeres un trato igualitario en el proceso de construcción de la democracia (Parga, 2010). En dicho proceso “el impulso básico hacia la democratización conducía en todas partes a un

constante aumento de las demandas hechas al estado, a llamados urgentes al estado para que utilizara su poder fiscal y presupuestal para mejorar y redistribuir” (Wallerstein, 1995, p.89).

En estas circunstancias y luego de las tres conferencias internacionales ya mencionadas, fue la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer de 1995 la que permitió establecer una Plataforma de Acción para 189 estados, entre los que se encontraba México, a partir de la cual se exigió el compromiso de los gobiernos y de la comunidad internacional para su cumplimiento. En dicha Plataforma se planteó que los gobiernos se comprometieran a que en todas las políticas y programas se reflejara una perspectiva de género (Organización de Naciones Unidas, 1996). Asimismo, en ella se encuentran Líneas de Acción, a través de Objetivos estratégicos, asociados específicamente a la intervención en el ámbito educativo. Los planteamientos de esta Plataforma, aunque no fue un instrumento que generó obligación jurídica sino sólo un compromiso moral, constituyó un documento consistente para erradicar las desigualdades (Serret, 2008).

Después de esta cuarta conferencia fue que en los Planes Nacionales de Desarrollo en México, específicamente en el de 2007-2012, se trató de integrar la perspectiva de género, como se planteó en la Plataforma de Acción de Beijing. Dicha inclusión debía hacerse en todos los órdenes de la vida, por lo que el ámbito educativo también fue objeto de modificaciones. De esta manera, si bien de conformidad con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo, las líneas de acción para la política educativa debieron plasmarse en el Plan Sectorial de Educación, no fue sino en el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2008-2012 (PROIGUALDAD) en donde se plantearon las líneas

de acción enfocadas a los temas de la integración de la perspectiva de género en la política educativa y, específicamente, en los libros de texto.

La lucha de diversos grupos y representantes políticos en pro de los derechos de las mujeres que exigieron el cumplimiento de los compromisos adquiridos en el plano internacional, lograron hacerse notar en condiciones muy concretas: la tensión política interna y la búsqueda de la legitimación por parte de un gobierno marcado por la violencia, consiguiendo colocar en la agenda gubernamental la problemática de género y, consecuentemente, en políticas educativas para el nivel básico.

En el capítulo 3 se abordará con detalle las líneas y objetivos de dicha Plataforma, así como el plan nacional y sectorial de educación del periodo mencionado, en los que se expresan las propuestas de intervención para integrar una perspectiva de género concretamente en el ámbito educativo.

Como podemos ver, las luchas sobre la condición y situación de las mujeres en una sociedad androcéntrica fueron visualizadas a través de movimientos feministas, logrando situar esta problemática social como un asunto político. Producto de ese largo proceso de lucha, y de que el pensamiento feminista se ganara su lugar en la academia, durante la segunda mitad del siglo XX comenzaron a surgir una serie de estudios que retomaron la categoría género como herramienta teórica para explicar el porqué de la subordinación de las mujeres. Para el estudio de esta situación, expresada también en el ámbito educativo, los estudios de género y educación se multiplicaron desde la década de los ochenta siendo el nivel superior donde se iniciaron y, por lo tanto, sobre el que más atención se ha prestado. En ellos, su objeto de análisis ha sido “las relaciones socioculturales entre mujeres y

hombres y parten de la premisa de que el concepto mujeres (u hombres) es una construcción social, y no un hecho natural” (González, 2009, p. 682).

Por su parte, los que hacen referencia al nivel básico, y concretamente en el nivel primaria, si bien son importantes, considero que aún son pocos los que se han elaborado desde el contexto mexicano, aunque éstos, es innegable, se encuentran en evidente desarrollo y ascenso. En este sentido, a partir de las pesquisas realizadas, las investigaciones que se localizaron dan cuenta de intereses comunes como visibilizar, analizar y, en muchos de los casos, proponer alternativas, frente a: 1. La presencia de desigualdades y/o violencia por razón del género en las escuelas, tanto por parte del profesorado hacia los alumnos como entre el propio alumnado, y; 2. La continua reproducción de estereotipos sexistas dentro de los centros escolares y en los contenidos de los libros de texto.

Así, puedo decir que las investigaciones sobre el análisis de las prácticas docentes en el aula en torno al uso de los libros de texto con contenidos con perspectiva de género en el marco de la política educativa son escasas y, precisamente, es en ello en que radica la pertinencia de la presente investigación.

Para iniciar con la revisión del estado de la cuestión es necesario aclarar que los criterios de búsqueda que realicé están delimitados por la categoría de género y que estuvieran enfocados en el nivel primaria, aunque no restringido al contexto mexicano, por lo que habrá una constante referencia –principalmente- a múltiples estudios realizados en España. Esto debido a que existe una gran variedad de estudios sobre análisis de los libros de texto y prácticas docentes en los tres subniveles (preescolar, primaria y secundaria) del

nivel básico y no todos no son útiles para nuestros objetivos, pero aun así algunos son tomados en cuenta en función del presente tema.

1.2.1. Estado de la cuestión. Abriendo caminos de investigación en la educación desde el género.

Los estudios que hacen referencia al género en la educación básica a partir de datos empíricos son relativamente recientes y por lo tanto aún no son abundantes en México, aunque los que existen son por demás valiosos y reveladores⁴. El surgimiento de este tipo de estudios pueden ubicarse al final de la década de los ochenta, sobre todo en España.

Así, desde una perspectiva pos-estructuralista de análisis del discurso pero referidas concretamente a las formas en que se produce, mantiene y reproduce la desigualdad sexual en la escuela y en el aula, Bonal (1998) refiere que los estudios empíricos sobre la transmisión del sexismo en las escuelas se han centrado en diversos aspectos y agentes.

Uno de ellos son los estudios sobre la interacción entre docentes y alumnado a partir del análisis de diferencias cualitativas en los contenidos de los mensajes dirigidos a alumnos y alumnas, siendo uno de los más completos y conocidos el de Subirats y Brullet (1988). En él se analizan “las diferencias en los contenidos de los mensajes dirigidos a uno y otro sexo, y a partir de éstos, los efectos sobre la adquisición de roles sexuales específicos en cada grupo” (Bonal, 1998, p. 160).

⁴ En este punto es pertinente mencionar que se reconocen los trabajos de investigadoras pioneras sobre género y educación como Gabriela Delgado (1995) y Gabriela Delgado, Rosario Novoa y Olga Bustos (1998), quienes han hecho importantes estudios en este campo. No obstante, de conformidad con los intereses de esta investigación, me avocaré a las aportaciones de autoras y autores que han centrado su mirada en el género y la educación sustancialmente en términos cualitativos en el nivel primaria. Asimismo, consideramos importantes también las aportaciones de Acker, S. (1994), Blanco (2001) y Mingo (2010).

Dicho estudio fue realizado en 11 escuelas mixtas de Cataluña, España, tanto en escuelas públicas como privadas, de clases media, trabajadora y campesinado. La observación se centró en 28 aulas que iban del preescolar hasta el octavo grado de educación básica, los cuales tuvieron un total de 354 niñas y 357 niños, y de 9 profesores hombres y 19 mujeres con una edad que va de los 25 a 51 años (Subirats y Brullet, 1988, p. 206).

Bonal refiere que, junto a este estudio, en la investigación de Stanworth, realizada en 1987 y para el caso de Londres, se pone de relieve que “aunque el profesorado manifieste tratar al alumnado de forma igualitaria, a menudo recurre a las diferencias sexuales para justificar determinados comportamientos, confirmando así el género como un principio clasificador de los individuos” (Bonal, 1998, p. 159). Asimismo, menciona que en estos trabajos se pudo observar que las actitudes del profesorado no responden a una ideología sexista definida y consciente, por lo que esto no les permite dimensionar que con su actuar (y su discurso) refuerzan la definición de los géneros y de los propios roles sexuales. Esto genera que en la cotidianidad escolar esté presente una complicidad inconsciente entre docentes y alumnado para la permanencia de esas regularidades de género.

Otra investigación empírica importante de tipo cualitativo en la misma lógica de explorar y analizar las prácticas escolares es la de De Paz Abril (2004), realizada como parte de su tesis doctoral, en la Universidad Autónoma de Barcelona. En ella también se recurrió a la observación de grupos pero en su propio centro de trabajo donde también él era docente del nivel primaria. Su investigación fue un *estudio instrumental de casos* donde la idea orientadora fue comprender problemáticas generales sobre el proceso de

escolarización, en el sentido de que afectaban a varias escuelas. Las observaciones fueron de tipo participante y no-participante, en todos los grados y materias del nivel primaria.

La peculiaridad de este estudio es que analiza la experiencia escolar a partir de tres enfoques sobre la práctica educativa: la técnica-objetivista, la práctico-significativa y la crítico-dialógica para explorar y examinar la forma en que se construyen y viven la experiencia en la cotidianidad escolar dichos enfoques. Si bien este estudio no tiene como objetivo abordar dichas prácticas desde un enfoque de género, si plantea que el aprendizaje tiene un doble sentido y dimensión: el personal, que se refiere a la “construcción de significados propios y personales, y atribución de sentido individualmente”, y el social, que es “la construcción de significados y atribución de sentido en un proceso de diálogo que se rige por el poder de la argumentación” (De Paz Abril, 2004, p. 210).

En este sentido, puesto que la experiencia escolar se desarrolla tanto dentro como fuera de las aulas, y son precisamente éstos los espacios donde se expresan los procesos dialógicos del alumnado sobre los aprendizajes personales y sociales, el autor refiere, a partir de una de sus observaciones respecto a una discusión entre los y las niñas sobre si podían o debían jugar fútbol, que los argumentos experienciales del alumnado en este debate deben ser parte de “un trabajo global de construir una perspectiva compartida acerca de la igualdad de género” (De Paz Abril, 2004, p. 214). Asimismo, que las temáticas y contenidos escolares, que estuvieron enmarcadas en “Las jornadas de convivencia y tolerancia”, tuvieron cabida en dicha discusión para comunicar, contrastar y defender sus argumentos a favor de participar en ese deporte, reflejándose así una construcción crítica más que una recepción pasiva del aprendizaje.

De esta manera, este trabajo etnográfico permite pensar en aristas de investigación en espacios (patio) y momentos (juegos) de la cotidianidad escolar en donde es posible vislumbrar manifestaciones asociadas al género: expresiones discriminatorias, estereotipadas, violentas, etc., que pueden ser afrontadas por el mismo alumnado, en la medida que los contenidos abordados con las/los docentes sean abordados reflexiva y críticamente, sobre todo cuando se refieren a la construcción de la igualdad de género.

Este estudio nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de conocer y analizar las prácticas de las y los docentes, ya que son agentes esenciales para reflexionar las prácticas y actitudes respecto a la noción de género en relación con sus alumnos, pues es precisamente en esa interacción donde están las posibilidades de erradicar, fomentar o reproducir contenidos y prácticas sexistas que impiden una sana relación entre pares.

Tal es la investigación realizada por Alonso (2006), quien a través de un estudio exploratorio descriptivo analizó procesos educativos sobre la presencia de la dimensión de género en la práctica de las/los docentes con el alumnado. A partir de una guía de observación se registraron las actitudes tanto de docentes como de las/los alumnos en toda una escuela primaria, además de incluir entrevistas a profundidad, que se llevaron a cabo durante un ciclo escolar en una escuela al norte del Distrito Federal.

Los resultados arrojados no distan mucho de los obtenidos casi dos décadas antes por Subirats y Brullet en las escuelas de Cataluña: el tratamiento del contenido, conceptos e instrucciones hacia el alumnado se usan en lenguaje masculino, lo que invisibiliza de la práctica en el aula a las alumnas. La atención mayoritaria por parte de las/los docentes hacia los alumnos se hizo presente, aunque éste fue un recurso ante la falta de disciplina y acatamiento de normas de éstos, lo que refleja que es una preocupación mayor por

cuestiones asociadas a la conducta, lo que a su vez deriva en una falta de interés en la participación de las alumnas.

Asimismo, con las entrevistas a las/los docentes se buscó conocer sus opiniones y reflexiones sobre nociones de género expresadas en los libros de texto, y cómo éstas eran aplicados con sus alumnos. Los resultados fueron los mismos que en la investigación de Subirats y Bruller: no hay una ideología sexista definida y consciente, pues había una clara diferencia entre lo que Alonso observó en las aulas y lo que expresaron en las entrevistas las/los docentes. Esto no les permitía alcanzar a comprender que con su actuar y el lenguaje reforzaban la definición de los géneros y de los propios roles sexuales, pues expresaron que nos les parecía determinante y que no lo habían percibido, expresando una clara sorpresa ante la revelación del investigador.

Este tipo de estudios empíricos de corte cualitativo representan, por un lado, la aún vigente problemática de género en las escuelas primarias y, por el otro, la necesidad de ahondar en este tipo de investigaciones para poder incidir en cambios desde una perspectiva de género, que no sólo se supediten a analizar la práctica docente de manera aislada, sino también como parte de la política educativa que quizá, al no estar bien definida, repercute en el erróneo manejo de los contenidos y la naturalización de prácticas sexistas en los centros escolares.

Otro de tipo de investigaciones que se han desarrollado son de corte cuantitativo que, a través de encuestas cerradas con muestras que van desde una escuela hasta con más de 300 de ellas que buscan ser representativas a nivel nacional, buscaron conocer las características y el contexto en el que se genera la violencia de género en las escuelas. Estos

estudios se enfocaron en develar y categorizar las opiniones del alumnado, y las de las/los docentes, a través de instrumentos como las encuestas de Escala Likert.

Este tipo de estudios son en suma importantes para nuestro tema pues, en ciertos casos, estas investigaciones sirven como referente de diagnóstico para la elaboración de informes y, a su vez, de políticas educativas tendientes a erradicar la violencia de género en las escuelas, el cual es un fenómeno que aún está presente en la educación básica. Tal es el caso de la investigación realizada por Azaola (2009)⁵ quien, con el objetivo de tener una muestra representativa a nivel nacional y de primera mano, obtuvo respuestas a través de encuestas para conocer tanto las características como el contexto en el que se origina la violencia de género en las escuelas.

Puesto que la violencia es un fenómeno que se inscribe entre el alumnado de diversas maneras, su estudio también permitió conocer y trazar un panorama muy amplio sobre la situación de la igualdad y la violencia de género en las escuelas de educación básica en nuestro país. Los resultados de dicha investigación son por demás reveladores: los niños son quienes más ejercen la violencia sobre los demás, aunque son igualmente víctimas tanto hombres como mujeres; que las agresiones más frecuentes son las de tipo verbal y psicológico; se mencionaron casos que expresan haber recibido agresiones por parte de los y las docentes; el alumnado expresó discriminar tanto a los niños que les parecían afeminado como a las niñas que les parecían más aguerridas; las niñas están más

⁵ Este texto de Azaola se constituye como un documento que sintetiza los principales datos arrojados por el *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México* (2009) que, con el acompañamiento técnico del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), fue encomendado al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). De éste Informe, Azaola Garrido fue coordinadora.

dispuestas a desprenderse de los estereotipos de género para construir relaciones más igualitarias que los niños, etc.

También se obtuvo un dato que es muy importante respecto a la formación y capacitación del profesorado. Pese a que manifestaron tener voluntad para apoyar, impulsar y brindar las mismas oportunidades para niños y niñas, dijeron no contar con las herramientas y conocimientos para identificar problemas de discriminación y violencia de género ni para ofrecer respuestas apropiadas a sus grupos sobre estos temas.

Este estudio en particular resulta muy enriquecedor porque fue utilizado como parte de un diagnóstico para realizar un informe sobre violencia en la educación básica. Para nuestro caso es útil en la medida que permite comparar un antes (puesto que el estudio fue realizado al final del ciclo escolar 2007-2008) y un después de las recomendaciones, con perspectiva de género, que se aplicaron a partir de la Plataforma de Acción de Beijing. Si bien mi investigación no busca ser representativa a nivel nacional como la de Azaola, si puede ofrecer un acercamiento general sobre los tipos de cambio o permanencia a partir de la integración formal de dicha perspectiva en la educación básica primaria.

Investigaciones más recientes como las de Farfán (2012) y Sosa (2013) sirven precisamente como parte de esa comparación ya que parten de los resultados obtenidos pero a partir de encuestas realizadas a nivel de centro escolar, manifestando la persistencia de patrones de violencia de género tanto dentro del aula como en el patio escolar. Además de revelar nueva y más reciente información sobre la continuidad de las problemáticas alrededor de la violencia de género, ofrecen datos sobre la capacitación del magisterio en este ámbito; asimismo ambas reflexionan sobre la importancia y pertinencia de una

perspectiva de género para visualizar y erradicar dichas manifestaciones que discriminan al y entre el alumnado.

El sesgo que representa la aplicación de encuestas con respuestas cerradas a las/los docentes sobre su práctica escolar implica que muchas veces no se tenga la certeza de que respondan sinceramente o que los ítems de respuesta que se les ofrecen no representen realmente su verdadera práctica. No obstante, este tipo de investigaciones son útiles en la medida que dichos resultados sean contrastados a partir de estudios cualitativos de tipo etnográfico en los que pueda verse la correspondencia entre lo que dicen y hacen, aunque en sí mismos ofrecen un panorama general de problemáticas asociadas o en relación directa con el género.

Esta revisión sobre los estudios que contienen perspectivas de género permiten situar esta investigación en términos de ofrecer un enfoque que no se limite a describir la práctica docente en las aulas, sino a profundizar en el análisis sobre la política educativa como eje que guía las políticas con perspectiva de género que se integran en el nivel básico. Es decir que, además de visualizar y analizar la práctica educativa en torno a esta perspectiva y los efectos que el tipo de discurso produce en las relaciones de poder entre el alumnado, el ejercicio docente debe ser revalorado como una parte vital de la implementación de las políticas educativas para lograr los objetivos planteados: lograr ambientes educativos con igualdad de oportunidades, así como erradicar los estereotipos que perpetúan la discriminación en el ámbito escolar.

Al plantear la problemática sobre la integración de una perspectiva de género en la educación básica, considerando el contexto y los antecedentes de su incorporación, a continuación estableceré mi posición analítica frente al objeto de investigación y que

enmarcará la ruta metodológica, así como las categorías construidas a partir de los referentes documentales y empíricos.

1.3. Posicionamiento epistemológico.

En este apartado el objetivo es exponer mi posicionamiento epistemológico, es decir, hacer explícito el lugar desde el que me coloco para analizar la forma en que se construyen las políticas de género en la educación y que me permiten ubicar aquellos elementos políticos, sociales, culturales y conceptuales que las conforman. Posteriormente, planteo el enfoque de política educativa, el cual es entendido como una arena en la que confluyen, por un lado, diversas fuerzas de acción política y, por el otro, los diversos actores involucrados en la práctica escolar, quienes intervienen con sus propias interpretaciones sobre las directrices de acción. Por último, en el apartado sobre el enfoque de género en la política educativa, recupero la definición de perspectiva de género utilizada en la esfera gubernamental, por ser la que guía los programas educativos elaborados para el nivel básico. En este sentido, rescato los aportes que han tenido las nociones de género, poder y discurso como elementos relevantes para analizar, desde otro enfoque, la política educativa.

Ahora bien, para situar mi posicionamiento es importante comenzar recordando que en el marco de las ciencias sociales ha habido una amplia discusión y análisis sobre la reflexividad epistemológica “en cuanto a la no-neutralidad del conocimiento”, en términos de la vigilancia epistemológica (Tello, 2012, p. 54). La no neutralidad se refiere a que las personas en proceso de investigación asumen una determinada visión del mundo, estableciendo sus propios posicionamientos, supuestos o ideas orientadoras. Esto en sí

mismo no es un problema; no obstante, una vez que dichos posicionamientos se naturalizan, sin explicitarlos, se “genera un dislocamiento entre la realidad a ser investigada por el investigador y el proceso de investigación” (Tello, 2012, p. 61).

Por lo tanto, la reflexividad “supone plantear una determinada manera de mirar y analizar los condicionamientos sociales que afectan el proceso de investigación, tomando como punto especial de la mirada, al propio investigador y sus relaciones” (Gutiérrez, 2002, p. 50). Así, la reflexividad en tanto reflexión crítica, se ha convertido en una exigencia para hacer explícitos tanto el posicionamiento epistemológico como los supuestos previos que orientan las investigaciones. Ello con la finalidad de saber, como lo expresa Tello (2012), “desde dónde” y “para qué” se investiga.

En esta lógica, a continuación sitúo mi posicionamiento en el marco de la configuración de paradigmas, donde la perspectiva pos-estructuralista, emanada del posmodernismo, provee un aparato conceptual útil para la interpretación de las políticas educativas desde un enfoque de género. Con ello es posible hacer después el planteamiento de un enfoque de análisis de política educativa que contemple tanto lo político en su configuración como su implementación.

La conformación de paradigmas, de acuerdo a Thomas Kuhn, constituyen “una imagen básica del objeto de una ciencia” (Ritzer, 2002, p. 612). De esta manera, reflejan los enfoques sobre los que deben estudiarse determinados fenómenos, como el educativo, a partir de preguntas y reglas concretas que orientan la interpretación de las respuestas obtenidas, definiéndose así las teorías, los métodos y los instrumentos sobre los que se harán los análisis de las investigaciones realizadas (Ritzer, 2002).

En este sentido, y sobre la idea de la conformación de nuevos paradigmas, De la Garza (2006) refiere que entre las décadas setenta y ochenta se puede reconocer la crisis y reestructuración de los paradigmas que dominaron casi todo el siglo en las ciencias sociales, por el ascenso de las teorías de la elección racional y de las interpretativas. Así, la Posmodernidad se ha orientado hacia las nuevas teorías interpretativas y constructivistas “intentando dar una fundamentación diferente a la construcción de conocimiento, alejado de la correspondencia en su sentido clásico” (De la Garza, 2006, p. 21).

Es así que el enfoque posmodernista, como parte de la hibridación de la ciencia política, “desarrolla una perspectiva ecléctica y flexible en materia de adoptar una visión más interpretativa, más introspectiva y distante a cargo del sujeto”, donde “el discurso y el contexto cobran importancia para describir y comprender la brevedad del presente”, marcándose “una noción crítica pero limitada de los acontecimientos” (Alarcón, 2010, p. 36). Además de que este enfoque permite abordar conceptos como la narración, el discurso, la cultural, el instante, la hermenéutica, la situación y la experiencia; aunque yo agregaría el del poder, si se analiza desde la sociología política. Y esto se debe a que desde este campo disciplinar es posible “situar la composición, comportamiento e intereses que pueden manifestarse dentro del ordenamiento social por parte de los actores y grupos organizados con respecto a las decisiones de poder” (Alarcón, 2010, p. 39).

Dentro del enfoque posmodernista se encuentra la perspectiva pos-estructuralista y es desde la que me posiciono en esta investigación por ser “uno de los discursos académicos posmodernistas que presta atención al lenguaje, el poder, el deseo y la representación como categorías discursivas (Pinar, *et al.*, 1995)” (Rifà, 2003, p. 71) y que también tiene su vertiente para el análisis de las políticas educativas.

En esta lógica, mi posición frente a mi objeto de estudio se hará desde un enfoque crítico que cuestiona los prejuicios androcéntricos que han gobernado la construcción del conocimiento. Es decir, puesto que “la ciencia social es una construcción social de una construcción social (Bourdieu, 2003: 153)” (Gaytán, 2012, p. 11), mi enfoque crítico, ubicado desde el tercer orden de construcción de la realidad, busca cuestionar el segundo orden de construcción del conocimiento. Puesto que el conocimiento ha tenido una orientación masculina, es necesario “contrastar la mirada masculina con la femenina en la construcción del conocimiento” (Blazquez, 2008, p. 74). Por ello, asumir una perspectiva de género incorpora una visión distinta que permite la creación de nuevos conocimientos y su consecuente utilización.

Debido a lo anterior, para el presente estudio es importante asumir un posicionamiento desde la política educativa para analizar el género en las prácticas escolares. Esto implica plantear, primero, desde dónde y cómo se ven las relaciones de género desde lo político y, después, desde la implementación de las políticas. Es decir, la elección de una postura para analizar cómo se construyen las políticas de género en la educación.

La cuestión del género en México, si bien se ha constituido como un problema cultural, también ha sido político; de hecho siempre lo ha sido. El asunto ahora es pensar en qué punto es que se ha convertido en un problema de política educativa de manera muy reciente. Para tratar de dar respuesta, es importante reconocer y plasmar que es resultado de dos fuerzas simultáneas: por un lado, están las presiones internacionales que, como ya he referido, hacen que México tenga que comprometerse mediante la firma de cuanto acuerdo surja en el concierto de los países desarrollados. Con los compromisos adquiridos para

atender las problemáticas en torno al género, y en otros casos como en el tema de derechos humanos o de igualdad, multiculturalidad, etc., responde al menos de manera formal a ese planteamiento internacional. Por otro lado, hay que recordar que la presencia de fuertes corrientes de protesta y movilización feminista de diverso signo logró colocar el tema en la mesa de debate de la agenda pública y, luego, en la gubernamental en ambas Cámaras.

Esta simultaneidad de fuerzas es precisamente lo que implica lo político en la conformación de políticas, pues dar respuesta a estas demandas exige formular y efectuar una línea de política y después diversas estrategias de implementación. Para el caso que me ocupa, la línea de política está presente en la formulación de leyes y, derivados de ellas, programas de acción para la educación básica; como parte de las estrategias para su ejecución, uno de los instrumentos utilizados fueron precisamente los libros de texto en los que se plasmó una perspectiva de género.

Justamente la postura de estudiosos como Tello, Mainardes y demás integrantes de la Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, es que la política educativa no solo surge como iniciativa de un grupo de políticos iluminados y conscientes, sino de un proceso de disputa política en la que se concilian intereses y visiones del mundo que están en constante confrontación. Es por tanto una lucha de poder que tensa relaciones de contrarios; en este caso, entre una visión androcéntrica dominante y otra, feminista, que se opone a los discursos tradicionales y legítimos de una cultura dominante.

Conviene recordar aquí que en el caso de la educación, como lo refiere Subirats en la Introducción a *La Reproducción* de Bourdieu y Passeron (1995), “toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases

dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo” (p. 9). Este enunciado bien puede ser asociado a las tensas relaciones de contrarios, donde la visión androcéntrica se ha reproducido en cada una de las esferas de la sociedad y que ha afectado a la escuela que, por ser este un espacio de distribución simbólica, juega un papel fundamental en la reproducción de la visión dominante patriarcal. De tal forma que la política educativa se constituye como un espacio en el que las voces y acciones feministas demandan, inciden y negocian otras formas de vivir y ver el mundo.

Desde diversas vertientes feministas surgieron cuestionamientos, presentes durante los años setentas, sobre la presencia y el tipo de poder político que tenían o no las mujeres. Esto condujo a un “análisis crítico de la universalidad de la subordinación femenina” a través de la que se obtuvo evidencia de que si había “un poder femenino no reconocido”, así como la constatación de que “el rol de las mujeres en los procesos sociales es mayor de lo reconocido ideológicamente” (Lamas, 1986, p. 181).

Develar formalmente la realidad en la que estuvieron, y aún siguen, las mujeres mediante información obtenida de investigaciones académicas impulsadas por grupos feministas frente a una visión y construcción del conocimiento androcéntrica, donde no hubo cabida sobre la problemática social, cultural, económica y política de las mujeres, constituye un gran aporte para comprender la subordinación femenina. En este sentido, han surgido una variedad de líneas de investigación, desde diversas disciplinas para poder entender el origen de dicha subordinación, y así tratar de encauzar posibles formas de atenderlas. No obstante, puesto que esta realidad es “un hecho sociocultural” su transformación resulta aún más difícil (Lamas, 1986, p. 183).

Esta necesaria transformación ha tenido lugar en el marco de la construcción de la democracia en las sociedades modernas, en donde las voces feministas se hicieron escuchar, acompañadas de evidencia que visibilizó la condición de las mujeres y niñas en el mundo. Asimismo, la presencia de organismos internacionales interesados en el desarrollo humano, tales como el sistema de Naciones Unidas, han jugado un papel importante para dar cabida a demandas como la igualdad de oportunidades para hacer efectivo el poder y rol de las mujeres en los procesos sociales.

En este sentido, la disputa política para transformar la realidad como hecho sociocultural también se hizo presente para decidir cuáles deberían ser los ámbitos que requerían acciones inmediatas. Entre todos los que necesitaban ser atendidos, la educación tuvo especial importancia como un proceso a través de cual se “transforma no sólo la mentalidad del alumno sino incluso el conjunto de la organización social” (Rivero, 1999, p. 205). Por un lado la presencia y participación de algunos organismos internacionales han considerado a la educación como un factor estratégico para el desarrollo asociado al crecimiento económico como la OCDE, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (Medina, 2011). Sin embargo, este enfoque se confrontó con una perspectiva del desarrollo humano pero en términos de las consideraciones de género, derivada del Informe en 1995 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). En dicho documento el desarrollo humano busca la “promoción y crecimiento de las libertades, capacidades y oportunidades de todas las personas” (Serret, 2008, p. 112). En esta lógica no es posible el desarrollo humano sin igualdad entre mujeres y hombres, y aquí la educación se constituye como un recurso necesario para alcanzarla.

Para lograr los objetivos del desarrollo humano se requiere entonces de políticas educativas que posibiliten y garanticen “un desarrollo pleno y oportunidades para todos los grupos sociales” (Medina, 2011, p. 29).

1.4. Enfoque de la política educativa.

Hasta este punto se ha hecho explícito el posicionamiento crítico a partir del cual me adentro al análisis de la política educativa. Ahora es preciso ahondar en lo que se entiende por política educativa y los enfoques que ofrecen conceptualizaciones útiles para analizar el objeto de investigación.

De acuerdo a Rivas (2004) la política educativa tiene inmersa un conjunto de variables y dimensiones complejas y diversas que están presentes en distintos niveles. Plantea que dicha política debe ser entendida a partir de “la comprensión de los procesos estructurales, de los conflictos institucionales y desde la acción e ideología de los diferentes conjuntos de colectivos que participan de la sociedad desde intereses y acciones distintas” (p. 36).

En este mismo sentido, Shneckenberg (2003) planteó que la política educativa, al formar parte de un amplio proyecto social, “debe pensarse en una articulación íntima y dialéctica con la planificación global que la sociedad construye como su proyecto, y que se realiza por medio de la acción del Estado” (p. 27). En esta articulación los individuos participan como parte de un segmento social al mismo tiempo que como usuarios.

Así, la autora plantea que la política educativa se establece y dirige mediante un ejercicio práctico de poder a través de una estructura, tradicionalmente representada por el Estado, en donde convergen diversas fuerzas de acción política. Aunque también hay que

considerar que si bien la política educativa tiene dominio directo sobre la educación (formal-institucional) no lo hace de manera absoluta ya que la educación es una práctica social que rebasa a la escuela y, por ende, su implementación dependerá de las relaciones que se establezcan en la práctica escolar (Shneckenberg, 2003).

En dichas relaciones asociadas a la práctica se encuentran involucrados diversos actores, desde directivos, docentes, alumnado, madres y padres de familia, quienes intervienen, cada uno dentro de su ámbito de incidencia, para cumplir con la visión educativa proyectada por los tomadores de decisiones. No obstante, las interpretaciones que puedan hacerse de las políticas educativas por parte de estos actores, derivadas de esa concepción mayor, son múltiples dado que el espectro social y cultural es igualmente variado, además de que existen otras variables como los procesos de adaptación, resistencia, apatía o negociación de dichas políticas. Por ello, es menester conocer la realidad de los centros escolares pues ello generará conocimiento sobre esos procesos en la práctica escolar y ésta, a su vez, podrá volverse un factor definitorio para la toma de decisiones estratégicas para las políticas educativas (Shneckenberg, 2003).

De esta manera, dichas posturas permiten estudiar la política educativa desde un posicionamiento crítico para comprender los textos y los significantes que produce, a partir de la integración de la perspectiva de género en los libros de texto y su aplicación en el aula a través de las prácticas docentes, ya que apunta a “la importancia de analizar el discurso de las políticas” (Tello y Mainardes, 2012, p. 16). Es así que las teorías críticas del discurso resultan útiles para comprender la vinculación entre poder y conocimiento, puesto que el lenguaje, al ser un elemento que constituye la realidad y en consecuencia el poder, incide

para que el sujeto en su realidad despliegue efectos de poder a través de la construcción de su discurso (Tello y Mainardes, 2012).

Asimismo, en esta perspectiva y a través de sus trabajos de sociología de la política educativa, Stephen Ball establece un modelo teórico-metodológico para el análisis de los procesos de formación, aplicación e impacto de las políticas, articulando –por medio de métodos etnográficos y reconstrucción discursiva- los efectos de éstas en los sujetos o agentes y el contexto concreto donde se desarrollan (Ball, 1990).

El enfoque de Ball, propone que las políticas educativas se analicen como texto y como discurso. Por un lado, la conceptualización de las políticas como texto comprende que éstas sean “representaciones que son codificadas de modos complejos en la construcción subjetiva de los diversos actores que componen el ‘ciclo de políticas’”, lo cual permite analizar los textos como “productos de múltiples influencias como intenciones políticas y negociaciones” (Tello y Mainardes, 2012, p. 17).

En este punto es importante el papel de las normativas, como las leyes, en las que se plasman los intereses de los grupos políticos participantes en su elaboración y que posteriormente son expedidas. Por el otro, la política como discurso, al ser éste utilizado por el profesorado en el momento de utilizar los libros de texto, se plantean límites “sobre lo que está permitido pensar y su finalidad es distribuir las ‘voces’; una vez que somete a alguna de ellas, otras serán oídas como legítimas e investidas de autoridad” (Tello y Mainardes, 2012, p. 18).

Así, el análisis de la política educativa a través del referencial teórico, propuesto y denominado por Ball como ciclo de políticas, permite estudiar el proceso de formulación de

políticas como un ciclo continuo, en el que se pueda analizar las influencias a lo largo de todo el proceso de la trayectoria de la política educativa. Es decir, desde su “formulación”, en este caso teniendo como marco referencial la Plataforma de Acción de Beijing y los planes y programas gubernamentales del periodo 2007-2012, en los que se establecen las líneas de acción para la integración de una perspectiva de género en las políticas educativas y, específicamente, en los libros de texto para el nivel básico primaria.

En cuanto a la fase de “las interpretaciones y complejidades en el proceso de implementación”, ésta permite analizar la ejecución de dichas políticas en el aula a través de la práctica docente, desde el significante que les pueda producir, o no, al profesorado la noción de una perspectiva de género para atender los contenidos de los libros de texto con el alumnado de primer grado. Asimismo la fase de “los resultados y los impactos y estrategias de intervención” es importante porque permite estudiar los recursos de los que hacen uso los docentes para “atender las desigualdades creadas o reproducidas por las políticas” (Tello y Mainardes, 2012, p. 18).

Como puede observarse, el referencial teórico-metodológico de Stephen Ball ofrece un marco de análisis de la política educativa en el que es posible integrar conceptos tales como género y poder, ya que constituyen categorías para el análisis de las relaciones de poder y/o negociación tanto en el nivel de la formulación, la implementación y, sobre todo, en la ejecución de las políticas educativas, a través de la práctica docente sobre el tratamiento de los contenidos con perspectiva de género en las aulas escolares. En este sentido, es pertinente tener claro las definiciones e implicaciones de estos conceptos para el análisis de la política y práctica educativas.

Así, tanto el posicionamiento epistemológico como el enfoque de política educativa nos lleva ahora a la definición de perspectiva de género y, de manera general, el contexto de su proceso de integración en la educación como parte de su transversalización en la política pública. Posteriormente esta definición se confrontará con la expresada en la práctica docente al utilizar los LTG. De igual forma, también será necesario revisar los aportes de las nociones de género, poder y discurso como elementos que potencialmente pueden ofrecer otro enfoque para el análisis de la educación y la práctica educativa.

1.5. Enfoque del género en la política educativa.

La definición de perspectiva de género contiene elementos y objetivos particulares que la caracterizan de acuerdo a la disciplina o institución desde donde se estudie y/o plantee (la antropología, la ciencia política o el tipo de organismo –internacional o nacional). Por lo tanto, la que a continuación retomo corresponde a la que ha sido planteada por el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), por ser la que está contenida en los planes y programas gubernamentales que guiaron la inserción de dicha perspectiva en las políticas públicas y, por su transversalización, en las educativas⁶.

Así, la perspectiva de género, de acuerdo a Inmujeres, “hace alusión a una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan no sólo por su determinación biológica, sino también por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos” (Inmujeres, 2007, p. 104). Plantea asimismo la posibilidad

⁶ Una buena parte del análisis está centrado en la postura oficial respecto a lo que consideran que es la perspectiva de género, puesto que es la que rige las directrices que están plasmadas en los programas y libros de texto. Sin embargo, reconocemos que la perspectiva de género en las políticas educativas trasciende la formulación oficial porque el origen mismo de la incorporación de este enfoque en el debate se da gracias a las luchas feministas.

de entender que la vida de mujeres y hombres puede variar puesto que no está *naturalmente* determinada, como tampoco lo están las relaciones entre ambos. También permite cuestionar los estereotipos con los que somos educados, abriendo la posibilidad de conformar nuevos contenidos de socialización entre los seres humanos; es decir, abre toda una variedad de interpretaciones para entender las diversas formas en que se produce la discriminación hacia las mujeres y las vías para modificarla (Inmujeres, 2007).

Una forma de acercarse a la comprensión de la inserción de la perspectiva de género como tema relevante para la política educativa, es a partir de las convenciones internacionales impulsadas por movimientos feministas como parte de la construcción de la democracia. La realización de dichas convenciones cobró mayor importancia en el marco de la globalización que permeó las diversas esferas de la vida económica, política, social, cultural y educativa, trastocando así las fronteras internacionales.

Un suceso anterior importante para la configuración de esas convenciones fue la influencia del pensamiento y las acciones del feminismo euro-estadounidense que fueron decisivas para la integración del feminismo en los movimientos sociales de la década de los sesenta, pues esa influencia y acciones formularon “demandas políticas y civiles que señalaban las inconsecuencias de gran parte de los discursos dominantes” (Serret, 2008, p. 86). Asimismo, con la consolidación de la segunda ola del feminismo en esos mismos años “no sólo quisieron abolir o atenuar las desigualdades que sufrían [las mujeres] y ganar el derecho de decidir libremente sobre sus vidas, sino que pusieron de manifiesto ante todos unos problemas y un campo de conductas sociales y culturales (...)” (Touraine, 1997, p. 193). A partir de su incidencia las demandas feministas lograron abrirse espacio en instancias internacionales.

En este sentido, la educación ha sido una transmisora de aptitudes que supone la vida social (Durkheim, 2006), en este caso, con el fin de adecuarse a las nuevas visiones internacionales sobre la integración del género. Entendiendo que “las políticas son instrumentos del Estado que se realizan bajo la visión de un proyecto educativo del gobierno en turno” (Parga, 2010, p. 398), debemos tener presente que en México, como en otros países, la configuración de instrumentos para incorporar la perspectiva de género en la educación como en el resto de las esferas de la sociedad, deriva en gran medida de la presión de organismos y convenciones internacionales.

Muestra de ello, son los diversos estudios compilados por Cortina y Stromquist (2001) en donde ofrecen una panorámica sobre la situación y condición de la educación de niñas y mujeres en América Latina. En dicho texto se desarrollan evaluaciones de proyectos y análisis de políticas sobre las diversas maneras en que se puede hacer frente a sus necesidades educativas. Asimismo, plantean la insuficiencia de la inversión a corto plazo por parte de las agencias internacionales para apoyar proyectos educativos y de género, y que repercute en una incapacidad de acción sostenida, es decir, sin una influencia duradera (2001).

En el caso mexicano y, específicamente, respecto a la generación de políticas públicas de las que fueron objeto las mujeres, es posible hablar de dos momentos: el primero, que va de la década de los cuarenta hasta los setenta, donde se priorizaron cuestiones de población para incrementarla y después para controlarla (Gaytán, 2004); y, el segundo, en la década de los noventa, cuando se generaron políticas de equidad de género, impulsadas por los movimientos feministas y la Conferencia de 1995, lo que permitió integrarlas como parte importante de la agenda de los gobiernos (Incháustegui y Ugalde,

2004). En términos generales, hasta ese momento no se pueden ubicar políticas educativas que específicamente plantearan una perspectiva de género, sino únicamente aquellas dirigidas a mujeres y tan solo desde el ámbito del desarrollo social.

No obstante, la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer realizada en 1995 en Beijing, promovida por movimientos de grupos feministas, permitió establecer una Plataforma de Acción a partir de la cual se exigió el compromiso de los gobiernos y de la comunidad internacional para su cumplimiento. En dicha Plataforma se planteó que los gobiernos se comprometieran a que en todas las políticas y programas se reflejara una perspectiva de género (Organización de Naciones Unidas, 1996). Asimismo, en ella se encuentran Líneas de Acción, a través de Objetivos estratégicos, asociados específicamente a la intervención en el ámbito educativo. Es así que el Objetivo Estratégico B. “Educación y capacitación de la mujer” y el B.4 *Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios*, contienen las medidas a adoptar por parte de los gobiernos, así como propuestas tendientes al establecimiento de programas y políticas de equidad de género en educación.

1.5.1. Género, poder y discurso en la educación.

El uso del concepto de género ha tenido acepciones diversas en la medida que “ofrece un modo de diferenciar la práctica sexual de los roles sociales asignados a mujeres y hombres” (Scott, 2013). De esta manera, algunos de sus usos han sido: como una forma de diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología; para la búsqueda de la legitimidad académica (como término neutral y objetivo, dentro de la terminología científica de las ciencias sociales); como sustitución de “mujeres” (sugiriendo que los

estudios implican también a los hombres); y para designar las relaciones sociales entre sexos (como una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado) (Scott, 2013).

Empero, puesto que el término género expresa por sí mismo un sistema complejo de relaciones, éstas no necesariamente están determinadas por la sexualidad. En este sentido, y como una propuesta cuya característica es la “conexión integral” entre dos ideas, Scott refiere que:

El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder, pero la dirección del cambio no es necesariamente en un solo sentido (2013, p. 289).

Respecto a su primera idea sobre las relaciones sociales basadas en las diferencias entre los sexos, la autora distingue cuatro elementos interrelacionados del género:

1. Los símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.
2. Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos (expresados en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino).
3. Instituciones y organizaciones sociales que, además del sistema de parentesco y la familia, incluyan nociones económicas y políticas como el mercado de trabajo, la educación y la misma política.
4. La identidad subjetiva que, para investigar la forma en que ésta se construye, destaca los análisis biográficos, aunque aquí también cabe la posibilidad de tratamientos colectivos (Scott, 2013).

En cuanto a su segunda idea, el género como forma primaria de relaciones significantes de poder, Scott se basa en el planteamiento de Pierre Bourdieu respecto a que

la división del mundo, basada en las referencias biológicas referidas a la división del trabajo de reproducción y procreación, actúa como la más sólida de las ilusiones colectivas. Puesto que dichas referencias constituyen un control diferenciado sobre los recursos materiales y simbólicos, “el género se implica en la concepción y construcción del poder” (Lamas, 2013, p. 331).

Las dos ideas expuestas en la definición de Scott contienen elementos que nos permiten considerar que la categoría de género es útil y necesaria para analizar y visualizar las relaciones de poder que están inmersas en el discurso del quehacer docente; verbigracia, ya sea erradicando y/o reproduciendo estereotipos asociados a la sexualidad mediante la práctica educativa. Asimismo, para estudiar las relaciones que se establecen en el ámbito de la educación: tanto en el nivel sociocultural -a partir del cual se construyen identidades-, como en el insitucional -para crear lineamientos normativos a través de la configuración de políticas educativas-; ambos niveles manifiestan interpretaciones sobre las formas en que se conciben y deben orientarse las relaciones entre mujeres y hombres.

En este sentido, el uso de los conceptos de Michel Foucault son relevantes, pues a raíz de que “elaboró un trabajo siempre abierto a la reconsideración y resistente a formalizaciones estáticas y totalizadoras supone una utilización crítica de su aportación” (Amigot y Pujal, 2009, p. 116), por lo que éstas han sido rescatadas por diversas disciplinas sociales y culturales.

Tal es el caso de los análisis feministas, a los que ha brindado, indirectamente, instrumentos indispensables para la comprensión de las relaciones de poder, de su reproducción y transformación. Por ello, la obra de Foucault “ha sido y es una *aliada* del

feminismo para la comprensión y la exploración de las relaciones de poder contemporáneas” (Amigot y Pujal, 2009, p. 117). De esta manera, se ha utilizado la noción de *dispositivo* pues este concepto permite considerar elementos diversos que varían de acuerdo a los contextos, los cuales operan para generar y ordenar las identidades sexuadas y la subordinación de las mujeres (Amigot y Pujal, 2009).

Así, el género como dispositivo de poder realiza dos operaciones interrelacionadas:

1. Produce la propia dicotomía del sexo y las subjetividades vinculadas a ella. Esto permite comprender que tanto mujeres como hombres, así como la existencia de la dicotomía, están conformados en redes de poder.
2. Produce y regula las relaciones de poder entre mujeres y hombres. Esto ayuda a comprender que aunque el poder puede estar en todas partes, el dispositivo de género aplica, de diversas formas, subordinando a las mujeres (Amigot y Pujal, 2009, p. 122).

Es decir, que el uso de la noción de género como dispositivo de poder “subraya su operatividad como productor y regulador de la vida social y subjetiva, en interacción con otros dispositivos” (Amigot y Pujal, 2009, p. 115). Esta consideración visualiza las relaciones de poder tanto a nivel macro como microsocioal, por lo que pueden ser también analizadas en el ámbito educativo; desde el nivel institucional hasta en la práctica escolar.

El interés central de la obra de Foucault ha consistido “en una serie de tentativas de analizar determinando modelos o ideas de humanidad desarrollados como consecuencia de cambios históricos muy concretos, así como la forma en la que estas ideas se han convertido en normativas o universales” (Ball, 2001, p. 5). Precisamente en esta lógica, la educación constituye un espacio social en el que se generan y reproducen desigualdades de

género que se han normalizado, pero que por su carácter dinámico, también puede incidir en transformaciones respecto a las relaciones entre niñas y niños que se establecen en los centros escolares.

Un elemento central dentro del marco analítico de Michel Foucault es el de discurso, el cual es un concepto operativo para analizar diversos aspectos de la educación que, históricamente y en la actualidad, constantemente se configuran, desarrollan, reproducen y reforman. En este sentido, los discursos, al referirse a lo que puede ser dicho y pensado por quienes pueden hablar en un momento determinado y a partir de la autoridad que tienen, “llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; [por lo que] construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder” (Ball, 2001, p. 6).

Así, de acuerdo a Foucault (2010) los discursos tienen que ser considerados “como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan”, para dejar de ser calificados como un conjunto de signos, ya que dichos discursos no se refieren ni identifican objetos, sino que los construyen (p. 68). Por ello, “las posibilidades de significado y de definición [del discurso] están cubiertas de antemano por la posición social e institucional de quienes hacen uso de ellos”, pues hay que considerar que “las palabras y los conceptos cambian su significado y efectos según el discurso en el que se desarrollan”, limitando las posibilidades de pensamiento (Ball, 2001, p. 6). Por tanto, se debe tomar en cuenta que “los poderes complejos e inestables por los que el discurso es a la vez instrumento y efecto del poder, también [son] obstáculo, escollo, punto de resistencia y punto de partida para la estrategia opuesta (Foucault, 1982, pág. 101)” (Ball, 2001, p. 6).

Finalmente, Foucault (1988) refirió la necesidad de distinguir entre las relaciones de poder, las relaciones de comunicación y las capacidades objetivas, ya que las primeras poseen una naturaleza específica que puede o no pasar por sistemas de comunicación. Estos tres tipos de relaciones se apoyan y utilizan recíprocamente como instrumentos, que aunque tienen dominios separados, las últimas dos se vinculan o producen también efectos de poder. Ya que dicho poder “sólo existe en acto, se inscribe en un campo de posibilidades dispersas, apoyándose sobre estructuras permanentes” (p. 14)⁷.

Es decir, para la presente investigación es importante el análisis de los significados que se producen en la integración de la perspectiva de género en los libros de texto para atender las desigualdades de género a partir de la eliminación de estereotipos, pero aún más los significados que de esta perspectiva de género se producen y/o reproducen dentro de las relaciones de poder que se dan en el acto de la práctica de los docentes al momento utilizar los libros de texto con el alumnado. Estas relaciones de poder y género son visualizadas más adelante en las observaciones en el trabajo de campo.

Todo ello tiene como principal objetivo estudiar el orden y combinación, así como la inclusión o exclusión de determinadas palabras en el discurso docente, pues propongo que, a partir de estos conceptos, se podrán analizar las relaciones de poder –antagónicas o no- establecidas con otros discursos, así como con otras posibilidades de significado, y que en este caso estarán delineadas en los planes y programas educativos gubernamentales. Por lo tanto, lo que he señalado constituye la construcción de mi andamiaje conceptual.

⁷ Es importante señalar aquí que son por demás relevantes las aportaciones de Judith Butler al estudio del poder desde una perspectiva foucaultiana, incorporando elementos como el performance en el análisis del género. Sin embargo, por cuestiones de tiempo lo dejamos para un debate posterior.

Capítulo 2. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO

El presente capítulo corresponde al planteamiento de un análisis multidimensional en el que, a través de la triangulación de información, se realizó un análisis de tipo cualitativo. La información que ha sido utilizada proviene de un rastreo documental de acuerdos internacionales, programas y leyes nacionales aplicados en nuestro país, así como de la recopilación de pesquisas a través de los instrumentos de observación y entrevistas a profundidad del método etnográfico. Todo ello en torno a la integración de una perspectiva de género en la política educativa del nivel básico primaria.

En tal sentido, el trabajo de investigación se realizó en dos fases. Por un lado, dentro de la Fase 1, primero se hizo la revisión, sistematización y análisis de los documentos oficiales que ofrecen información sobre la configuración y diseño de las políticas educativas y, segundo, de los programas de estudio y los libros de texto los cuales permiten aterrizarlas a través de sus contenidos para el estudiantado de segundo grado de primaria. Por el otro, dentro de la Fase 2, el análisis situacional de tipo etnográfico, como acercamiento metodológico, permitió trazar categorías, desde los hallazgos obtenidos con los instrumentos de observación y entrevistas, para analizar los procesos que complejizan la ejecución de la puesta en marcha de una política educativa y que puede verse expresada en la práctica docente a través del estudio de caso presentado.

2.1. La triangulación y el análisis multidimensional como propuesta para estudiar el género y la política educativa.

La triangulación, surgida originalmente como término para el comprender ciertos aspectos en las disciplinas duras (como las matemáticas, la topografía o los sextantes), ha sido retomada y ampliada en sus alcances desde otras para las que no fue necesariamente concebida, tal como lo son las ciencias sociales. En este sentido, se han ajustado los

alcances, límites, oportunidades de uso, compromiso y dificultades de la triangulación en el campo de la metodología de estas ciencias. (Silvio, 2009)

Es así que se han planteado distintos procedimientos para lograr la triangulación en los estudios; de esta manera, Silvio (2009) recupera la propuesta que hizo Denzin en 1990 sobre cinco diversas maneras de utilizar dicha triangulación, ya que cada una de ellas permite organizar posibilidades y alternativas de acuerdo a los objetivos de cada estudio. Entre ellas se encuentra el “uso de más de un método o en la habilitación de más de una técnica dentro de un método para obtener datos y para analizarlos” (p. 2). Justamente en éste procedimiento se inscribe la presente investigación y enseguida lo explico.

De conformidad con los objetivos de investigación para estudiar la integración de una perspectiva de género como política educativa en el nivel básico, se hizo un análisis multidimensional que, desde una perspectiva metodológica cualitativa, incorpora: primero, información derivada de documentos oficiales, así como de los programas de estudio y libros de texto del segundo grado de primaria; segundo, información obtenida de las observaciones etnográficas realizadas a dos grupos de primaria; tercero, un análisis situacional del que se obtuvieron elementos para formular categorías de estudio, y; cuarto, entrevistas a profundidad. Esta incorporación de distintas técnicas de obtención de información, en el marco de una perspectiva metodológica cualitativa, buscó hacer “contribuciones sustantivas para el tema, en la interpretación del mundo real y en la confianza que pueden inspirar y probar como recursos controlados” (Silvio, 2009, p. 3)

La investigación cualitativa, como hoy la conocemos, se origina a principios del siglo XX y poco a poco se desarrolló durante ese periodo, contando así con un diversidad

de paradigmas, métodos, estrategias de investigación, (de recogida y almacenamiento de datos) (Sandín, 2003). De esta manera, este tipo de investigación ha tenido distintos usos y significados en diversas disciplinas por lo que su definición se dificulta. No obstante, luego de hacer una revisión de las definiciones que se han planteado a lo largo del tiempo, Sandín (2003) ofrece una que incorpora los elementos básica de las antes propuestas, considerando el aspecto educativo. Luego entonces la investigación cualitativa es “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p. 123).

Para el caso de esta investigación la perspectiva metodológica cualitativa a través de un análisis multidimensional resulta la más óptima porque a través de ella es posible la comprensión de los fenómenos socioeducativos que surgen de la práctica docente, pues es éste el espacio en el que tienen lugar las políticas educativas instauradas desde el gobierno. Analizar la práctica implica acercarse a lo que real y cotidianamente sucede en las aulas y esto solo es posible hacerlo mediante el uso de técnicas de observación del método etnográfico. Como parte de los objetivos de la investigación cualitativa está la de la posibilidad de transformar la realidad. En este sentido, una vez que son comprendidos a profundidad dichos fenómenos desde una perspectiva de género, se crean las bases para una “transformación real, desde las necesidades sentidas por las propias personas protagonistas de este contexto educativo y para esa realidad” (Sandín, 2003, p. 129).

De esta manera, el análisis multidimensional a partir de la triangulación de información cualitativa permiten tratar contextualmente el tema de estudio (Silvio, 2009).

Es decir, para comprender la ejecución de la política educativa sobre incorporación de la perspectiva de género en el nivel básico es necesario considerar no sólo el tipo y ubicación de la escuela en los que se inscriben la observación y entrevistas, sino también el momento histórico social, político y educativo en que se ha insertado esta propuesta, en donde han participado ciertos actores e instituciones con determinados intereses.

Por lo tanto aquí, en un primer momento, para entender el análisis de la configuración y diseño de la política educativa, desde el análisis de contenido, se utilizaron documentos oficiales, internacionales y nacionales, en los que se localizan los acuerdos y lineamientos desde los que se buscó integrar una perspectiva de género y, posteriormente, los programas de estudio y la modificación de los libros de texto gratuitos en el nivel básico. En un segundo momento, para estudiar la ejecución de esta política educativa, se hizo un análisis situacional de tipo etnográfico a partir de la información recabada en las observaciones así como de las entrevistas realizadas a las docentes de dos grupos de segundo grado. Esta segunda etapa es en la que se hará especial énfasis, ya que uno de los objetivos de esta investigación es analizar la fase de ejecución de la política educativa debido a que considero que aquí es donde se expresan una serie de procesos que complejizan su aplicación.

De esta manera, la triangulación se hizo desde: 1. El análisis de contenido de los documentos oficiales, 2. La observación etnográfica, 3. El análisis situacional, y 4. Las entrevistas a profundidad. Esto con la finalidad de que la interpretación y análisis de la política educativa no se haga por una sola vía, sino que se logren incluir aquellos aspectos, situaciones, agentes que al momento del diseño de la política no necesariamente son considerados para su ejecución. Esto es, poder captar aquellos procesos que hacen que

dicha incorporación de género, en el nivel de la práctica docente en el aula, se dificulte o complejice.

Fase 1 2.2. Perspectiva para el análisis de los documentos oficiales

Desde el inicio de esta investigación le he dado una importancia especial a los documentos oficiales que contienen elementos con una perspectiva de género. Esta revalorización no ha sido gratuita ni producto de la casualidad. Su importancia radica en que han sido los marcos a partir de los que se han configurado políticas educativas que se materializaron en modificaciones a los libros de texto para el nivel primaria. No obstante, puesto que en cada uno de ellos se plantearon líneas de acción diversas, desde objetivos internacionales y posteriormente nacionales, éstas no necesariamente han sido concordantes. El objetivo, en este sentido, es que a través de su análisis particular se puedan localizar las premisas que han sido o no transversalizadas y que han incidido para que su implementación se complejice.

Por lo tanto, los documentos oficiales utilizados en esta investigación se componen, en un primer momento, de aquellos que han planteado formalmente la idea de integrar una perspectiva de género en las políticas educativas del nivel básico. Tales documentos son: 1. La Plataforma de Acción de Beijing de 1995 (internacional), 2. El Plan Nacional de Desarrollo, 3. El Programa Sectorial de Educación (ambos del periodo gubernamental 2007-2012), 4. El Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres de 2008-2012, éste último surgido, en el marco de la promulgación de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, en agosto de 2006, y 5. Los informes relativos a la revisión de los LT realizados de 2008 a 2011, realizados por el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),

en convenio de colaboración con la Secretaría de Educación Pública, en el marco de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), publicada en febrero de 2007. Todo esto en términos de propuestas idealmente aplicables.

En un segundo momento, es analizado el Programa de estudios vigente (de 2011) para el segundo grado de primaria, poniendo especial atención en las asignaturas de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad y Formación Cívica y Ética, cuyos campos de formación son *Exploración y comprensión del mundo natural y social* y *Desarrollo personal y para la convivencia*. Estas dos asignaturas tienen contenidos, tal como lo anuncian los campos de formación, sobre el conocimiento del mundo natural y social que los rodea, así como de la convivencia armónica en el marco de la una sociedad plural.

Asimismo, son analizados los respectivos libros de texto de estas dos asignaturas, esto con la finalidad de conocer el grado de correspondencia con el Programa de estudios, puesto que dichos libros fueron modificados desde una perspectiva de género a partir de revisiones realizadas. En este sentido, también se contrastan los informes derivados de las revisiones a dichos libros con los que, en el momento de la investigación, son usados por el alumnado.

Es preciso aclarar que, sobre los primeros documentos oficiales, existen además de los mencionados, muchos otros documentos con múltiples objetivos específicos que abordan también la problemática de género en los distintos niveles del sistema educativo. No obstante, la elección de estos documentos responde a la necesidad de situar el proceso en que se origina normativamente una política educativa para el nivel básico con la

finalidad de atender las problemáticas de desigualdad y violencia hacia las mujeres y niñas que se reproduce en el espacio educativo a través de estereotipos.

Estos documentos, a diferencia de otros, son recuperados porque en ellos es posible interpretar el contenido en el que subyace lo político, es decir, la arena de disputa por colocar intereses con preocupaciones específicas sobre las relaciones de género en la escuela, pero también de las posibilidades reales de crear políticas educativas y de llevarlas a cabo.

Sobre los segundos, la justificación de que sean éstos los retomados radica en el hecho de que son los que se encuentran vigentes al momento de la investigación. Asimismo y más importante aún, porque son los que tienen contenidos concretos sobre el desarrollo personal y social del individuo, así como por la revisión e integración, relativamente reciente, de que fueron objeto con una perspectiva de género. Justamente en el contenido social para el desarrollo de los infantes es donde cobra mayor sentido el enfoque de género, pues apunta a su interacción y desenvolvimiento desde ciertas pautas sociales y culturales en las que se expresan los tipos de relaciones entre niñas y niños.

De esta manera, el análisis de dichos documentos oficiales se hizo desde el análisis de contenido, el cual, de acuerdo a Bardin (2002) se conforma de:

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes (p. 32)

Derivado de éste se encuentra el análisis del discurso, el cual permite estudiar los significados que se producen en la integración de la perspectiva de género en la política educativa para atender las desigualdades de género a partir de la eliminación de estereotipos. Es decir, que un análisis de este tipo, al hacerse sobre documentos oficiales, posibilita “la revelación de sus contradicciones, de sus elementos no expresados, y del espectro de lo que, desde ellos, es posible decir y hacer” (Jäger, 2003, p. 63). En este sentido, de la totalidad del contenido que tienen los documentos utilizados, se hizo el filtro sobre aquellas partes que hacen referencia a la aplicación de una perspectiva de género en cinco aspectos: a) la transversalización en las políticas públicas, b) la educación y/o la política educativa para la educación básica, c) la atención/erradicación de estereotipos, y d) la capacitación/sensibilización de la planta docente.

La localización de estos elementos en los textos permitió, por un lado, dar un seguimiento sobre las principales normativas y directrices a partir de las que se configuró una política educativa que tuvo su expresión en los libros de texto desde el enfoque de género. Por el otro, al ubicar la presencia o ausencia de dichos elementos en cada uno de los documentos, fue posible ir situando las debilidades de la política educativa y que pudieron o no incidir para su implementación en las aulas, es decir, en la práctica escolar.

En este sentido, resultó importante detectar el grado de armonización entre los instrumentos normativos (lo retomado y lo omitido) y las formas en que posteriormente se configuraron acciones en las que se integró dicho enfoque. Todo ello para comprender si hubo un compromiso real por parte de las autoridades gubernamentales para atender una problemática social como la discriminación y violencia hacia las mujeres y niñas o

únicamente como parte del cumplimiento de la firma, de un acuerdo más, como Estado miembro de un organismo internacional como lo es la ONU.

Fase 2 2.3. La etnografía educativa

El acercamiento a los procesos de la vida escolar como un espacio en el que se imbrican una serie de factores que influyen en las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje, permite además conocer y analizar la complejidad en la que están inmersos los múltiples actores de la educación respecto a la generación y reproducción de desigualdades entre mujeres y hombres. Y es que al ser la escuela un espacio de interacción social, en ella cobran sentido tanto los objetivos de planes y programas de estudio derivados de políticas educativas, así como los procesos sociales y prácticas culturales propios de cada contexto espacial y temporal. En este sentido, analizar la complejidad de los procesos educativos desde la cotidianidad escolar ofrece una vía para generar conocimiento acerca de las prácticas que acontecen en el espacio educativo formal.

De esta manera, la etnografía, de acuerdo a Hammersley y Atkinson (1994) se constituye como la forma más básica de investigación social, que integra un conjunto de métodos que se caracterizan por la observación participante del investigador en el acontecer de la vida diaria de las personas durante cierto periodo de tiempo, observando, escuchando, preguntando y recuperando aquellos datos que aporten información sobre el tema estudiado (p. 15).

Desde su surgimiento en la antropología a principios del siglo XX, la etnografía ha sido un recurso que ha generado una diversidad de aproximaciones metodológicas. Por ello, su utilización a partir de distintas disciplinas y campos de investigación ha derivado en su

recuperación y enriquecimiento, el cual se ha reflejado, por tanto, en nuevas propuestas de análisis. No obstante, la etnografía sigue siendo sustancialmente una metodología interpretativa-descriptiva que, para dar cuenta de la información recabada, lo hace mediante una reconstrucción interpretativa (Levinson, Sandoval y Bertely, 2007, p. 825).

En este sentido, si bien el objeto de estudio clásico de la etnografía, desde la antropología, han sido “las culturas” desde la visión de los nativos, como se acaba de referir en el párrafo anterior, el trabajo etnográfico también ha resultado pertinente para investigar otros objetos de estudio como la escuela. Tal es el caso de estudio pionero de Jackson en 1968, donde ofrece los resultados de una investigación que se interesó por la diversidad de acontecimientos cotidianos al interior de las aulas, considerando sustancialmente las opiniones de los agentes que ahí convergen; es decir, las de los profesores en tanto profesionales, como la de los alumnos. Desde ese momento la etnografía en la investigación educativa estadounidense y británica se desarrolló como “una alternativa a la hegemonía cuantitativa-positivista que se había ido construyendo desde principios del siglo” (Levinson, et al, 2007, p. 826).

Otra contribución importante en términos de acercamiento metodológico desde la etnografía educativa, es el trabajo de P. Woods (1987). Su aporte consiste en ofrecer un método para realizar estudios cualitativos, poniendo atención a los maestros en su calidad de investigadores, aunque no exclusivos de realizar investigación educativa. De esta manera, plantea que muchos de los problemas para iniciar este tipo de estudios son universales y, al mismo tiempo, ofrece una serie de técnicas para la recogida de datos.

Para el caso de México, la etnografía en investigación educativa cobró fuerza al inicio de la década de los ochenta, mediante los trabajos de Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta, Etelvina Sandoval, entre muchos otros (Levinson, et al, 2007). Su propuesta sustancialmente fue la de conocer y analizar la complejidad de los procesos educativos cotidianos en distintos niveles del sistema educativo. En obra clásica *La escuela cotidiana*, coordinada por Rockwell (1995), se abordan temáticas sobre el quehacer escolar que no resultan fácilmente perceptibles, en donde se conjuga la participación de actores como docentes, autoridades, alumnos y padres de familia. Asimismo, analizan aspectos sobre el manejo de los contenidos académicos dentro del aula. Finalmente, aunque el tema es desarrollado al inicio de esta obra, se desarrolla y explica la perspectiva etnográfica, la cual busca abarcar la complejidad y riqueza de la investigación educativa.

De esta manera, “es posible afirmar que la etnografía sigue consolidándose como una opción metodológica de la investigación educativa que permite reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado real educativo” (Levinson, et al, 2007, p. 827). Como consecuencia de la vigencia y enriquecimiento de la etnografía desde distintas disciplinas y campos de investigación han surgido nuevas propuestas metodológicas. Tal es el caso del análisis situacional, el cual también puede ser trasladado a la investigación educativa y que ofrece otro enfoque para el estudio de la cotidianidad escolar en donde se generan y reproducen desigualdades entre niñas y niños.

Por lo tanto, el método etnográfico es pertinente en esta investigación porque, a través de los instrumentos de observación y entrevista a profundidad, posibilita describir y comprende la práctica educativa de manera densa. Esto significa poder interpretar el discurso social que subyace en la práctica docente, pues al intervenir los sujetos (docentes y

alumnado) en un proceso de interacción, cada uno imprime su propia interpretación del mundo respecto a cómo son y/o deben ser las relaciones de género. Dado que estos sujetos expresan su particular visión del mundo, con independencia de lo planteado por la política educativa, es justo en el proceso de interacción en el aula en donde se visualizan las complejidades de aplicación de dicha política, pues ésta se contrapone con la estructura cognitiva sociocultural de los sujetos. Y de esto solo se puede tener evidencia real y concreta, en un momento determinado, con el método etnográfico desde el análisis situacional.

2.3.1. El análisis situacional en el aula: observación y entrevista.

Ahora bien, el análisis situacional⁸, que tiene sus orígenes en la Escuela de Manchester, es un método que propone un análisis en un proceso inductivo-deductivo. En un primer momento es inductivo, relacionándose con el contexto, desde abajo, “a partir de la delimitación y dinámica del propio evento”; posteriormente, se torna en un análisis deductivo que, desde arriba, “traslada datos del campo histórico y estructural”. Dicha propuesta permite un análisis en movimiento entre distintos ámbitos, logrando establecer puentes entre los microprocesos con las grandes estructuras; es decir, “acoplando el estudio sistémico con los mundos de vida” (Tamayo, 2012, p. 326).

Para el caso de esta investigación se realizará un análisis primeramente inductivo, justamente desde la observación directa de la práctica docente en dos grupos de segundo grado de primaria. Específicamente en ciertas clases y horas en las que las docentes tenían

⁸ El análisis situacional como método dentro de la etnografía ha sido descrito y aplicado de manera ampliada para el estudio de las relaciones entre “espacio y comportamientos colectivos, entre ciudad y ciudadanía, entre espacio público y participación ciudadana, y finalmente entre cultura política y cambio social” (Tamayo, 2012, p. 325).

programado la utilización de los Libros de Texto (LT) *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad y Formación Cívica y Ética*⁹. Después se despliega el análisis deductivo al situar dicha práctica en el marco de los objetivos de una política educativa que planteó la integración de una perspectiva de género en los LT, así como de los acuerdos y objetivos establecidos concretamente al interior de esa escuela (entre la directora y las docentes).

Como parte de la secuencia para realizar un análisis situacional, se plantean tres niveles básicos: *Explorar y seleccionar una situación*. Esta situación “se define por las actividades, comportamientos y discursos que parecen importantes al investigador”. De esta manera, se hace una descripción densa del lugar, los actores, de las actividades, así como de las interacciones; es decir, un análisis de lo que Tamayo denomina “espacio etnográfico”. Dicho espacio es “un campo físico y simbólico que se delimita por la propia acción de los actores. Es amorfo, con límites difusos, es materia y es representación” (Tamayo, 2012, p. 326-327).

En el segundo nivel se propone *Articular los puntos de vista cognitivos de los actores, indagando acerca de las percepciones y significados de la situación*. En ésta fase se buscan representaciones sociales cuando dichas percepciones y significados son compartidos por los actores involucrados. La representación social permite “identificar y organizar distintos significados construidos y compartidos que los actores tienen sobre una misma situación social” (Tamayo, 2012, p. 327).

Finalmente, en el tercer nivel, se busca *Aplicar el contexto cultural, es decir, abstraer y analizar el evento dentro de los parámetros contextuales*. La relación analítica

⁹ La elección de observar éstas clases responde a la importancia que tienen los respectivos libros de texto respecto a la integración de una perspectiva de género en sus contenidos.

del evento se establece con un contexto más extenso, para nuestro caso, el sociocultural – que comparte características a nivel nacional respecto a la condición de género-, la política educativa y la propia escuela, así como los conflictos derivados de la reforma educativa de 2013. Por lo tanto, el contexto sociohistórico es indispensable en el análisis situacional ya que permite comprender el evento dentro del contexto local y del nacional. De esta forma, el contexto se conforma de “aquellos factores externos, estructurales y sistémicos que se interrelacionan con el comportamiento y el significado que los propios actores le dan al evento estudiado” (Tamayo, 2012, p. 327).

De acuerdo a la secuencia para realizar un análisis situacional a partir de los tres niveles antes mencionados, las categorías construidas, y que fueron tomando forma en cada uno de ellos, se expresaron en la aplicación de instrumentos que diera cuenta del acontecer cotidiano en el aula escolar. Esto en función del objetivo general de este estudio: analizar las contradicciones que surgen entre la propuesta de contenidos de los libros de texto con una perspectiva de género y las prácticas docentes, para distinguir los procesos que complejizan sus ejecución de la puesta en marcha de una política educativa.

En este sentido, la perspectiva del análisis se encuentra articulada a la construcción de interrelaciones entre las particularidades de los sujetos y los aconteceres cotidianos. Es decir, al conocer la a) *formación académica y características socioculturales de las docentes*, permite comprender el tipo de discurso que ellas establecen en el aula con los b) *alumnos*, a través del uso de los instrumentos como el c) *libro de texto con contenidos con perspectiva de género*, lo que a su vez se expresa en las d) *interacciones* que se establecen entre el propio alumnado y con la docente en las actividades en el aula.

Estos temas apuntan, a través del trabajo de observación y registro en el aula, y de entrevistas a las docentes, hacia los objetivos particulares de esta investigación: 1. Distinción de los procesos, profesionales y personales de las docentes que complejizan la ejecución de la puesta en marcha de una política educativa; 2. Conocer las contradicciones que surgen entre la propuesta de contenidos con perspectiva de género en los libros de texto antes referidos y las prácticas docentes; 3. Conocer los tipos de relaciones que se establecen entre el alumnado y con las profesoras como una expresión de la comprensión o no de dicho enfoque de género. Todo ello desde un análisis de la cotidianidad escolar.

Para poder explicitar los instrumentos de observación y entrevista utilizados, es importante señalar que otro de los aspectos que propone el análisis situacional es que “la indagación se sitúa en los comportamientos o prácticas, ideas y formas simbólicas”. Esto genera, por lo tanto, un proceso de interpretación y re-interpretación, donde: primero, el investigador observa y pre-interpreta; segundo, los actores interpretan el mismo suceso, y; tercero, el investigador re-interpreta a partir de las dos acciones previas (Tamayo, 2012, p. 326). En esta lógica, planteada por el análisis situacional, se inscribe el desarrollo que tuvo esta investigación.

En un primer momento se observó y pre-interpretó: la práctica de las docentes sobre el uso de los LT mencionados; el discurso de las docentes que diera cuenta de las formas en que re-produce o no con el alumnado una perspectiva de género; la distribución del alumnado y las relaciones que se generan entre éstos y con la docente en el espacio del aula. Para poder contar con esta información las observaciones se llevaron a cabo en los dos grupos que había de segundo grado en una escuela primaria ubicada en el segundo cuadro del Centro Histórico de la Ciudad de México.

En este sentido, y de acuerdo al modelo del análisis situacional, se consideró que la cantidad de observaciones no era relevante en términos de su representatividad, sino por su significación como hecho cotidiano (Tamayo, 2012). Por lo tanto, y debido a que el permiso de acceso se solicitó por seis semanas¹⁰, y también porque las materias de interés sólo se imparten dos horas por semana, se realizaron siete observaciones en cada uno de los dos grupos. Dichas observaciones se realizaron en las aulas los días en que las docentes tenían programado impartir las dos materias, correspondientes con los LT, antes señaladas.

Justamente éste espacio del salón de clases es el que resultaba idóneo para conocer, interpretar, comparar y, posteriormente, analizar la práctica docente; pues como lo refiriera Parga (2004a):

La práctica docente como objeto de estudio es una práctica social compleja, cargada de tensiones por la diversidad de factores que la atraviesan: historia personal, formación, teorías implícitas y género del profesorado, el contexto social e institucional, fragmentación del trabajo, entre otros; esto se traduce en un pensar y actuar de los sujetos que en la práctica adquiere distintas connotaciones. (p. 220)

De esta manera, por el componente situacional del análisis, se exploraron detalladamente las características y disposición del espacio, las condiciones del lugar, la participación de los sujetos, las actividades llevadas a cabo y las interacciones entre sujetos y objetos (Tamayo, 2012). Todo esto registrado en un diario de campo y con el apoyo en una guía de observación elaborada por las académicas Dolores Flores Carmona y Angélica Palacios Lozano (Ver Anexo 2).

¹⁰ Dos de esas seis semanas no se pudo ingresar porque: a) la primer semana fue inicio de clases del presente ciclo escolar (2015-2016) y dijeron (directivo y docentes) estar ocupadas distribuyendo aún a los grupos, y; b) porque durante la segunda semana aún no tenían definido su horario de clases.

En ambos registros las líneas de observación se clasificaron en cuatro categorías: 1. Una se refiere a los *elementos y disposición del espacio*, como la distribución del mobiliario, los lugares ocupados por los agentes, su apropiación del espacio, así como colores predominantes al interior del aula. 2. Otro se enfoca en el *discurso* el cual se refiere a lo que es dicho y pensado por quienes hablan en un momento determinado y a partir de la autoridad que tienen, pues conlleva a significados y a revelar las relaciones de poder entre los agentes, determinadas por el género. 3. Uno más fue la distinción de *tipos y niveles de interacción*, que son construidos por las docentes, por el alumnado o en conjunto, lo que se traduce en interacciones entre el alumnado y éstos con la docente por afinidad, por reprimenda, por género o supeditada a preguntas y respuestas sobre los contenidos. 4. De igual forma, se enfocó en el *comportamiento* tanto de las docentes como del alumnado, y de ambos en interacción, frente a la utilización de los LT como expresión de gusto, rechazo, apatía u obligatoriedad para ocuparlos.

Para el análisis de estas categorías resultan convenientes conceptos de distintos planteamientos teóricos que, interrelacionándolos, ofrecen vías de explicación sobre la compleja dinámica entre los sujetos, los instrumentos (LT) y la cotidianidad en el aula. En este sentido, los conceptos de *habitus*, *arbitrariedad cultural* y *violencia simbólica*, propuestos y definidos por Bourdieu y Passeron (1995), aplican como abstracciones de los procesos en los que, a través de las prácticas docentes, el LT y la interacción en el aula, la escuela transmite, mantiene, sanciona y legitima valores y normas culturales respecto a la condición de género como si fueran universales; pero al mismo tiempo, donde hay cabida para determinados márgenes de autonomía. Asimismo, el *currículum oculto*, utilizado por J. Torres (1998), nos ayuda a explicar aquellas significaciones, valores, representaciones y

simbolismos que se develan, casi de manera imperceptible, en la práctica docente y las interacciones con y entre el alumnado respecto a la condición de género y de las que no son siempre conscientes. Finalmente, el concepto de *discurso* en Foucault nos permite explicar aquello que es dicho, cómo es expresado, así como lo que es omitido, configurándose significados que manifiestan las relaciones de poder entre los agentes, determinadas por el género.

En un segundo momento, como parte del desarrollo de esta investigación y siguiendo la estructura de la propuesta del análisis situacional, se pasó a articular los puntos de vista de los actores mediante sus percepciones y significados, abriéndose la posibilidad de introducirme en la construcción cognitiva de las docentes, tanto de su autopercepción personal como de su práctica. Por ello, para que tanto las actividades como las interacciones sean significativas respecto a noción de género expresada en el aula, “el análisis debe rescatar aquellos marcos explicativos que surgen a partir de la interpretación que los propios actores hacen de sí mismos y de la situación” (Tamayo, 2012, p. 331).

De acuerdo a los objetivos particulares sobre la distinción de los procesos que complejizan la ejecución de los contenidos de los LT con una perspectiva de género, la realización de entrevistas resultó significativa. Dichas entrevistas constituyeron un instrumento que permitió conocer los marcos interpretativos de sus procesos personales y académicos que se expresan en su ejercicio profesional con el alumnado. Pues como lo refiriera Parga (2004a) la práctica y el saber cotidiano de las docentes “son el resultado de una intersección de múltiples historias (personales y profesionales) del docente, de la escuela en la que trabaja, del sistema educativo, de diferentes movimientos y tradiciones pedagógicas (...)” (p. 220).

En este sentido, se realizó una entrevista semiestructurada a profundidad a cada una de las docentes de los dos grupos en los que se hicieron las observaciones. Dichas entrevistas se diseñaron de manera semiestructurada para proveerles a las docentes la apertura para hablar con mayor libertad de sus percepciones sobre elementos relacionados al género en su práctica. Asimismo, porque de esta forma se dejaron ver, implícitamente en su discurso, la carga cultural derivada de su formación personal y profesional, que complejiza su práctica desde una perspectiva de género. Si bien las categorías analíticas que se diseñaron en este instrumento estuvieron asociadas a los objetivos de investigación, éstas se redefinieron a partir de las observaciones en el aula, pues se detectaron formas discursivas y actitudes por parte de las docentes que denotaron problemáticas sobre el manejo de sus grupos, y donde los niños y niñas presentaron comportamientos peculiares en cada grupo.

Fue así que desde el primer momento en que les fue explicado a las docentes el tema y la finalidad de los instrumentos de observación y la posterior entrevista, ellas expresaron que no sabían a qué se referían las modificaciones respecto al género en los LT. De esta forma, la configuración de las preguntas de la entrevista se dirigió a considerar no únicamente su conocimiento sobre los contenidos, sino sobre sus procesos personales y profesionales que influyen en su práctica cotidiana en el aula. Esto como una forma para develar los marcos interpretativos, conscientes e inconscientes, sobre los que llevan a cabo su práctica.

No obstante, durante la realización de las entrevistas las dos profesoras sí respondieron a la pregunta ¿qué es para ti la perspectiva de género? Las respuestas expresadas permitieron comprender que si bien tenían una noción sobre lo que es el género,

en sus relatos manifestaron implícitamente interpretaciones contrapuestas a partir de su propia carga cultural y social. Por lo tanto, ésta fue una categoría en la que subyació la construcción de significados y las estructuras de pensamiento que se encuentra manifestadas en su práctica como docentes.

Otro aspecto que se tomó como referente para conocer dichos marcos interpretativos asociados a la condición de género fueron las percepciones que tenían tanto de su grupo como del centro escolar en el que laboran. Esto permitió conocer las interpretaciones que tienen del comportamiento y desempeño de sus alumnos y alumnas, tanto en su conjunto como de forma diferenciada. Derivado de esto, también se hicieron referencias a la atención dada a situaciones en las que han tenido conflicto y/o problemas: tanto relacionados con el desempeño académico de determinados alumnos como con comportamientos diferenciados entre el alumnado. Este aspecto reflejó cómo el aula se constituye como un espacio de negociación y discusión para la solución de conflictos.

Para el análisis tanto de las categorías preestablecidas en el instrumento como de los aspectos que surgieron durante la entrevista, se recuperaron enfoques sobre la configuración del pensamiento del profesorado que, desde los objetivos de mi investigación, resultan relevantes para comprender la construcción de una noción del género y que se expresa, explícita y/o implícitamente, en su práctica. Esto como una forma de acercarse al análisis de la construcción cognitiva sobre las relaciones de género que se manifiestan en el aula con el alumnado, ya que en este caso la práctica docente debe ser contextualizada social y culturalmente.

De esta forma, las categorías de análisis que plantean Jiménez y Feliciano (2006) en un trabajo sobre el estado del conocimiento en torno a la diversidad de investigaciones que se han realizado para comprender el pensamiento del profesorado, el cual se inscribe dentro del *paradigma en torno al pensamiento y toma de decisiones del profesor* y que cobró fuerza en la década de los ochenta, permite afirmar que el conocimiento específico del profesorado “guía, implícita o explícitamente, su práctica” (p. 105). No obstante, tal como ellos lo refieren, aún no hay un consenso sobre el origen de dicho conocimiento. En este sentido, es posible situar esta investigación dentro de los marcos conceptuales, referidos al estudio del pensamiento del profesorado, que se han enfocado en el estudio de las creencias y la práctica como conocimiento.

Por lo tanto, se retoman aquellos conceptos que permiten organizar y analizar la información recabada a través de las entrevistas. Tal es el caso de las *creencias*, concepto derivado de la Teoría de esquemas, así como el del *conocimiento profesional, conocimiento práctico y percepciones*, procedentes de las Teorías de la acción (Jiménez y Feliciano, 2006).

Finalmente, es necesario aclarar que analizar las interpretaciones de las docentes exige situar y contextualizar institucional, histórica, social y culturalmente sus respuestas, porque adquieren distintas connotaciones según sea el caso. En este sentido, las respuestas obtenidas durante las entrevistas contienen experiencias y relatos personales que se traducen en la autointerpretación de su práctica en el aula pero también interpretan sobre los agentes con los que interactúan (alumnado, madres y padres de familia, y directivos escolares).

En síntesis, la relevancia de la observación como el proceso a través del cual se puede obtener evidencia real y concreta sobre las complejidades derivadas de la integración de un enfoque de género en la política educativa del nivel básico, y de la entrevista como el instrumento que posibilita la voz del actor para conocer sus motivaciones y percepciones y así comprender su actuar, constituyen los elementos sobre los que se realizó el análisis situacional. Ambos instrumentos se complementan para entender la situación en la que tiene lugar la implementación de una política educativa: la práctica docente.

Capítulo 3. ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES

En el presente capítulo realicé el análisis descriptivo del contenido de los documentos oficiales, siendo éstos revisados y analizados como normativas desde las que se plantea la integración de una perspectiva de género en las políticas educativas del nivel básico. Además de describir la propuesta general de cada uno de ellos, se puso especial énfasis en los documentos internacionales y nacionales, en cinco aspectos: a) la transversalización en las políticas públicas, b) la educación y/o la política educativa para el nivel básico, c) la atención/erradicación de estereotipos, y d) la capacitación/sensibilización de la planta docente.

El siguiente apartado presenta el papel que juega la escuela y los libros de texto como instrumentos a través de los que es posible integrar el enfoque de género. De esta manera, los siguientes documentos revisados son el Programa de estudios vigente (de 2011) para el segundo grado de primaria, poniendo especial atención en las asignaturas de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad y Formación Cívica y Ética. Asimismo, son analizados los respectivos libros de texto de estas dos asignaturas, esto con la finalidad de conocer el grado de correspondencia que guardan con el Programa de estudios. En este sentido, también se contrastan los informes derivados de las revisiones a dichos libros con los que, en el momento de la investigación, son usados por el alumnado. De esta forma, este análisis descriptivo de los documentos se va a articular, junto con el trabajo de campo, en las conclusiones, pues el objeto sustancial es estudiar la congruencia entre el contenido de los textos y las prácticas docentes.

3.1. Documentos nacionales e internacionales.

Los documentos oficiales que se analizan y que dan lugar a la política educativa con perspectiva de género en el nivel primaria son: 1. La Plataforma de Acción de Beijing de 1995, 2. El Plan Nacional de Desarrollo y 3. El Plan Sectorial de Educación del periodo gubernamental 2007-2012, 4. El Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres de 2008-2012, éste último surgido, en el marco de la promulgación de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, en agosto de 2006, y 5. Los informes relativos a la revisión de los LT realizados de 2008 a 2011, realizados por PUEG de la UNAM en convenio de colaboración con la SEP, en el marco de la LGAMVLV, publicada en febrero de 2007. Todo esto en términos de propuestas idealmente aplicables para integrar un enfoque de género en el nivel básico.

3.1.1. Plataforma de Acción de Beijing

La Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing 1995, son el resultado de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en Beijing, China, del 4 al 15 de septiembre del mismo año. Este hecho constituye un logro por parte del feminismo, el cual para ese momento se había consolidado tanto en la academia como en la militancia. Este afianzamiento desembocó en análisis más rigurosos sobre la problemática social y política de las mujeres y en la formulación de demandas hacia la igualdad de género (Serret, 2008). Aunado a ello, también para aquel momento, muchos de los gobiernos participantes ya habían cimentado espacios institucionales de atención a las mujeres, se incrementaban cada vez más las organizaciones no gubernamentales, las redes regionales, continentales y la experiencia transnacional, contando así con vasta información en torno a esta problemática (Serret, 2008).

Esto dio pie a que durante las dos semanas en que se llevó a cabo la conferencia se abriera el espacio para el debate político e intercambio de información y experiencias específicas en políticas públicas por parte de los representantes de los 189 gobiernos participantes, de las ONG y de las organizaciones de Naciones Unidas. Es así que al conjuntarse en un espacio internacional una diversidad de miradas y posibilidades de acción, dicha conferencia marcó un hito por lograr concertar una serie de compromisos para ser aplicados por los gobiernos y las organizaciones involucradas.

Tanto la Declaración como la Plataforma de Acción tuvieron limitantes en sus alcances pues, como lo refiere Serret (2008), al no ser instrumentos vinculantes no generaban obligación jurídica, sino únicamente compromiso moral. No obstante, las posteriores reuniones de evaluación sobre los compromisos derivados de estos documentos que se han realizado cada cinco años¹¹, reafirma la idea de que son instrumentos “sólidos para erradicar las desigualdades” (Serret, 2008, p. 102).

Ahora bien, la Plataforma de Acción es un programa de acción orientado a crear condiciones para la potenciación del papel de la mujer y así enfrentar los desafíos del siglo XXI (ONU, 1996). Su objetivo principal es “promover y proteger el pleno disfrute de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las mujeres a lo largo de su vida” (ONU, 1996, p.7). Para ello dicha Plataforma abarca doce esferas decisivas y de preocupación: 1. La feminización de la pobreza, 2. La educación y la capacitación, 3. La salud y servicios conexos, 4. La violencia contra la mujer, 5. Los conflictos armados, 6. La

¹¹ Las sucesivas evaluaciones quinquenales de seguimientos sobre la Plataforma se conocen como Beijing+5, de 2000; Beijing +10, de 2005; Beijing +15, de 2010 y Beijing +20, de 2015. Para mayor información sobre cada una de ellas, consulte <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/>

economía, producción y acceso a recursos 7. El ejercicio del poder y la adopción de decisiones, 8. Los mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer, 9. Los derechos humanos, 10. Estereotipos en los medios de difusión, 11. El medio ambiente, y 12. La niña.

Para cada una de estas esferas se hizo el diagnóstico del problema, se propusieron objetivos estratégicos, señalados ahora con letras, y las medidas específicas que debían tomar los distintos actores participantes para lograr dichos objetivos (y que se encuentran organizados con la letra respectiva a la esfera y números consecutivos). Puesto que se planteó que éstos y las medidas se relacionaran y reforzaran mutuamente, así como que los asuntos de género se integraran en todas las políticas públicas, la transversalización se conformó como una estrategia para ser aplicada por los gobiernos firmantes y así concretar la igualdad de oportunidades, tanto a los recursos y al poder, entre mujeres y hombres. Dicha transversalización del género como enfoque hizo “intervenir el principio de equidad en todas las políticas públicas, con el propósito de cerrar las brechas de inequidad en todos los campos” (Incháustegui y Ugalde, 2004, p. 32)

De conformidad con las esferas de preocupación, en dicha Plataforma se encuentran líneas de acción que, aunque interrelacionadas con otras, se indican específicamente para su intervención en el ámbito educativo y que asocio al nivel básico. En este sentido, se encuentran las esferas sobre educación y capacitación, y sobre la niña, con sus respectivos objetivos estratégicos. Así, en dicha Plataforma la primera se localiza con la letra B denominada “Educación y capacitación de la mujer” y que cuenta son seis sub-objetivos, y el otro con la L, “La Niña”, que tiene nueve.

Sobre la transversalización del enfoque de género se menciona, en las esferas B y L que tanto los gobiernos como otros agentes sociales deben “promover una política activa y visible de integración de una perspectiva de género en todas las políticas y programas” con el fin de analizarlas y tomar decisiones que anticipen los potenciales efectos en las mujeres y hombres, y en las niñas y niños (ONU, 1996, p. 28 y 122). En cuanto a la educación, en la esfera B se menciona que ésta es un “instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz”; asimismo, que cuando ésta no es discriminatoria se conduce a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres; y que la igualdad en el acceso permitiría que las mujeres se conviertan en “agentes de cambio” (ONU, 1996, p. 26). Por su parte en la esfera L, se insta a desarrollar y aplicar políticas, planes de acción y programas que promuevan y protejan el disfrute de los derechos humanos y velar por la igualdad de oportunidades de la niña.

En la esfera B se plantea que la atención a dos aspectos “contribuiría eficazmente a eliminar las causas de la discriminación contra las mujeres y las desigualdades entre las mujeres y los hombres” (ONU, 1996, p. 27). Éstas son la creación de un entorno educacional y social igualitario, y de recursos educacionales que promuevan imágenes no estereotipadas de las mujeres y hombres. Desde esta concepción las medidas para atender y erradicar los estereotipos se desglosan en el objetivo estratégico B.4, el cual se refiere a *Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios*. Aquí explícitamente se menciona que el gobierno, las autoridades e instituciones educativas y académicas deben “formular recomendaciones y elaborar planes de estudio, libros de texto y materiales didácticos libres de estereotipos basados en el género para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente” (ONU, 1996, p. 31).

La relevancia del entorno educacional como un espacio de interacción en el que se reproducen desigualdades es visibilizado también en la esfera L, donde se menciona que “los medios educativos viciados por prejuicios basados en el género, como los programas de estudios, materiales y prácticas, las actitudes de los profesores y las relaciones dentro del aula, refuerzan las desigualdades de género ya existentes” (ONU, 1996, p. 120). Aquí las medidas propuestas son diversas y expresadas a través de distintos objetivos estratégicos; una de ellas se encuentra en el L.2 *Eliminar las actitudes y las prácticas culturales que perjudican a la niña*, en donde se esgrime a

Alentar a las instituciones de educación y a los medios de información a que adopten y proyecten una imagen de la niña y el niño equilibrada y libre de estereotipos y a que se esfuercen en eliminar la pornografía infantil y las representaciones degradantes o violentas de la niña. (ONU, 1996, p. 124)

En este sentido, no sólo la institución como tal es comprendida, sino que dado que la idea que subyace en toda la Plataforma es ser transversal e integral, en ambas esferas la capacitación de docentes y educadores se vuelve necesaria por jugar un papel indispensable dentro del proceso educativo formal. En este sentido, una de las medidas propuestas fue elaborar para ellos programas de capacitación y materiales didácticos para que a través de ellos comprendieran su papel y, de esta forma, ofrecerles estrategias eficaces para una enseñanza con orientación de género. (ONU, 1996). De esta manera, en las medidas de acción del objetivo L también se hace referencia a la elaboración de los mismos programas y materiales pero ahora dirigidos a la sensibilización e información de “los adultos sobre los efectos perjudiciales para la niña que entraña determinadas prácticas tradicionales o impuestas por la costumbre” (ONU, 1996, p. 123).

La propuesta de generar materiales educativos libre de estereotipos, por un lado, y la capacitación de docente, por el otro, se encuentran encaminadas a que desde la infancia se garantice “que los niños adquieran los conocimientos necesarios para hacerse cargo de sus propias necesidades domésticas y compartir las responsabilidades de sus hogares y de la atención de las personas a su cargo” (ONU, 1996, p. 32). Ésta medida resulta por demás interesante pues hay de trasfondo una idea respecto a que desde el espacio público, la escuela, se incida en las relaciones privadas, es decir, en las relaciones familiares. Quizá esto se deba a que es más viable considerar que desde la normativa impuesta por las instituciones educativas se puedan hacer cambios a las prácticas socioculturales cotidianas “informales”.

Las medidas propuestas en los objetivos estratégicos de las esferas B y L, como hemos podido observar, señalan acciones dirigidas específicamente para el ámbito educativo y, al mencionar a la niñez, podemos ubicarla como medidas para el nivel básico. Considero que ambas son complementarias pues, por un lado, se insta a trabajar sobre políticas, programas y libros de texto, así como en la capacitación docente sobre el género, que son abordadas desde la educación formal, y; por el otro, la atención desde el ámbito *informal* cuando se plantea trabajar en la sensibilización e información a los *adultos*, entendiéndose por ello a los hombre y mujeres con quienes conviven los infantes en su entorno inmediato familiar y/o comunitario.

De esta manera, la Plataforma de Acción de Beijing es un documento muy importante porque, a través de la participación de distintos actores como los representantes gubernamentales, de ONG y demás personas interesadas en la problemática, como lo fueron diversos sectores feministas, se visibilizaron y quedaron asentadas una larga lista de

problemáticas presentes en las sociedades del mundo, en donde las mujeres y niñas son discriminadas explícita e implícitamente al ser relegadas de las normativas y programas nacionales, pero también directa e indirectamente mediante la reproducción de prácticas culturales.

Asimismo, es un instrumento integral útil porque a partir de él es posible rescatar aquellos elementos que pudieron darle forma a la configuración de una política educativa con perspectiva de género. Pues más allá de supeditarse únicamente a las acciones en el ámbito educativo formal, aporta insumos para la atención también desde aspectos culturales para erradicar las desigualdades de género.

3.1.2. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

Luego de 71 años en los que gobernó el Partido Revolucionario Institucional (PRI) de forma consecutiva en México, en el año 2000 tuvo lugar la primera alternancia en el poder a través de elecciones federales con el triunfo del Partido Acción Nacional (PAN). Este fue un hecho significativo pues dicha elección se dio, de acuerdo a Meyer (2015), en condiciones favorables, con opciones significativas, sobre todo a través de los “proyectos relativamente diferentes” de tres candidatos, en un ambiente de “clamor por el cambio”, en el que también hubo mayor equidad respecto a la información transmitida por los medios, con observadores externos imparciales y con un sistema encargado de vigilar el proceso electoral confiable (p.19).

En este contexto de oportunidad de “democratización y modernización del régimen político mexicano” y que contaba con la confianza de la mayoría ciudadana (Meyer, 2015, p. 16) tuvieron lugar acciones en pro de la igualdad de género. En términos de

transversalizar la perspectiva de género en las acciones del Estado y de establecer un marco normativo que garantizara la igualdad entre mujeres y hombres, durante este sexenio se promulgó, el 12 de enero de 2001, la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres a partir de la cual se crea el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). El objetivo de este Instituto es:

Promover y fomentar las condiciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros; el ejercicio pleno de todos los derechos de las mujeres y su participación equitativa en la vida política, cultural, económica y social del país. (DOF, Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, 2001, p.2)

Asimismo, a punto de concluir este periodo, el 2 de agosto de 2006 se publicó la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (LGPIMH), que tiene como objetivo “regular y garantizar la igualdad entre mujeres y hombres, y proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la Nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado” (DOF, LGPIMH, 2006). Dentro de esta Ley se indica que le corresponde al gobierno federal coordinar las acciones para la transversalidad de la perspectiva de género, así como crear y aplicar el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (PROIGUALDAD). La elaboración de dicho Programa fue encomendado al Inmujeres para que, en el marco de la Política Nacional en materia de igualdad, se articularan las necesidades de los Estados y municipios, considerando las particularidades de la desigualdad en cada una de las regiones del país. Otro aspecto relevante de esta Ley es que se menciona que este Programa debe ser integrado al Plan Nacional de Desarrollo, a los programas sectoriales e institucionales.

Ambas leyes promulgadas en este sexenio constituyen una parte del marco institucional y normativo para la posterior configuración de acciones y programas dirigidos hacia el logro de la equidad de género en todos los ámbitos, entre ellos el educativo y específicamente para el nivel básico. En este sentido, la otra parte de los lineamientos tuvieron lugar en el siguiente sexenio panista, expresados en el Plan Nacional de Desarrollo y con la promulgación de otra Ley, que más adelante explico. A partir de todos estos documentos se pudieron plantear acciones en torno a la igualdad de género que abarcaran de manera más integral al sistema educativo y con especificaciones para cada uno de los niveles que lo conforman. De esta manera, a continuación ubico el contexto político en el que se generó el Plan Nacional de Desarrollo del periodo 2007-2012.

Como mencioné al inicio de este apartado, la alternancia en el poder representaba la posibilidad de un cambio en el sistema político. Sin embargo, éste no se consolidó y además se vio enturbiado con las elecciones de 2006 que, a diferencia del proceso electoral anterior, en esta ocasión fue muy reñida y con un ambiente de desconfianza y desacreditación entre los candidatos de los principales partidos. Finalmente el triunfo oficial lo obtuvo el partido Acción Nacional con apenas una mínima diferencia con el de la Revolución Democrática. En este contexto, la toma de protesta del presidente electo “se caracterizó por la protesta tumultuaria escenificada por la oposición en el Congreso y por la ausencia de cualquier rasgo de solemnidad” (Meyer, 2015, p. 24).

Una vez asumido el cargo, este sexenio se identificó por una “política de fuerza contra el crimen organizado”; sin embargo, no tuvo los resultados esperados pero en cambio sí generó un clima con evidentes muestras de violencia explícita resultado de la “guerra contra el narcotráfico”. La fuerte inversión dirigida a la guerra contra el crimen

organizado tuvo efectos también en lo económico y social. La distribución desigual de la riqueza en nuestro país y la falta de resultados en materia de desarrollo social fueron las banderas que caracterizaron este gobierno.

En este contexto, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) de 2007-2012 se plasmaron las prioridades que debían regir las acciones del gobierno en turno, en el marco del Desarrollo Humano Sustentable; éste último tuvo como propósito la creación de “una atmósfera en que todos puedan aumentar su capacidad y las oportunidades puedan ampliarse para las generaciones presentes y futuras” (PND, 2007-2012, p. 23).

De esta manera, en dicho Plan se establecen los objetivos y estrategias nacionales a realizar a partir de cinco ejes: 1. Estado de Derecho y seguridad, 2. Economía competitiva y generadora de empleos, 3. Igualdad de oportunidades, 4. Sustentabilidad ambiental, y 5. Democracia efectiva y política exterior responsable. Como parte del cumplimiento de la Ley de Planeación, en este documento se refiere que para su elaboración se llevaron a cabo procesos de consulta en el que los ciudadanos, individualmente y a través de organizaciones, expresaron sus opiniones y propuestas, los cuales sirvieron para la conformación de éste y los planes sectoriales.

Respecto a los participantes, se menciona que éstos tuvieron espacios mediante foros de consulta popular, páginas de internet, centro de atención telefónica, correo postal y electrónico, así como de reuniones de trabajo con especialistas. Ésta última resulta importante, porque en ella participaron, entre otros, instituciones académicas, investigadores, organizaciones de la sociedad civil y ciudadanos en general que contribuyeron al análisis y elaboración del PND.

Es así que la integración de la perspectiva de género como un enfoque que fuera transversal en la política pública para atender la desigualdad entre mujeres y hombres en México, derivado del mandato de la Ley General para la igualdad entre mujeres y hombres, es una acción que debería reflejarse en este PND. Como parte de la transversalidad de dicho enfoque, se menciona en este documento que los ejes se interrelacionan y por ello las estrategias se comparten entre ellos.

En este sentido, la información sobre la situación del país así como los objetivos y estrategias en materia de género, enfocadas en el ámbito educativo y asociadas al nivel básico, se pueden localizar en el Eje 3 denominado *Igualdad de oportunidades*. Dicho eje, en general, cuenta con ocho sub ejes referidos a: 3.1. Pobreza, 3.2. Salud, 3.3. Transformación educativa, 3.4. Pueblos indígenas, 3.5. Igualdad entre mujeres y hombres, 3.6. Grupos vulnerables, 3.7. Familia, niños y jóvenes, y 3.8. Cultura, arte, deporte y recreación. Para cada uno de ellos hay objetivos y estrategias de acción de acuerdo a las problemáticas expuestas.

Aun cuando hay un sub eje referido a la educación (3.3), éste se enfoca en aspectos relacionados con la cobertura, acceso, permanencia, abatimiento del rezago, la calidad (en términos de formación para la competitividad laboral), certificación de docentes (evaluación), uso de tecnologías, apoyo a sectores en pobreza, infraestructura, renovación de la currícula de formación cívica y ética (asociado a la formación de valores civiles y responsabilidad ciudadana), entre otros. Es de llamar la atención que las líneas de acción para este sub eje no cuenten con un enfoque de género.

De esta manera, es en el sub eje 3.5 “Igualdad entre mujeres y hombres” en donde se localiza la incorporación de una perspectiva género. Concretamente en el Objetivo 16, es en donde se plantea “eliminar cualquier discriminación por motivos de género y garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres y los hombres alcancen su pleno desarrollo y ejerzan sus derechos por igual” (PND, 2007-2012, p. 211). Dentro de este objetivo, la estrategia 16.1 establece la elaboración de políticas públicas desde dicha perspectiva en toda la Administración Pública Federal, así como la firma de un acuerdo por los tres órdenes de gobierno en el que se comprometen a asumir el principio de igualdad como eje rector de sus planes y acciones. Desde este punto se puede ver que el principio de igualdad no es claramente definido pues, por un lado, se expresa en términos de la igualdad de oportunidades para sectores vulnerables (como se encuentra en el sub eje 3.3) y, por el otro, respecto a la de género.

En la estrategia 16.2 se plantea el desarrollo de “actividades de difusión y divulgación sobre la importancia de la igualdad entre mujeres y hombres, promoviendo la eliminación de estereotipos establecidos en función del género” (PND 2007-2012, p. 211). Aquí se propone el impulso de acciones orientadas a que desde “la infancia los niños y las niñas aprendan que tienen los mismos derechos y que ellos tienen las mismas capacidades y obligaciones para realizar tareas domésticas que tradicionalmente se han reservado a las mujeres” (PND 2007-2012, p. 212). En esta última estrategia se dejan ver implícitamente, por un lado, el interés en acciones relacionadas con los libros de texto y, por el otro, la idea de la eliminación de estereotipos asociadas al espacio doméstico.

En ambas estrategias considero que se plantean someramente las acciones para la incorporación de una perspectiva de género en la política educativa en el nivel básico pues,

por un lado, se manifiesta la construcción de políticas públicas de forma transversal desde los tres órdenes de gobierno para aplicarlo en sus planes y acciones y, por el otro, se hace énfasis en acciones dirigidas a la infancia. Es así que si bien se incorporan en el PND los principios de igualdad, éste no necesariamente se refiere a la que se establece en la Ley General para la igualdad entre mujeres y hombres, sino más bien con un mayor énfasis en las oportunidades para los sectores desfavorecidos (en situación de pobreza e indígenas). Finalmente, puedo suponer que la intención de integrar de dicha perspectiva resulta paradójica en términos discursivos si recordamos que el gobierno panista es conservador; sin embargo, no es tan paradójico en esencia ya que la estructura política no logró una transformación política, económica y social.

3.1.3. Programa Sectorial de Educación 2007-2012

El Programa Sectorial de Educación (PSE) de este periodo gubernamental es un documento que tiene como punto de partida el PND y en el que se explican los objetivos, estrategias y líneas de acción, que guiaron el trabajo de las dependencias y organismos federales pertenecientes al sector educativo. Se menciona que para su elaboración también se retomaron los resultados de una amplia consulta con actores relevantes del sector, quienes aportaron información para el diagnóstico y la configuración de acciones. A diferencia del PND donde se desglosa el conjunto de instituciones participantes para la elaboración del PSE, aquí se mencionan más bien los involucrados en su ejecución. Entre ellos estuvieron la SEP, y organismos sectorizados como la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), El Colegio de México y la CONALTITEG, entre muchos otros más.

En el Programa se explicita la importancia para el desarrollo del país de cada uno de los 6 objetivos sectoriales propuestos. La temática general de cada uno de ellos es: 1. Elevación de la calidad para la mejora del logro educativo, 2. Ampliación de oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, 3. Impulso a la utilización de tecnologías de la información para apoyar los aprendizajes, ampliar competencias, así como para favorecer la inserción en la sociedad del conocimiento, 4. Oferta de educación integral para el fortalecimiento de la convivencia democrática e intercultural, 5. Oferta de servicios educativos de calidad para que, con sentido de responsabilidad social, las personas participen en el mercado laboral, y 6. Impulso de una gestión escolar e institucional donde participen diferentes actores sociales y educativos que promuevan la transparencia y rendición de cuentas. En el desglose de cada uno de ellos se presentan acciones dirigidas concretamente para cada nivel educativo: básico, media superior y superior, y algunas otras que son complementarias.

Asimismo, se agrega un cuadro en el que se presenta la alineación de los objetivos sectoriales con los objetivos del PND. En él se puede observar que son los Objetivos 1 y 2 los que encauzarían, de acuerdo al cuadro presentado en el PSE, las estrategias del objetivo 16, del Eje 3 del PND y que revisé en el apartado previo. No obstante, siguiendo la línea de ubicar la integración de una perspectiva de género en el nivel básico y localizando ahora, por los objetivos de esta investigación, contenidos sobre la incorporación de dicha perspectiva en los libros de texto y/o sobre la capacitación docente, se observa que son sólo algunas líneas de acción de los objetivos 1 y 4, para la educación básica, las que se refieren a estos dos aspectos.

Con la finalidad de exponer la correspondencia que hay entre los objetivos de los ejes del PND y los del PSE, también se agregan en éste último los indicadores y metas de cada uno de los seis objetivos sectoriales a través de tablas en las que se desarrollan el nombre del indicador, la unidad de medida, la situación en 2006 y las metas para el 2012. Esta información es útil en la medida que establece metas de tipo cuantitativo y que configura desde ese momento el tipo de acciones que permitirían obtener esos resultados; es decir, que se vislumbren acciones encaminadas a la obtención de datos cuantificables y no necesariamente dar cuenta de los efectos cualitativos o sustantivos.

Aun cuando el objetivo, de acuerdo a la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, era que dicha perspectiva de género fuera transversal (en todas las políticas, esto es, en todos los niveles) y sustantiva, ésta no se reflejó en el PSE. Tampoco hay referencia sobre la erradicación de estereotipos, como sí fue mencionado en el PND. Pero es posible encontrar aspectos sobre la integración del enfoque de género en el nivel básico en las estrategias y líneas de acción de los objetivos 1 y 4.

Por un lado, el Objetivo 1 del PSE (2007-2012) plantea “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (p. 23). Para su cumplimiento en cada uno de los niveles educativos se trazan veinte estrategias, de las cuales cinco están dirigidas al nivel básico: la primera se refiere a la realización de una reforma integral de la educación básica que adapte el modelo de competencias para responder a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI; la segunda plantea revisar y fortalecer los sistemas de formación de docentes en servicio para que adquieran competencias como facilitadores y promotores del aprendizaje de los

alumnos; la tercera propone la actualización docente para la mejora de su práctica y de los resultados de aprendizaje; la cuarta formula el despliegue de acciones para favorecer la comprensión lectora y el uso de la lengua oral y escrita; la quinta busca conjuntar esfuerzos y establecer mecanismos que aseguren el desarrollo de habilidades cognitivas y competencias numéricas básicas.

De las cinco estrategias, sólo en la primera y la segunda se encuentran acciones referidas a la integración de un enfoque de género en los libros de texto, el contenido curricular y la capacitación docente en el nivel básico. La primera de ellas, que puede localizarse en el PSE con la numeración 1.1, plantea la línea de acción “estimular nuevas prácticas pedagógicas en el aula para el tratamiento de los contenidos de los libros de texto”. La segunda, con el numeral 1.2, propone la línea de acción “poner en marcha un programa de capacitación de docentes para la atención adecuada de las innovaciones curriculares, de gestión y, especialmente, del uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación” (PSE, 2007-2012, p. 23). En ambas líneas de acción se deja ver el tema de la actualización docente, tanto para que realicen nuevas prácticas en el aula en torno al uso de los LT, como en los cambios que se presenten curricularmente, pero no se mencionan en concreto cuál es el programa, ni qué instituciones se encargaran de impartirlo, y menos aún el tipo de innovaciones curriculares.

Por otro lado, el Objetivo 4 del PSE propone “ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (p. 43). Con el fin de efectuar este objetivo, se plantean tres estrategias que se encuentran con

la siguiente numeración: una referida a la articulación de temas emergentes en la formación ciudadana, tales como los derechos humanos, el medio ambiente, la interculturalidad, la equidad de género, el cuidado individual y colectivo de la salud, entre otros considerados como los principales; la segunda, busca promover la incorporación de los centros escolares a un programa de desarrollo físico para mejorar la salud física y mental como parte de una mejor calidad de vida, y; la tercera, propone reforzar la incorporación de experiencias y contenidos curriculares, asociados con la educación artística, a la vida escolar.

De las tres estrategias, sólo la primera, localizada en el PSE con la numeración 4.1, contiene dos líneas de acción relacionadas con innovaciones curriculares y diseño de LT desde la formación ciudadana. Una de ellas expresa que se debe “contribuir a construir una cultura de convivencia y participación, igualitaria y apegada a las leyes, intercultural, respetuosa y sin recurso a la violencia, a partir de la experiencia escolar”; la otra se refiere a “diseñar libros de texto y materiales interactivos sobre valores civiles y éticos como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a las diferencias, la honestidad, la cultura de la transparencia, la defensa de derechos humanos y la protección del medio ambientes, dirigidos a alumnos, maestros y padres de familia” (PSE, 2007-2012 p. 43).

En estas dos líneas de acción se plantea la construcción de un marco de convivencia igualitario y no violento desde la cotidianidad escolar, así como una intervención mediante el diseño de nuevos los libros de texto para el respeto a las diferencias, pero en ninguna se menciona literalmente algún aspecto de género. En todo caso éste se encuentra expresado implícitamente. Las líneas de acción de las estrategias de los objetivos 1 y 4 resultan complementarias y de esta manera cubren, hasta cierto punto, aspectos sobre el contenido de los LT y con mayor énfasis la capacitación docente. Sin embargo, no hay una mención

explícita sobre la atención de la conformación de estereotipos, sino sólo referidas a la convivencia y trato igualitario y sin violencia. Asimismo, no se plantea claramente la transversalización de la perspectiva de género dentro de la política educativa. Por lo tanto, considero que no se logran concretizar acciones con esta perspectiva para el nivel básico dentro de las estrategias y líneas de acción del PSE referidas, aun cuando ya se dejaban ver en el PND.

3.1.4. Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2008-2012

Como he mencionado antes, la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (LGPIMH) publicada en el 2006, constituye el marco normativo a partir del cual se creó el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2008-2012 (PROIGUALDAD). Pero antes de explorar el contenido de este programa considero que es importante rescatar de esta Ley el contenido y lineamientos que se despliegan para ser incorporados de manera transversal en la política educativa.

La LGPIMH contiene 49 artículos, distribuidos en V Títulos. A lo largo de ellos se disponen lineamientos que dan cuenta de la formalización de los logros alcanzados por los diversos movimientos feministas sobre la lucha contra la discriminación y para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres mexicanos. En esta Ley, dentro del Art. 18, se determinan la creación de tres instrumentos de la Política Nacional en Materia de Igualdad entre mujeres y hombres, que son: un Sistema, un Programa y la observancia al cumplimiento de los mismos.

El Sistema es entendido como “el conjunto orgánico y articulado de estructuras, relaciones funcionales, métodos y procedimientos que establecen las dependencias y las entidades de la Administración Pública Federal entre sí” (DOF, LGPIMH, 2006), junto con las organizaciones de los distintos grupos sociales y con las autoridades de los Estados, el Distrito Federal y los Municipios con el fin de realizar acciones para la promoción y procuración de la igualdad. En el Art. 26 se menciona que los objetivos de éste Sistema son cuatro:

- I. Promover la igualdad entre mujeres y hombres y contribuir a la erradicación de todo tipo de discriminación;
- II. Contribuir al adelanto de las mujeres;
- III. Coadyuvar a la modificación de estereotipos que discriminan y fomentan la violencia de género, y
- IV. Promover el desarrollo de programas y servicios que fomenten la igualdad entre mujeres y hombres. (DOF, LGPIMH, 2006)

Respecto al Programa, en el Art. 29 se menciona que éste será propuesto por el Inmujeres e integrado en el PND y los programas sectoriales. Asimismo, se agrega que los programas elaborados por los gobiernos de los Estados y el Distrito Federal deberán indicar los objetivos, estrategias y líneas de acción, pero que estarán obligados a ser congruentes con los programas nacionales. En el Título IV, Capítulo Sexto, referido a la eliminación de estereotipos establecidos en función del sexo, hay dos Artículos, los cuales refieren:

Artículo 41.- Será objetivo de la Política Nacional la eliminación de los estereotipos que fomentan la discriminación y la violencia contra las mujeres.

Artículo 42.- Para los efectos de lo previsto en el artículo anterior, las autoridades correspondientes desarrollarán las siguientes acciones:

- I. Promover acciones que contribuyan a erradicar toda discriminación, basada en estereotipos de género;

II. Desarrollar actividades de concientización sobre la importancia de la igualdad entre mujeres y hombres, y

III. Vigilar la integración de una perspectiva de género en todas las políticas públicas. (DOF, LGPIMH, 2006).

Estas disposiciones me parecen que son relevantes porque en ellas están los lineamientos básicos sobre la igualdad que se debieron integrar tanto el PND y PSE del periodo gubernamental 2007-2012. Sin embargo, como ya se ha revisado, dichos documentos hacen mayor énfasis en la igualdad de oportunidades sin darle la misma cobertura al aspecto de género. De igual manera, en esta Ley hay poca referencia explícita a su aplicación en el ámbito educativo pero sí en cuanto a la igualdad en la vida económica, en la participación y representación política, en el acceso y disfrute de los derechos sociales, en la vida civil y en la observancia de su aplicabilidad.

No obstante, es importante el contenido de los artículos revisados porque, en el marco de la Ley, se dispone la creación del PROIGUALDAD que es donde están las disposiciones más específicas para ser incorporadas a la política educativa sobre la integración de una perspectiva de género, la erradicación de estereotipos en la dinámica escolar y la capacitación docente.

El PROIGUALDAD es un documento elaborado, como fue dispuesto por la Ley respectiva, por el Inmujeres y publicado en 2008. Para su integración se retomaron, además de los resultados derivados de una consulta ciudadana, diversos instrumentos internacionales. Con este Programa se buscó contribuir al cumplimiento de los ejes rectores del PND, estableciendo líneas básicas de acción y objetivos estratégicos con el fin de “garantizar los derechos humanos de las mujeres, la no discriminación, el acceso a la

justicia y a la seguridad; así como fortalecer las capacidades de las mujeres para ampliar sus oportunidades y potenciar su agencia económica” (p. 7).

El programa tiene, primero, un diagnóstico de la situación de las mujeres en México. En esta parte se pone de manifiesto, entre otras situaciones, que la desigualdad de género en su expresión más extrema incita a la violencia de género, la cual es ejercida hacia las mujeres también en las escuelas. Posteriormente se presenta, al igual que en el PSE, la alineación de este programa con el PND. En esta parte se hace énfasis en la importancia de la transversalización como un proceso para “garantizar la incorporación del enfoque de género en cualquier acción que se programe, tratándose de legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales en las instituciones públicas y privadas” (p. 19). Después, se plantean indicadores y metas para el 2012 con la finalidad de dar seguimiento y evaluar los avances en esta materia.

Es así que el PROIGUALDAD está integrado por siete objetivos estratégicos orientados a: 1. Institucionalizar una política transversal con perspectiva de género en la Administración Pública Federal, 2. Garantizar la igualdad jurídica, los derechos humanos y la no discriminación de las mujeres, 3. Garantizar el acceso a la justicia, la seguridad y protección civil de las mujeres, 4. Garantizar el acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, 5. Fortalecer las capacidades de las mujeres para ampliar sus oportunidades y reducir las desigualdades de género, 6. Potenciar la agencia económica de las mujeres, y 7. Impulsar el empoderamiento, participación y representación de las mujeres en la toma de decisiones.

De los siete objetivos, es en el quinto donde más claramente se plantean las líneas de acción enfocadas a los temas de la integración del género en la política educativa y específicamente en el nivel básico. El objetivo estratégico 5 contiene cuatro estrategias, de las que sólo las primeras dos son relevantes para su incidencia en el ámbito educativo. Aunque la primera estrategia localizada con la numeración 5.1, plantea “eliminar la desigualdad de género en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y disminuir la brecha educativa entre mujeres y hombres” (p. 60), sus líneas de acción se encaminan al desarrollo de mecanismos para: abatir el rezago educativo, acceder y utilizar las tecnologías de la información, garantizar la cobertura de la educación especial, capacitar a los prestadores de servicios en estancias infantiles y, finalmente, que las mujeres tuvieran igualdad de oportunidades para obtener becas en todos los niveles y modalidades educativas.

No obstante, la segunda estrategia que tiene la numeración 5.2, propone “Eliminar los estereotipos sexistas y discriminatorios de los libros de texto, métodos de enseñanza, materiales didácticos, prácticas educativas, y profesionalizar al magisterio en perspectiva de género y derechos humanos de las mujeres” (p. 61). De las seis líneas de acción propuestas, son tres específicamente las que se dirigen al nivel básico.

La primera de ellas, contenida en el numeral 5.2.2, se refiere a la elaboración de “contenidos educativos en los libros de texto, programas y prácticas escolares que no reproduzcan ideas, imágenes discriminatorias de las mujeres, ni propicien la tolerancia o aceptación de la violencia de género” (p. 61). La segunda, con el número 5.2.3, plantea el fomento de “el uso del lenguaje no sexista y promover, en contenidos y prácticas educativas, la valorización de las actividades y aportes de las mujeres a la vida social, al

desarrollo y la democracia, así como el conocimiento de sus derechos humanos” (p. 61). La tercera, con el número 5.2.4, se refiere al fortalecimiento de acciones dirigidas a “promover el conocimiento y manejo de la perspectiva de género en la práctica docente, así como prevenir la violencia en contra de las mujeres, e incorporar materias de género y educación en la currícula básica de las escuelas normales” (p. 61).

Como se ha podido observar es justamente hasta el Programa, diseñado como un instrumento de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, en donde se concretiza la propuesta de transversalización de la perspectiva de género en todos los órdenes de gobierno (como la SEP), así como en las acciones puntuales dirigidas al ámbito educativo del nivel básico sobre contenidos libres de estereotipos en los LT, el fomento de prácticas educativas sin lenguaje e imágenes sexistas y discriminatorios, y la profesionalización docente en perspectiva de género. En este caso, la configuración y promulgación de una Ley especial que sirviera como marco normativo para lograr la igualdad de género, fue trascendental para elaborar un programa en el que se organizaron y dispusieron acciones para una variedad de ámbitos pero, sobre todo, para la educación básica.

3.1.5. Revisión de los Libros de Texto

Las leyes constituyen el marco normativo a partir de cual se elaboran y aplican una serie de acciones para su cumplimiento. Así como fue importante la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres para la creación del PROIGUALDAD, también lo fue la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) porque en ella se planteó la revisión de los LT del nivel con una perspectiva de género. Pero para

poder comprender el tipo de revisión que se hizo a los libros, rescato de esta disposición el contenido y lineamientos que se desarrollan para ser incorporados en la política educativa.

La LGAMVLV, publicada en febrero de 2007, contiene 59 Artículos, distribuidos en V Capítulos, en los que, luego de un largo proceso legislativo que inició en 2004¹², se establecen los mecanismos que, en coordinación entre la Federación, las entidades federativas y sus municipios, buscan,

Prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como los principios y modalidades para garantizar su acceso a una vida libre de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y de no discriminación, así como para garantizar la democracia, el desarrollo integral y sustentable que fortalezca la soberanía y el régimen democrático establecidos en la Constitución. (DOF, LGAMVLV, 2007)

Esta Ley es fruto del trabajo de visibilización sobre la violencia, como un problema social, que realizaron diversos grupos de mujeres organizadas hacia finales de los setenta. Dado que el espectro del fenómeno es amplio, su interés fue llamar la atención de la sociedad y del Estado para expresar que la violencia no es un asunto privado, sino una señal de desigualdad, poder e inequidad entre mujeres y hombres; es decir, que es un asunto de interés público. Además de este llamado, su elaboración es consecuencia de las diversas disposiciones planteadas en la Convención Belém Do Pará, las cuales obligaron a los Estados a promulgar leyes en materia de violencia contra las mujeres.

¹² El proceso legislativo de la iniciativa con proyecto de decreto de la presente ley, tiene como fecha de inicio el 18 de noviembre de 2004 y hay constancia de ello a través de los diarios de debates de las cámaras de Diputados y Senadores.

En la LGAMVLV, en su Artículo 4º, se mencionan los principios rectores que se deben observar en la elaboración y ejecución de las políticas públicas federales y locales para del acceso de todas las mujeres a una vida libre de violencia: “I. La igualdad jurídica entre la mujer y el hombre; II. El respeto a la dignidad humana de las mujeres; III. La no discriminación, y; IV. La libertad de las mujeres.” (DOF, LGAMVLV, 2007). En el Artículo 6º se definen los tipos de violencia contra las mujeres (psicológica, física, patrimonial, económica y sexual). Aunado a ello, y en artículos posteriores, también se describen las modalidades de la violencia: en el ámbito familiar, laboral y docente, en la comunidad, la institucional y la feminicida (donde se incluyen las alertas de género). De éstas resulta relevante la laboral y docente, pues en el Art. 12 se menciona que la violencia docente se constituye por “aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros.” (DOF, LGAMVLV, 2007)

A partir del artículo 40 y hasta el 50 se describen y definen la distribución de competencias para la Federación, sus instituciones, las entidades y municipios. En el Art. 45 se menciona que a la SEP le corresponden dieciséis disposiciones (localizadas en el documento con números romanos), pero solo rescato aquellas referidas a acciones sobre la política educativa, capacitación docente y eliminación de estereotipos en el nivel básico, que constituyeron el marco para la revisión de los LT.

En la I, se plantea definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres; la II, busca desarrollar programas educativos, en todos los niveles de escolaridad, que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres; en la V, se propone desarrollar investigación

multidisciplinaria para la creación de modelos con los que se detecte la violencia contra las mujeres en los centros educativos; al VI, dispone capacitar a las y los docentes en tema de derechos humanos de las mujeres y las niñas; el VII, plantea incorporar en los programas educativos de todos los niveles el respeto a los derechos humanos de las mujeres, así como contenidos que modifiquen los modelos de conducta sociales y culturales que involucren prejuicios sobre la superioridad o inferioridad de uno de los sexos y en funciones estereotipadas de cada uno de ellos; el X, se refiere al diseño y difusión de materiales educativos que promuevan la prevención y atención de la violencia contra las mujeres; la XII, plantea eliminar de los programas educativos los materiales que justifiquen la violencia contra las mujeres o que contribuyan a la reproducción de estereotipos que discriminen y fomenten la desigualdad entre mujeres y hombres, y: la XV, que permite celebrar convenios de cooperación, coordinación y concertación en la materia.

Asimismo, al Inmujeres se le atribuyeron diez competencias y que están expresadas en el Art. 48. De ellas, solo retomo tres (que están también con números romanos): la II, en donde se dispone que las investigaciones promovidas por las dependencias de la Administración Pública Federal sobre las causas, características y consecuencias de la violencia contra las mujeres, y la evaluación de las medidas de prevención, atención y erradicación, sean integradas con la información de cada una de las instituciones (de las entidades federativas y municipios) que promuevan los derechos humanos de las mujeres. Además se menciona que los resultados de éstas serán públicos; la III, donde se expresa que el Inmujeres les propondrá a las autoridades encargadas de la aplicación de esta Ley, los programas, medidas y acciones que considere pertinentes para la erradicación de la

violencia contra las mujeres, y finalmente; la IX, que también permite celebrar convenios de cooperación, coordinación y concertación en la materia.

Justamente a partir de las competencias conferidas a la SEP y al Inmujeres sobre la celebración de convenios para la aplicación de esta Ley en cuanto a la realización de investigaciones multidisciplinarias para detectar la violencia contra las mujeres en los centros educativos, así como para incorporar contenidos que modificaran los modelos estereotipados de género, es donde tiene lugar la revisión realizada a los LT del nivel básico, incluidos primaria y secundaria.

En este sentido, la SEP planteó el diseño e implementación de políticas públicas que permitieran hacer de la escuela un espacio libre de discriminación. Para tal efecto se llevaron a cabo diversos proyectos que dieron un panorama general de la violencia de género en las escuelas del nivel básico. Asimismo, se visibilizó un cuadro más específico con la revisión de materiales educativos del nivel primaria, donde se detectaron los factores que promovían, favorecían, justificaban y toleraban la inequidad y la violencia.

De esta manera en 2008 la SEP, a través de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas y en coordinación con la Subsecretaría de Educación Básica, estableció un convenio de colaboración con el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM para dar cumplimiento al mandato de dicha Ley y desarrollar políticas educativas cimentadas en los principios de igualdad, equidad y no discriminación

hacia las mujeres¹³. Dicha colaboración consistió en revisar y evaluar los LT de las distintas materias que se enseñan de 1° a 6° grado de primaria, desde una perspectiva de género.

El proyecto que se configuró en el PUEG se denominó *Análisis de los libros de texto gratuitos de educación primaria desde la perspectiva de la equidad de género en el marco de la LGAMVLV*. El objetivo general de este estudio fue “evaluar el grado en que estos libros, como discurso pedagógico y formativo, transmiten o no contenidos (explícitos u ocultos) que fomente, faciliten, toleren o justifiquen la violencia contra las mujeres” (SEP/UNAM, 2010, p. 7). Dicho proyecto se realizó en tres fases.

En la Fase I, realizada durante 2008, se revisaron 30 LT gratuitos de todos los grados de educación primaria, de cuatro asignaturas: Libros Integrados, Español, Ciencias Naturales y Matemáticas. En la Fase II, que se llevó a cabo en 2009, se aplicó el estudio a 24 nuevos LT gratuitos publicados por la SEP de cinco asignaturas (Español, Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, Ciencias Naturales, Historia y Geografía), todos ellos del primer, segundo, quinto y sexto grados. Finalmente, en la Fase III, realizada en 2010, se analizaron 42 nuevos LT gratuitos de nueve asignaturas: Español, Matemáticas, Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Artística, Educación Física y Formación Cívica y Ética; en este caso, nuevamente de los seis grados de primaria.

¹³ Aquí es importante mencionar que, además del trabajo de Análisis de los LT elaborado por el PUEG, también se han realizado otras aportaciones en la misma vertiente pero específicamente sobre los libros de Quinto y Sexto de Primaria en el Estado de San Luis Potosí. Dicho trabajo fue elaborado por las académicas Margarita Elena Tapia Fonllem y María Dolores Rodríguez Huacuz (2011) y su aportación, a diferencia del realizado por el PUEG, es que complementaron su propuesta curricular con investigación de campo para conocer la percepción de las y los maestros sobre el género.

En todas las fases se hicieron revisiones, detección diagnóstica y formulación de recomendaciones. Además del propósito general antes mencionado, con estos estudios se buscó detectar si el proceso pedagógico que proponían conllevaba algún tipo de violencia de género, inequidad y/o discriminación. En las tres fases se analizaron textos e imágenes sobre los siguientes aspectos: número de femeninos y masculinos; su distribución con nombre propio o anónimos; distribución y descripción de grupos mixtos (para imágenes); descripción ocupacional y de carácter de femeninos y masculinos por categorías reunidas; relaciones positivas y negativas entre géneros, y; prácticas inequitativas, discriminatorias o de violencia (SEP/UNAM, 2008, 2009 y 2010).

De manera general, estos estudios permitieron “conocer y valorar los roles, espacios de acción y atributos que la construcción social adjudica a las mujeres y a los hombres, a través de los materiales educativos” (SEP/UNAM, 2008, 2009 y 2010). Con la revisión de los textos y las imágenes, de manera individual y conjuntamente, se pudieron reconocer y evaluar la manera en que se configuran en estos libros las formas de “organización social basadas en visiones determinadas de las relaciones entre mujeres y hombres, tales como el trabajo productivo y reproductivo, el acceso y control de recursos y beneficios, las limitaciones y oportunidades, así como la capacidad organizativa de ambos” (SEP/UNAM, 2008, 2009 y 2010).

Algunos de los hallazgos derivados de estos estudios fue la detección, desde elementos cualitativos y cuantitativos tanto del discurso textual como visual, de una visión de género tradicional y estereotipada, con indicadores de inequidad y discriminación que resultaron en una violencia simbólica que, aunque afectaba mayormente a mujeres y niñas, también incidía en el imaginario masculino. Asimismo, estuvieron presentes en los LT

ideas, creencias, valores y objetivos socialmente dominantes, pues se encontraron descripciones y prescripciones sobre los ideales femeninos y masculinos, presentando así estereotipos sexuales y asignaciones de roles. Otro aspecto importante observado en el estudio fue “el culto a la domesticidad exclusivo para las mujeres” (SEP/UNAM, 2008, 2009 y 2010).

Cada una de las fases permitió, asimismo, evaluar y rediseñar la metodología de trabajo para las siguientes. En general, de los resultados de dichas revisiones, puedo decir que fueron predecibles, pero su importancia radica en que esta vez fueron visibilizados a través de un estudio interinstitucional que, además, integró recomendaciones específicas sobre materiales que estaban siendo utilizados por los educandos en ese momento. Es decir, que se hizo un estudio con incidencia fáctica, logrando anclar propuestas académicas con la realidad sobre los LT mexicanos. No obstante, puesto que en cada fase se analizaron nuevos libros que idealmente incorporaban las recomendaciones realizadas en las fases previas, éstas cada vez fueron más específicas y relativamente menos respecto a los primeros LT revisados en 2008. Asimismo, desde la Fase II y en la III se reconoció en los estudios el avance y esfuerzo por integrar algunas de las recomendaciones realizadas, aunque persistió una visión de género tradicional.

3.2. La escuela y los libros de texto.

Para el caso de México resulta especialmente importante la integración de una perspectiva de género en la educación para erradicar la formación de estereotipos y fomentar la equidad entre los educandos. En el caso del nivel primaria, son los libros de

texto las potenciales herramientas a través de las que se puede incidir en este cambio, dada la obligatoriedad con la que fueron creados desde 1959, a través de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Con la CONALITEG el Estado consolidó su papel como educador en la estructura social, al mismo tiempo que ratificó su injerencia particular en el sistema de educación básica. Asimismo, el establecimiento de los Libros de Texto Gratuitos (LTG) como obligatorios, implicó no solo homogeneizar los contenidos escolares, sino también una forma de control estatal del aparato educativo, discursivo y, por lo tanto político, pues los libros de texto fueron: “el mejor conducto para lograr la difusión de una determinada ideología acorde con los interés del Estado entre todos los sectores sociales” (Greaves, 2001, p.3).

La relevancia de la revisión de los libros de texto, entendidos como instrumentos gratuitos y obligatorios que proveen conocimientos básicos y comunes a todos los mexicanos, está en que en ellos se delinea y reproduce tanto la ideología política dominante como las pautas sociales y culturales de nuestro país. Pues, como ya lo apuntara Jurjo Torres (2000), los libros de texto conforman:

uno de los principales instrumentos de intermediación y coordinación entre los discursos y prácticas ideológicas y políticas hegemónicas en una sociedad concreta y las prácticas curriculares que tienen lugar en las instituciones escolares, o sea, con la educación que se desea reciban los miembros de esa sociedad (p. 160).

De esta forma, el no contar con una perspectiva de género en la política educativa, generaría una invisibilización de las mujeres en el ámbito educativo, lo que impediría sacar a la luz y cuestionar el carácter esencialista y de subordinación de las mujeres, representado a través de la definición de los roles y estereotipos de género, en este caso, plasmados en los libros de texto a través del lenguaje, los contenidos y las imágenes. Dada la

obligatoriedad de dichos libros de texto para las niñas y los niños del nivel básico, desde el primer grado de primaria, resulta necesaria la inserción de la perspectiva de género, pues de lo contrario se reproducirá la difusión de “toda una retahíla de estereotipos sociales y sexuales que favorecen la desigualdad de las mujeres en los diversos escenarios de su vida personal, escolar y social” (Lomas, 2002, p. 198).

Tal fue el caso de la implementación de los primeros libros de texto en México en la década de los sesenta, donde se plasmaron usos, costumbres y prácticas culturales presentes en la sociedad mexicana, incluso desde el primer grado de primaria, a través del libro de texto *Mi Cuaderno de Trabajo de Primer Año*, en la asignatura de Civismo. En él se podían observar claramente la inclusión de ideas y concepciones de la realidad, estereotipos culturales y prejuicios sociales y sexistas, a través de imágenes para ilustrar la dinámica familiar. Muestra de ello son algunas frases cortas que acompañaron las imágenes como “Papá da el dinero” y “Mamá asea la casa” (México. Secretaría de Educación Pública [SEP], 1960).

Esta transmisión de significados en el ámbito escolar mediante los libros de texto produce “cambios en las conciencias, en el pensamiento y en las conductas de las alumnas y de los alumnos al orientar su socialización como personas a través de la exhibición continua de unas maneras de entender el mundo y el entorno en el que viven”, lo cual constituye un referente para la conformación de las identidades individuales y socioculturales (Lomas, 2002, p. 195).

Así, la escuela, y especialmente los libros de texto, adquieren un papel político y significativo fundamental en la conformación de lo masculino y lo femenino, pues es justamente en estos espacios educativos en los que se

(...) fomentan y mantienen los valores y modelos de comportamiento socialmente aceptados. Incorporar la perspectiva de género constituye la mejor alternativa para inculcar pautas de convivencia que contribuyan a modificar los modelos de conductas sociales y culturales que impliquen prejuicios y que están basados en la idea de la inferioridad o superioridad de uno de los sexos (México. Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010, p. 9).

Es así que en esta investigación justamente se analizaron las complejas relaciones que están presentes, por un lado, entre la propuesta de contenido curricular dirigido a integrar una perspectiva de género a través de los libros de texto y, por el otro, la práctica docente que tiene lugar en las aulas y en la interacción cotidiana con las y los alumnos. Esto debido a que en dicha interacción áulica, en donde las variadas formas de enseñanza tienen lugar mediante la intervención de las docentes, es donde se develan las micro-realidades del proceso educativo asociada a las relaciones de género.

3.2.1. Análisis de los programas de estudio y los libros de texto.

El programa de estudio vigente para el nivel primaria corresponde al de 2011, el cual es producto de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que a su vez constituye la conclusión de una serie de reformas curriculares efectuadas en los tres niveles de la educación básica. La primera de ellas fue a la Educación Preescolar en 2004; la segunda, a la Educación Secundaria en 2006, y; la tercera, a la Educación Secundaria en 2009.

En el Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica, y que fue publicada el 19 de agosto de 2011, la RIEB es definida como

Una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes

esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (DOF/SEP, 2011, p. 6)

Justamente a partir de esta disposición es que el programa de estudios del segundo grado de primaria contiene los propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados, así como un enfoque inclusivo y plural para el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural de nuestro país. También se enfoca en el desarrollo de competencias para el desenvolvimiento del alumnado en una sociedad que le demanda “relacionarse en un marco de la pluralidad y la democracia, y en un mundo global e interdependiente” (SEP, 2011, p. 7-8).

De acuerdo con la definición establecida en el Acuerdo 592, la competencia “es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).” (DOF/SEP, 2011, p. 14). En este sentido, se conciben también como competencias para la vida porque estos componentes (habilidades, conocimiento, valores y actitudes) son movilizados y dirigidos hacia el logro de objetivos concretos, manifestándose en la acción de forma integrada. Esta movilización de saberes se expresa en situaciones comunes y complejas de la vida cotidiana, y ayuda a visualizar un problema, aplicar los conocimientos para resolverlo, ya sea tanto para reestructurarlos como para prever lo que falta. (DOF/SEP, 2011, p. 20). De esta manera, las competencias que de acuerdo a la RIEB deben desarrollarse en todos los niveles de la Educación Básica son: 1. Para el aprendizaje permanente, 2. Para el manejo de la información, 3. Para el manejo de situaciones, 4. Para la convivencia, y 5. Para la vida en sociedad.

En el marco de este Acuerdo donde se formaliza la RIEB, y donde son definidas las competencias y la orientación hacia su desarrollo, tiene lugar el programa de estudios de 2011 para el segundo grado de primaria. Dicho programa fue elaborado en colaboración con un amplio y diverso conjunto de instituciones públicas, de educación superior y personajes especialistas en distintas temáticas. El contenido de este programa se divide en dos partes: una, donde se encuentran desarrollados, por cada una de las asignaturas (Español, Matemáticas, Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística) los propósitos, enfoques didácticos, organización de los aprendizajes y los respectivos cinco bloques de estudio en que se divide en contenido de las asignaturas; la otra, es una guía para el maestro que ofrece orientaciones pedagógicas y didácticas para guiar la labor docente en las aulas, esto a través de cuatro campos de formación en los que se articulan, regulan y organizan los espacios curriculares.

De conformidad con los objetivos de la presente investigación, sólo me enfoqué en los programas de las asignaturas Exploración de la Naturaleza y la Sociedad y Formación Cívica y Ética del segundo grado de primaria y en sus respectivos LT. En ambos programas son descritas las competencias a desarrollar, el papel del docente y de los alumnos, así como las actividades y recursos para el aprendizaje. Finalmente, en el apartado sobre la organización de los aprendizajes son definidas las competencias que se favorecen, los aprendizajes esperados y los contenidos en cada uno de los cinco bloques para ser desarrollados uno en cada bimestre.

Comienzo con el programa de la asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad (ENyS) el cual tiene como objetivo que los alumnos fortalezcan sus competencias

a través de la exploración de la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven (SEP, 2011, p. 89). De esta manera se pretende que los niños y las niñas:

- Reconozcan su historia personal, familiar y comunitaria, las semejanzas entre los seres vivos, así como las relaciones entre los componentes de la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven.
- Exploren y obtengan información de los componentes naturales, sociales y las manifestaciones culturales del lugar donde viven para describir y representar sus principales características y cómo han cambiado con el tiempo.
- Valoren la diversidad natural y cultural del medio local reconociéndose como parte del lugar donde viven, con un pasado común para fortalecer su identidad personal y nacional.
- Reconozcan la importancia de cuidar su cuerpo y de participar en acciones para prevenir accidentes y desastres en el lugar donde viven. (SEP, 2011, p. 91).

El programa de esta asignatura tiene un apartado sobre los Estándares Curriculares de Ciencias con el fin de proveer una formación científica básica. Posteriormente, en el enfoque didáctico se menciona que el tratamiento de los contenidos se orienta a sentar las bases para el desarrollo de la formación científica básica, el estudio del espacio geográfico y del tiempo histórico. En la parte final del programa se localizan los cinco bloques en que son distribuidos el contenido curricular de la asignatura de ENyS.

En el primer bloque, denominado “Mi vida diaria”, se plantea que los niños describan sus cambios físicos, que los comparen con sus familiares y que expliquen la necesidad del cuidado de los sentidos y el consumo de alimentos de los tres grupos para el cuidado y crecimiento de su cuerpo. También se pretende que identifiquen las transformaciones en su vida escolar; que a través de croquis reconozcan el lugar donde

viven. La última parte intitulada “Cómo celebramos” tiene por objetivo identificar y conocer la celebración de la defensa del Castillo de Chapultepec. (SEP, 2011, p. 108)

El segundo bloque llamado “Exploramos la naturaleza” propone la identificación de las características del Sol, las estrellas y la Luna, y las diferencias entre montañas, llanuras, ríos, lagos y mares. De acuerdo a los estándares de ciencias, en esta parte se plantea, mediante la observación y la experimentación, el reconocimiento de los estados del agua, de la flora y fauna del lugar donde viven, así como la identificación de diferencias y semejanzas de éstas en los medios acuático y terrestre. En la parte final, “Cómo celebramos”, se busca que se reconozca cómo y por qué de la celebración de la Revolución Mexicana, así como la participación del pueblo en este movimiento armado (SEP, 2011, p. 108).

En el tercer bloque nombrado “Mi comunidad”, se plantea la distinción de semejanzas y diferencias entre el campo y la ciudad a partir de la flora, fauna, viviendas, construcciones y actividades que se realizan en cada espacio; también se propone la identificación de cambios en su comunidad, la comparación de costumbres y tradiciones con otras comunidades del país, así como el reconocimiento de la existencia en su comunidad de personas provenientes de otros lugares. En la parte última, “Cómo celebramos”, se busca identificar el origen de la celebración del día de la Bandera Nacional (SEP, 2011, p. 108-109)

En el cuarto bloque, intitulado “Los trabajos y los servicios del lugar donde vivo” se plantea la revaloración de la naturaleza para la elaboración de productos y con ello satisfacer necesidades básicas. Asimismo, se busca identificar los servicios públicos del

lugar donde viven y sus beneficios; los trabajos que se realizan en la comunidad, las herramientas utilizadas y reflexionar sobre los oficios que desaparecieron o se transformaron. En la parte última sobre las celebraciones se refiere al reconocimiento de los motivos del festejo de la expropiación petrolera (SEP, 2011, p. 109).

Finalmente, en el quinto bloque denominado “Juntos mejoramos nuestra vida” se plantea la importancia de la prevención de accidentes frente al riesgo que representan los desastres propios del lugar donde viven los niños. Otro aspecto es el reconocimiento de que realizar acciones que contaminan el ambiente afectan la naturaleza. Respecto a las celebraciones, se busca conocer la del Día del Trabajo. Para finalizar el ciclo se propone la aplicación de los aprendizajes a través de la realización de un proyecto que promueva el mejoramiento de la vida de los niños y de las personas de su comunidad (SEP, 2011, p. 109).

Como se puede apreciar tanto en los propósitos de aprendizaje como en el contenido curricular, hay un claro sentido de reconocimiento de la diversidad natural, social y cultural para el fortalecimiento de su identidad. Sin embargo, en este contenido sobre el reconocimiento de la diversidad se enfoca en el entorno y en el espacio y no precisamente a las formas en que, por ejemplo, también se han diversificado las relaciones entre mujeres y hombres. Es decir, que no hay una referencia explícita sobre dar a conocer al alumnado el contenido con una perspectiva de género donde se considere la transversalización de este enfoque en todas las temáticas planteadas.

Continúo ahora con el programa de la asignatura Formación Cívica y Ética (FCyE) donde ésta es concebida como un conjunto de experiencias que “contribuyen a formar

criterios y a asumir posturas y compromisos relacionados con el desarrollo personal y social de los alumnos, teniendo como base los derechos humanos y los principios democráticos” (SEP, 2011, p. 121). Se menciona que la selección y ordenamiento de los contenidos dio lugar a tres ejes formativos: la formación de la persona, la formación ética y la formación ciudadana. El primer eje, la formación de la persona, se refiere al

Proceso de desarrollo y expansión de las capacidades de la persona para enfrentar los retos de la vida cotidiana (...) así como para asumir compromisos con las acciones que contribuyen al mejoramiento del bienestar social, cultural, económico y político de la comunidad, del país y del mundo. (SEP, 2011, p. 122).

En el segundo eje, la formación ética, se plantea contribuir al aprecio y obtención de un conjunto de valores y normas que conforman un orden social incluyente. Al orientar el desarrollo de la autonomía ética se busca que los alumnos reflexionen sobre “los criterios y principios orientados al respeto y defensa de la dignidad humana y los derechos humanos” para que actúen de acuerdo “a principios y valores como la justicia, libertad, igualdad, equidad, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, honestidad y cooperación, entre otros” (SEP, 2011, p. 123).

El tercer eje, la formación ciudadana, se centra en la promoción de una cultura democrática para desarrollar sujetos que participen activamente, que contribuyan al fortalecimiento de las instituciones y las organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil. De esta manera, los componentes esenciales de este eje son la participación social, la formación de sujetos de derecho y la formación de sujetos políticos. (SEP, 2011).

Los tres ejes son importantes porque al estar vinculados con las competencias cívicas y éticas, que les permiten a los alumnos elegir entre opciones de valor, encarar

conflictos y participar en asunto colectivos en situaciones de la vida cotidiana, se asegura la gradación de los contenidos en los siguientes niveles de la educación básica.

Posteriormente, dentro del programa se mencionan los ámbitos de FCyE, entendidos éstos como el espacio social de interacción formativa que es delimitado, más allá del espacio físico, por los participantes y las intenciones de la interacción. En este sentido, los ámbitos propuestos para la formación ética y ciudadana son: 1. El aula, 2. El trabajo transversal, 3. El ambiente escolar, y 4. La vida cotidiana del alumnado. De éstos destacan el 2 y el 4.

El ámbito del trabajo transversal se refiere, de acuerdo al programa, a la vinculación de la FCyE con el análisis de temáticas y situaciones de relevancia social que se realiza en y desde otras asignaturas. Ello posibilita aprovechar conocimientos, habilidades, actitudes y valores promovidos a lo largo de todo el currículo. Se menciona asimismo que entre esas temáticas se encuentran las relacionadas con: la educación para la paz y los derechos humanos, la educación intercultural, la perspectiva de género, la educación sexual, entre otras.

En cuanto al ámbito de la vida cotidiana se parte del supuesto de que la FCyE no se supedita al contexto de la escuela, pues la información de acontecimientos externos que tiene el alumnado es parte de las referencias que llevan al aula y que se constituyen como recursos para el aprendizaje. De igual forma el trabajo en la escuela debe articularse y cobrar sentido con lo que acontece fuera de ella. Por lo tanto, la función de la escuela es “promover una convivencia basada en el respeto a la integridad de las personas” y, a partir del trabajo educativo, “posibilitar la eliminación de cualquier forma de discriminación por

género, procedencia social, pertenencia religiosa, estado de salud u otro” (SEP, 2011, p. 133).

En la parte final del programa de esta asignatura se desglosan los cinco bloques en donde se organiza el contenido curricular correspondiente al segundo grado de primaria. El primer bloque, denominado “Niñas y niños que crecen y se cuidan”, plantea: diferenciar los cambios personales que las y los alumnos han tenido durante sus años de vida; que reconozcan la importancia de pertenecer a una familia, la cual tiene características singulares pero que a la vez es tan valiosa como otras; que el cuidado de la alimentación contribuye a crear entornos saludables y seguros y, finalmente; identificar y valorar las características físicas de las personas –con alguna discapacidad- que los rodean. (SEP, 2011, p. 143).

El segundo bloque, llamado “Mis responsabilidades y límites” se propone: el reconocimiento de las distintas expresiones de sus emociones, su influencia y posibles efectos en las demás personas; la realización de tareas conforme a tiempos o acuerdos predefinidos; la definición responsable de actividades para el mejoramiento del desempeño en la escuela y colaboración en la casa y, por último; reflexionar sobre la distribución justa de algún bien o responsabilidad entre los integrantes de un grupo. (SEP, 2011, p. 144).

El tercer bloque, intitulado “Todos necesitamos de todos”, propone que los alumnos: describan las manifestaciones culturales y aprecien las tradiciones y costumbres del lugar donde viven; que convivan respetuosamente con personas que tengan distintas formas de ser y vivir, sin menospreciar ni relegar a quienes no las compartan; que se realicen acciones tanto individuales como colectivas para el cuidado y conservación del

ambiente en la escuela, y; que se examinen situaciones cotidianas en donde se den tratos discriminatorios. (SEP, 2011, p. 145).

El cuarto bloque, denominado “Reglas para la convivencia armónica”, plantea: valorar la función de las reglas y proponer algunas para el mejoramiento de la convivencia; que con el fin de contribuir a la formación de un ambiente democrático, se vigile la aplicación de reglas y acuerdos; identificar sus derechos y relacionarlos con la satisfacción de sus necesidades básicas y, por último; que el alumnado describa las funciones de las autoridades que trabajan en contextos cercanos y que expliquen la forma en que su trabajo contribuye al bienestar colectivo. (SEP, 2011, p. 146).

Finalmente, el quinto bloque nombrado “Construir acuerdo y solucionar conflictos”, propone: la identificación de conflictos que se originan en las diferencias de opinión; el rechazo del recurso de la violencia para la solución de conflictos; las participación solidaria y cooperativa en acciones que promuevan el bienestar personal y colectivo, y; que el alumnado participe en la toma de decisiones colectivas a través de consultas o votaciones. (SEP, 2011, p. 147).

Luego de revisar el contenido curricular de los programas de estudio de las asignaturas de ENyS y FCyE del segundo grado de primaria, realicé una revisión de sus respectivos LT. En ellos noté que hay una clara correspondencia entre la propuesta de los contenidos y su traslado a los LT. En cuanto a integrar una perspectiva de género, como fue propuesto en las revisiones realizadas por el PUEG de la UNAM y que ya mencioné en el apartado anterior, considero que tanto en el programa como en el libro de ENyS, sí se refleja el esfuerzo de integrar en las imágenes y el texto en sí mismo dicha perspectiva.

En cuanto a la asignatura de FCyE, tanto el programa como el LT me parecen que son los que contienen y reflejan mejor el concepto de transversalidad, tanto de los contenidos como del enfoque de género, pues está presente este enfoque explícitamente en el programa y en los textos e imágenes del LT. Aunque se menciona en el programa de esta asignatura la importancia de la transversalización de los conocimientos, habilidades, competencias y valores con las demás de este grado escolar, no considero que realmente ésta se refleje en las demás asignaturas. Y como ejemplo de ello está la forma en que el aspecto de género es omitido de la asignatura de ENyS, aun cuando está ligada al reconocimiento de aspectos sociales y culturales.

No obstante, es preciso hacer notar que la correspondencia entre el programa de estudio de las asignaturas de Español y Matemáticas y sus respectivos LT me pareció compleja. En lo que respecta a la opinión de las docentes entrevistadas, ellas consideran que están desfasados porque constantemente son en estas asignaturas donde continuamente se realizan modificaciones, que para el caso del resto de las asignaturas no sucede. Luego entonces no es posible hacer una generalización respecto a que haya uniformidad y armonización entre los programas y los LT de todas las asignaturas, por lo que es necesaria una revisión exhaustiva de cada una de ellas.

Capítulo 4. ESTUDIO DEL CASO.

El objetivo de este quinto y último capítulo es describir y analizar dos factores interrelacionados que influyeron en el tipo de complejidades, presentes en las aulas de dos grupos de segundo grado de primaria, para la ejecución de una política educativa que tuvo como meta integrar una perspectiva de género en el nivel básico: la práctica docente en sí misma y la interpretación que las profesoras¹⁴ hicieron sobre su práctica. Todo ello desde un análisis situacional a partir del cual se busca comprender la construcción de interrelaciones entre las particularidades de los sujetos (docentes) y el acontecer cotidiano escolar donde interaccionan éstas y el alumnado.

Como pudo observarse en los capítulos previos, la forma en que se fue delineando la propuesta de transversalizar el enfoque de género a través de documentos oficiales internacionales y nacionales, que dieron lugar a la promulgación de leyes y a partir de las cuales se configuraron programas y estudios para integrar dicha perspectiva, finalmente, en los libros de texto, adquieren un sentido y significado justamente en la práctica en el aula escolar. En este sentido, el análisis de la política educativa se enfatiza ahora en la forma en que es implementada la propuesta del enfoque de género en la práctica docente, cuando son utilizados los dos libros de texto ya revisados.

4.1. Descripción del centro escolar y las aulas

El centro escolar seleccionado se encuentra ubicado en el segundo cuadro del Centro Histórico de la Ciudad de México, en una zona urbana, rodeado de oficinas gubernamentales y edificios de vivienda, locales comerciales y, casi enfrente, está una

¹⁴ Para fines prácticos, en este capítulo serán utilizados como sinónimos profesoras, docentes y maestras.

iglesia. Es una escuela primaria general, que ofrece un turno continuo de jornada ampliada y, recientemente, cuenta con servicio de alimentos. Al momento de realizar el trabajo de campo aún no se contaba con este servicio y el horario de trabajo era de 8 de la mañana a 14:30 horas; posteriormente se extendió hasta las 16:00 hrs.

Cuenta con una población de aproximadamente 400 alumnos, distribuidos en 13 grupos: dos grupos por grado, excepto el de cuarto año, que tiene tres grupos. Asimismo, cuenta con 13 aulas para cada uno de ellos, 1 salón exclusivo de danza, 1 para la Biblioteca escolar y 2 para la asignatura de Inglés. Sobre éste último, uno de los salones de inglés tuvo que ser cancelado y adaptarse para ser parte del área destinada al comer que se implementó a finales del 2015. De igual forma cuentan con los servicios de infraestructura, agua, luz, drenaje e internet. En cuanto al personal que ahí labora, son un grupo de 25 personas, entre directivos, docentes frente a grupo, profesores de Inglés, Educación Física y Biblioteca, un asesor técnico pedagógico y personal de intendencia.

A simple vista para ser una clásica escuela primaria urbana, pero ésta en particular tiene características singulares por la población que reciben. Esta escuela es focalizada, lo que quiere decir que cuenta con ciertas problemáticas que han hecho llamar la atención de las autoridades para implementar en ella programas de acuerdo al tipo de necesidades que tienen. En este caso, por tener en su matrícula alumnos extranjeros/migrantes, indígenas y con alguna discapacidad son beneficiarios del Programa “Fortalecimiento para la Atención Educativa de la Población Indígena en Contextos Urbanos”.

Sobre los extranjeros, tienen alumnos provenientes de países como China (seis niños y nueve niñas), Estados Unidos (uno), Ecuador (uno), Colombia (uno) y Costa Rica

(una); se le considera extranjeros porque uno o ambos padres dijeron ser originarios del respectivo país y también porque los niños y niñas tienen las dos nacionalidades o recientemente adquirieron la mexicana. En cuanto a la población indígena, son denominados así porque ambos padres dijeron pertenecer a algún grupo étnico, asimismo porque algunos conservan su dialecto y otros ya no porque nacieron en la Ciudad de México. De esta manera cuentan con: seis niñas y seis niños del grupo étnico Triqui, de Oaxaca; tres niñas indígenas de Guerrero; tres niños de Michoacán, y; un niño y una niña de Chiapas, quienes ya no conservan el dialecto pero que cuentan con dos actas de nacimiento. Finalmente, tienen matriculados una niña y un niño con alguna discapacidad física.

Dicho centro escolar, además, recientemente ha sido beneficiario de recursos para el mantenimiento de sus instalaciones. Respecto a la distribución del espacio puedo decir que es lo suficientemente vasto para la población que reciben; tienen un patio escolar con protección para el sol y las aulas están distribuidas en planta baja y un primer piso. Las oficinas de dirección son amplias y cuentan con los recursos electrónicos para dar cumplimiento a su labor.

Los salones cuentan con el espacio necesario para recibir a aproximadamente 30 alumnos; tienen amplios ventanales y los alumnos son distribuidos en mesas compartidas por dos personas y sillas; tienen un pizarrón, estantes para colocar materiales de aseo, de trabajo, y los libros de texto, todos ellos en óptimas condiciones. De esta manera, puedo afirmar que esta escuela es una de las que tienen la infraestructura, servicios y condiciones básicas y necesarias que toda escuela debería tener idealmente para llevar a cabo sus funciones.

En este sentido, si bien la información sobre la escuela reveló las condiciones físicas y poblacionales que tenían, y que permiten contextualizar y enriquecer el análisis sobre el tipo de prácticas que ahí se desarrollan, su elección no se hizo por éstas características. Más bien respondió a que en este centro escolar me dieron las facilidades para que, de conformidad con el tipo de análisis situacional, así como con la problematización y objetivos que se plantearon al inicio de esta investigación, se estableciera el tipo de espacio a analizar. Desde el análisis situacional el espacio es un factor importante y significativo para explicar el fenómeno de la práctica docente en torno al uso de los LT, pues en él deben expresarse actividades y comportamientos, tanto de las docentes, los alumnos y directivos, que permitan compararse e interpretarse. En este sentido, la definición del espacio se dio en tres niveles: la elección de la escuela, el grado escolar y las clases en el espacio concreto del aula, como expresión de la cotidianidad escolar.

Por un lado, la elección del centro escolar respondió a dos factores: a) por la relativa cercanía personal que se tenía con las docentes¹⁵, lo cual influyó en la apertura que tuvieron para acceder a ser observadas y entrevistadas, así como por b) su ubicación, cercana a la Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el Distrito Federal. Dicha cercanía es relevante en términos de la vigilancia a la que se encuentra atendida la escuela por parte de las autoridades correspondientes. Ello ha incidido en que dicho centro escolar haya sido foco de atención para implementar programas oficiales y piloto, además de la constante vigilancia para que se cumplan los objetivos de planes y programas de estudio ya establecidos. Estas condiciones vuelven a esta escuela un espacio en el que “idealmente” se

¹⁵ En este punto es importante mencionar que nuestro informante, que labora dentro de este centro escolar, estableció el puente de comunicación entre quien investiga, las docentes y el directivo de la escuela. Este puente fue determinante para lograr el acceso al centro escolar.

aplican las propuestas de cambio de contenidos, en este caso, el enfoque de género en los LT.

Por otro lado, la elección del grado escolar durante el proceso de ingreso al campo cambió de primer a segundo grado. Dicho cambio se debió a que, una vez autorizado el ingreso formal por parte de la propia Coord. Sectorial y del directivo en la escuela, se tenía que solicitar ahora la autorización de las docentes del primer grado para ser observadas y entrevistadas. Esta solicitud fue realizada directamente por el directivo quien dijo haber explicado y consultado a dichas docentes los objetivos del estudio. Sin embargo, no accedieron. Frente a la negativa de las profesoras, que fue comunicada igualmente por el directivo porque, según ellas expresaron “casi no usan el libro de texto”, se consideraron a las docentes del segundo grado, con quienes el informante tenía cercanía y que sin inconvenientes accedieron a participar. Fue así que con las docentes del segundo grado (donde sólo hay dos grupos) se logró entablar una buena comunicación y se les explicaron nuevamente los objetivos del trabajo de investigación. Esto incidió en tener accesibilidad, organización y disposición para recibirme en sus grupos.

Finalmente, las clases en las que pude ingresar para hacer las observaciones correspondieron a las horas y días en que cada una de las docentes del segundo grado tenían programado impartir las asignaturas de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad y la de Formación Cívica y Ética. Cabe mencionar que dichas asignaturas, por disposición oficial, deben impartirse 2 horas por semana. Por lo tanto, las visitas se hicieron entre las 10 y 14:30 horas los días martes y viernes.

4.2. Análisis de los procesos que complejizan la ejecución de la política educativa con perspectiva de género.

Tomando como referente la configuración de la política educativa que integró una perspectiva de género a través de los documentos oficiales, se contrastan a continuación dos formas en las que se ejecuta dicha política –desde la práctica docente y la cotidianidad escolar- en los dos grupos del segundo grado de primaria, observados durante la impartición de las asignaturas de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* y *Formación Cívica y Ética*. Asimismo también son desarrollados, a partir de las entrevistas, los contextos y condiciones en lo que se enmarca la interpretación de las profesoras y que subyacer en su práctica y relación con sus alumnos y alumnas. Todo esto a partir de las categorías del análisis situacional propuestas.

4.2.1. Apropiación del espacio (profesoras-alumnado)

Para el análisis de la apropiación del espacio en los dos grupos, las líneas de observación se enfocaron en cuatro categorías: 1. Los *elementos y disposición del espacio*, tanto del mobiliario como del alumnado y las docentes al interior del aula. 2. El *discurso*, sobre lo que es dicho u omitido por quienes se encuentran en un momento determinado, pues ahí son expresados los significados determinados por el género. 3. Los *tipos y niveles de interacción*, que son delineados por las docentes, por el alumnado o por ambos en conjunto, al abordar los contenidos de los LT. 4. El *comportamiento* tanto de las docentes como del alumnado, y de ambos en interacción, frente a la utilización de los LT como expresión de gusto, rechazo, apatía u obligatoriedad para ocuparlos.

4.2.1.1. Grupo 1

Elementos y disposición del espacio

El salón de clases del grupo 1 es suficientemente amplio para dar cabida a aproximadamente 30 alumnos y alumnas. Al entrar se percibió un ambiente dinámico y colorido. El aula tiene grandes ventanales a los lados y en lugar de las clásicas cortinas para cubrirlos, se comienzan a colocar, de un lado, breves biografías de las y los niños acompañadas de fotografías de ellos sobre hojas de colores. Al interior y al frente se encuentran 2 pizarrones blancos donde, del lado izquierdo, está la lista de asistencia del alumnado, el cual ya muestra las inasistencias y retardos de algunos de ellos. Enseguida hay unas hojas de color en las que fueron escritas palabras que rimaban.

Del lado derecho de los pizarrones está un pliego de papel en el que están anotadas las 10 “Reglas del salón” que fueron elaboradas conjuntamente entre el grupo y la maestra. Dichas reglas son: 1. Caminar siempre para no tropezar, 2. Respetar a mis compañeros, 3. Seguir las indicaciones de los maestros, 4. No aventar cosas, 5. Respetar las cosas de mis compañeros, 6. Convivir con mis compañeros, 7. Levantar la mano para participar y esperar mi turno, 8. Poner atención en todas las clases, 9. Respetar los honores a la bandera, y 10. Debo terminar todos mis trabajos.

En la esquina, donde están las “reglas del salón”, está el escritorio de la maestra, forrado de un mantel con cuadros pequeños y su silla, que pocas veces utiliza. Encima de él hay un bote con lápices, plumas y otros artículos para escribir. Asimismo, hay hojas, cuadernos y libros que son de la maestra y algunos otros de los alumnos, pues había revisado los trabajos de la asignatura anterior. A pocos metros de ahí está un pequeño bote

de basura a medio llenar y enseguida la puerta que en ocasiones suele atascarse. En la parte de atrás, sobre la pared, no hay ningún papel o adorno, excepto que en la esquina está un pequeño librero de madera en el que son colocados los libros de texto de todo el alumnado. Esto con la finalidad de que siempre estén disponibles para trabajar en clase y que los alumnos no los carguen diariamente, excepto cuando tienen alguna tarea y entonces sí se los llevan a sus hogares. Todos los libros han sido forrados con hule cristal y cada uno de ellos tiene los datos de sus respectivos propietarios.

En el otro lado, donde también hay ventanales, está colocada una mesa con un equipo de cómputo de escritorio y una silla de metal, el cual no es usado con regularidad. Enseguida hay un *locker* pequeño y un estante alto, ambos metálicos y grises. En las repisas del estante están acomodados y distribuidos el papel higiénico, jabón líquido de manos, botes con lápices y colores, paquetes de hojas blancas y de color, que fueron proporcionados por las madres y los padres de familia para su uso a lo largo del ciclo escolar en las actividades que dicte la maestra.

En el centro del salón están distribuidas en tres filas las mesas y sillas en las que trabajan y pasan prácticamente todo el tiempo las niñas y los niños. Las mesas tienen forma trapezoidal, forradas de manteles a cuadros, para preservarlas, en tanto que las sillas de color anaranjado no tienen ninguna cubierta. La parte superior de los dos son de plástico resistente, mientras que sus patas son de tubo de acero. Todo el mobiliario está en buenas condiciones y cómodos para ser ocupados por el alumnado que tiene entre 7 y 8 años de edad. En cuanto a la disposición de espacio, las y los niños fueron distribuidos por parejas (una niña y un niño) compartiendo una mesa. Sólo en las ocasiones en que algunos de los

alumnos faltaban, sus respectivas parejas de mesa se quedaban solitarias, se cambiaban de lugar con otro compañero, o bien, la maestra los movía de sus lugares.

Aunque idealmente puede pensarse en una docente sentada en su escritorio y el alumnado en sus respectivos asientos, la realidad en esta aula es que la maestra pocas veces, y durante breves minutos, suele sentarse en su silla, pues la mayor parte del tiempo se encuentra frente al pizarrón explicando de un lado a otro, o pasa entre las filas verificando que se hayan seguido sus indicaciones o, en todo caso, que realmente el grupo esté realizando sus actividades. Por su parte, en el grupo, más de la mitad se concentran en las actividades, mientras que otros pocos se pasean por las filas, constantemente platican con otros compañeros, salen al baño, van al bote de basura a sacar punta a sus colores y lápices, etc.

Es así que este salón, primero, cuenta con las condiciones y el espacio suficiente para responder a las necesidades básicas de infraestructura que toda escuela debería tener. Del mismo modo, la disposición del espacio por parte de los actores dentro del aula tiene elementos que permiten que haya una equitativa interacción entre ellas y ellos, pues no presenta restricciones implícitas ni explícitas para que se relacionen socialmente y se desempeñen académicamente.

Discurso

El grupo 1 se compone de aproximadamente 14 alumnos y 16 alumnas; todos ellos a cargo de una profesora de poco menos de 30 años. Como parte de la cotidianidad escolar que han establecido el grupo en su conjunto con la respectiva docente, debido a que éste es el segundo año en que dicho grupo ha sido asignado a la misma maestra, pues fue ella quien

los recibió en primer grado, el discurso utilizado tuvo algunas características peculiares. Desde el primer día de observación fue notorio para mí el uso elevado del nivel de voz, pero firme, de la docente de este grupo. Como observadora al principio me pareció un poco excesiva esta alta tonalidad, sin embargo me acostumbré y los alumnos y alumnas parecían más que familiarizados con ello.

Dentro de su discurso la maestra utilizó más el masculino sobre el femenino, sobretodo en cuestionamientos que hizo de manera general a las y los integrantes del grupo; por ejemplo, “¿todos tienen sus copias?”, “¿todos escucharon?”. También el masculino predominó en comentarios para controlar al grupo, como “el niño que no se siente [o que esté parado] quiere decir que no se bañó” o “voy a poner recados a los niños que estén parados”. Asimismo, frente a la evidente inquietud de gran parte del alumnado para participar cuando se les solicitó, la maestra expresó “quien esté bien sentado y callado pasará” o “vamos a pasar todos”. Y también luego de revisar alguna lección del libro de texto, para verificar que el grupo haya llegado a los mismos razonamientos, como “vamos a ver que todos coincidamos en la respuesta”.

No obstante, cuando hubo acciones que mostraban acierto y/o cumplimiento de las labores encomendadas, como concluir una actividad, limpiar su lugar de trabajo u obedecer que se mantuvieran sentados en sus lugares, la maestra expresó su reconocimiento en voz alta a través de expresiones personalizadas y alternadamente a niñas y niños, como “felicito a Rosa, felicito a Pedro, felicito a Ana, felicito a Antonio”, etc. Sin embargo, cuando fue notoria la actitud inquieta por parte de alguno de los alumnos, la maestra evidenció a la persona expresando “le contamos a Juan para que se siente”; y esto mismo sucedió cuando alguno de ellos requirió ayuda extra para entender algún contenido: “a ver, le ayudamos a

Laura”. De igual manera, en cuanto a las oportunidades de participación, una vez que levantaron la mano y se mantuvieron quietos en sus lugares, como lo dictaban las reglas, la docente las otorgó de forma alternada tanto a niñas como a niños.

Todas estas frases expresadas en el discurso de la docente de este grupo y que tuvieron lugar durante las clases de las dos asignaturas, dan cuenta de que son más bien discursos y acciones que se realizan en la cotidianidad del aula, independientemente de la asignatura y de mi presencia o de otros actores. Por ejemplo, las visitas que tuve programadas en días y horas específicas, respondió a la solicitud que hice a la maestra de estar presente cuando impartiera las asignaturas de FCyE (en adelante sólo se mencionará Formación) y ENyS (en adelante sólo se mencionará Exploración) debido a que ella tenía que cumplir, idealmente, con una planeación de actividades que previamente elaboraron. Sin embargo, de las cuatro clases de Exploración, sólo dos se impartieron con *normalidad*, pues en una de ellas la clase de Matemáticas se prolongó, tomando media hora más y que correspondía a la de Exploración y otra fue ocupada para la asignatura de Español. En estas otras dos clases, que no correspondían a las planeadas, el discurso general siguió siendo el mismo.

Ésta última sustitución de asignaturas se debió al cambio en la rutina que generó la realización de actividades imprevistas en la escuela, como lo fue la vista de una autoridad federal de educación, lo cual afectó la planeación programada y que requirió compensar el contenido de una materia básica, como la de Español. Asimismo, la prolongación de la clase de Matemáticas que incidió en ocupar media hora más y que se tenía programada para la de Exploración, se originó por la presencia del directivo general del centro escolar quien

estuvo presente haciendo observación y registro de la impartición de dicha clase hasta que se concluyeran las actividades.

Este tipo de situaciones en que es necesario el ajuste de los contenidos planeados por las maestras, son acciones cotidianas de respuesta adaptativa frente a situaciones imprevistas. Sin embargo, lo que aquí pasó es que asignaturas como la de Exploración fue susceptible de ser cancelada por otras dos consideradas como básicas o más importantes, según las indicaciones de la propia SEP. Luego entonces, hubo mayor prioridad por cumplir con los requerimientos administrativos de asignaturas básicas que de aquellas donde se encuentran elementos con perspectiva de género y de formación ciudadana y humanística. De esta manera, las exigencias administrativas se convierten en complejidades que impiden la ejecución de políticas con enfoque de género, expresada, en este caso, a través de la no impartición de contenidos en la asignatura de Exploración.

De igual forma, dichas complejidades se presentaron en el uso del discurso general en masculino por parte de la maestra. Si bien fue evidente que este uso genérico no fue intencional sino que respondió al uso común del lenguaje, da cuenta de que en la práctica discursiva es necesario hacer mayores propuestas y capacitación de las docentes para que realmente desarrollen un lenguaje inclusivo. La omisión en este caso del genérico femenino considero que no tuvo una intencionalidad de invisibilización pues cuando se presentaron situaciones que requerían una atención específica sobre alguno de los integrantes del grupo, la docente dio las mismas oportunidades de participación, de felicitación o de señalar sus comportamientos, pues lo hizo tanto a niñas como a niños por igual, pero en ningún momento ellas y ellos fueron comparados.

Por lo tanto, es importante reflexionar que las políticas educativas construidas, más allá de enfocarse en lo que idealmente suponen que se debe desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deben considerar las implicaciones y complejidades que se presentan en la cotidianidad escolar y que rebasan, incluso, el abanico de encomiendas y responsabilidades de las docentes en términos académicos y administrativos.

Tipos y niveles de interacción y el comportamiento

De las siete visitas de observación que realicé, en todas se utilizaron los libros de texto gratuito, aunque no necesariamente los que correspondían a la asignatura que tenían planeada, como ya lo he referido. Sin embargo, las interacciones entre el alumnado y la docente presentaron algunas dificultades (pues ellos y ellas hojearon o se adelantaron en las lecciones del LT, o no todos avanzan al mismo tiempo) pero van más allá de la relación con el LT, pues en este caso es relevante la familiaridad que han establecido entre las niñas y los niños, y con la misma maestra. En general, aunque los niños mostraron un gusto en trabajar con el LT, para la maestra fue notoria la dificultad de controlar su uso, precisamente por la curiosidad que le representaba al alumnado, quienes no se mantenían en la lección indicada por la docente. Por ello, solo en cinco de las siete observaciones de clase se utilizaron los LT, pues de las otras, en una solo retomó la actividad propuesta con personajes recortables y en la otra, la de Español, utilizaron el diccionario. Por lo tanto, el LT en este grupo sirvió básicamente como apoyo y para presentar temas.

Respecto a las interacciones que se establecieron entre el alumnado y la maestra durante las tres clases que tuvieron de la asignatura de Formación, y el correspondiente uso del LT, fueron abordadas con distinta profundidad. En una de ellas se vio el tema *Familias*

diversas. El contenido de este tema en el LT tiene expresada una perspectiva de género pues en el texto se logran plasmar un lenguaje escrito incluyente y en las imágenes se refleja la integración de familias como la nuclear, la formada sólo por madre e hijos, padre e hijos, y abuelos y nietos. Aunque también fue evidente que no se plasmaron las que son formadas por madres y/o padres homosexuales, o de familias sin hijos, es importante el avance en el reconocimiento de la existencia de familias que no son únicamente nucleares. No obstante, esta parte no se abordó directamente durante la clase con el LT y se pasó directamente a una actividad.

Como parte de las planteadas en la lección, hubo una que sugirió ocupar los personajes recortables que estaban en el libro de Exploración. Para ello, la maestra ya había dejado como tarea llevarlos recortados. Una vez en clase, noté que dos de las alumnas los recortaron en ese preciso momento y otros los dibujaron porque no llevaron las imágenes. Esta situación no representó para éstos alumnos algún signo de preocupación ante la falta de cumplimiento pues tranquilamente los recortaron y dibujaron. Por su parte la maestra no hizo ningún señalamiento y sanción hacia ellos al verlos trabajar pero después tuvo que juntar en parejas a quienes sí las llevaron porque algunos tenían los personajes incompletos.

Una vez que todos tenían sus materiales de trabajo, la docente inició la actividad cuestionándoles ¿cómo son las familias?; enseguida, sin esperar respuesta, les indicó que juntaran a algunos de los personajes y que formaran una familia; asimismo les dijo que los observaran bien y que después tendrían que explicarlo. El murmullo dentro del salón era mucho por lo que la docente en repetidas ocasiones tuvo que pedirle, a quienes ya habían terminado la actividad y se disponían a explicar sus formaciones, que esperaran a que los demás guardaran silencio. La maestra retomó la actividad y una de las alumnas dijo que la

había hecho por el color de su piel. Frente a esta respuesta cuestionó al grupo sobre el tipo de familias que se podían formar, es decir, si las habían hecho con madre, padre e hijos, con padre e hijos, o con madre e hijos. La respuesta común fue juntarlas por el tipo nuclear, otros pocos por padre e hijos y sólo dos las hicieron con madre e hijos. También les preguntó de qué otras formas se podían formar. Las respuestas del grupo fueron que podían ser por el tipo de cara u ojos, por su sonrisa o por su tipo de cabello (rizado). Posteriormente les indicó que las pegaran en sus cuadernos y que explicaran por escrito por qué era una familia, dándoles la libertad de acomodarlas como lo decidieran. Como era predecible, ninguno formó familias homoparentales.

Este tipo de representaciones que tanto las alumnas y los alumnos hicieron sobre los tipos de familias pueden responder a dos factores. Por un lado, a la reproducción de lo que viven en la cotidianidad de sus lugares de convivencia como su comunidad y/o sus hogares. Por el otro, también como respuesta a las opciones inducidas por la docente cuando sólo les planteó dos posibilidades: la de formar familias nucleares y monoparentales. En este sentido, las opciones que ofreció la maestra también respondieron a lo planteado por el LT. Luego entonces el peso que tiene el contenido expresado en el LT cobra un fuerte sentido e importancia, pues constituye el referente a partir del cual sólo se reproducen contenidos contruidos por quienes consideraron que entre la diversidad de familias únicamente son legítimas aquellas que tienen padres y/o madres e hijos.

El constante murmullo y presencia de alumnos y alumnas inquietos dentro del aula, generó que la maestra dedicara mayor parte de su tiempo a tratar de mantenerlos en silencio, sentados y presionándolos para trabajar. Quizá porque ésta asignatura era la última del día, el alumnado se mostró impaciente para salir. La interacción de los alumnos y las

alumnas con la maestra fue de un trato indistinto y de confianza, al punto que hubo ocasiones en que algunos alumnos le señalaron a la ella sus errores o la falta de claridad al escribir en el pizarrón, especialmente por parte de una de las alumnas quien fue de las primeras en concluir sus actividades. Asimismo, esto se pudo observar cuando le señaló a uno de los niños, que había derramado agua, que tenía que limpiar y éste lo hizo con normalidad. Este tipo de acciones, que podrían parecer mínimas e insignificantes, en realidad son relevantes porque denotan, primero, que entre la docente y el alumnado hay apertura para escuchar sus opiniones e incluso retroalimentarse con sus observaciones; segundo, al indicar a un niño que limpiara le infunde un grado de responsabilidad que puede ser reproducido en su vida diaria. Es decir, que incide en romper con la construcción social de que sólo las mujeres y niñas son las encargadas de realizar actividades domésticas como la limpieza.

Respecto a las relaciones entre el alumnado también fueron, en general, de equitativa interacción, de confianza y compañerismo pues con frecuencia se prestaron gomas, colores y lápices, o se pasaban los apuntes sin ningún problema. Esto se reflejó en una ocasión en la que una alumna tuvo problemas con la puerta del salón, la cual se atrancó y no podía abrirse. En ese momento una niña y un niño se apresuraron a ayudarla pero la maestra les dijo que no lo hicieran para que ella aprendiera a solucionarlo por sí misma. No obstante, también hubo relaciones únicamente entre niños que se tornaron en “juego brusco”, donde la maestra intervino señalándoles que no debían jugar de esa manera.

En este tipo de sucesos es relevante la intervención de la docente porque reafirma su papel como mediadora de posibles accidentes o conflictos que podría generar la continuación del juego brusco. Pero también lo es como impulsora de la autonomía del

alumnado para la resolución de acontecimientos cotidianos que, aun cuando requieran la aplicación de fuerza física, deben aprender a resolverlos individualmente, incluidas las niñas.

En otra clase de la misma asignatura y sobre el tema general denominado en el LT *Aprendo a cuidarme*, las y los alumnos participaron poco sobre la tarea encomendada por la maestra y que consistió en leer tres páginas con un breve texto de acercamiento sobre la importancia del cuidado de su cuerpo. La docente les insistió a los alumnos que tuvieron dificultad para entender el texto que participaran con lo poco que entendieron. Ellos lo hicieron y finalmente se complementaron las ideas con las intervenciones del resto de sus compañeros y compañeras. Vale la pena mencionar que en este grupo la participación y lectura clara (aunque no siempre en voz alta) es más frecuente por parte de las niñas, mientras que los niños son quienes se mantuvieron más inquietos.

En cuanto al contenido del tema, todo el grupo aportó ideas sobre las distintas formas en que se podía cuidar el cuerpo y la maestra fue plasmando sus aportaciones en el pizarrón para que todos lo pasaran a sus cuadernos. De esta forma pasaron a una actividad en el LT donde el alumnado tenía que relacionar cinco enunciados con las respectivas imágenes en las que se reflejaban ciertas prácticas con perspectiva de género. Por ejemplo, para el enunciado “Fabricar puertas o ventanas” tenían que unirlo con una imagen donde estaba un hombre soldando; para “Andar en patineta”, con la representación de una niña encima de una patineta; para “Jugar fútbol”, una imagen de una niña detrás de un balón, etc. Sin embargo, sobre estas imágenes no se hizo ningún comentario alusivo a las personas que las personificaban, pues la docente pasó a enfocarse y cuestionarles a sus alumnos y alumnas sobre los cuidados que debían tener de acuerdo a la realización de ciertos oficios y

deportes como el bombero, el dentista, el futbolista o un patinador. Las respuestas se dirigieron a la indumentaria necesaria para su protección. Pero después la docente les preguntó si había alguna forma especial en que se cuidaran las niñas y los niños, y sus respuestas ya no fueron sobre su vestimenta. Las niñas dijeron que algunas de las formas para cuidarse eran “respetándonos”, “no pelear” y “obedecer a la maestra”; y los niños expresaron “no correr”, “que las reglas se cumplan” y “no empujarse”.

Lo interesante del abordaje de esta lección es que la maestra inició con el cuidado de las personas desde la realización de determinadas actividades, y cuando ella incidió para que lo pensarán desde el cuidado entre ellos y ellas, el alumnado lo asoció a las relaciones que deben entablar en términos fácticos con sus propios compañeros y compañeras. Sin embargo, la claridad que tiene el alumnado respecto a cómo deber cuidarse entre ellos y ellas, distó en algunas ocasiones con su comportamiento real. Por ejemplo, cuando habló una compañera de voz aguda, dos niños se rieron y burlaron de ella, diciendo “hablas gangoso”, sin que ella respondiera algo al respecto pero que con una mueca hizo evidente su molestia. Este tipo de acciones no fueron observadas ni escuchadas por la maestra, por lo que tampoco fueron comentadas y/o corregidas.

Es así que el alumnado, a través de sus aportaciones, demostraron saber que para cuidarse no era necesariamente importante la vestimenta sino las acciones que debían realizar. No obstante, en la cotidianidad escolar persistieron las manifestaciones de actitudes incongruentes respecto a ese saber, como el hecho de burlarse de una compañera. El hecho de que dicha burla proviniera de dos niños, que la receptora fuera una niña y que ésta no dijera algo, refleja un patrón de comportamientos que de forma inconsciente han sido aprendidos de una sociedad misógina en que se desenvuelven, viven y que,

desafortunadamente, denotan que aún son prácticas comunes y reproducidas en la escuela. De ahí la importancia de atender, además de la educación formal, también la informal que se desarrolla fuera del ámbito escolar, pues es justamente en el espacio social, tanto público como privado, donde persisten las manifestaciones de violencia y desigualdad y que colaboran al reforzamiento de actitudes como la observada en clase.

Un aspecto más que fue interesante en este grupo es que durante las clases, en general, todas y todos se mostraron muy participativos, pero ante la constante impaciencia y comportamientos “inquietos” de los niños, la docente puso mayor atención y preferencia hacia ellos. Dicha atención también se debió en parte a que algunos otros de sus compañeros y compañeros se quejaron del ruido generado por aquellos alumnos. Esto incidió en la ocupación constante del tiempo, por parte de la docente, en desaprobar verbalmente las acciones de los alumnos y de sugerirles conductas apropiadas para una mejor convivencia.

4.2.1.2. Grupo 2

Elementos y disposición del espacio

Por su parte, el aula del grupo 2, si bien tiene las mismas dimensiones de espacio que el del grupo 1, en el 2 la distribución y ambiente se apreciaron distintos desde la primera visita. Éste salón también tiene cabida para recibir a cerca de 30 niños y niñas pero al entrar se percibió un ambiente grisáceo y con bullicio. Este grupo estaba a un lado del 1 e igualmente tenía amplios ventanales a los lados sin cortinas pero, a diferencia del otro, en éste no habían comenzado a colocar absolutamente ningún objeto o trabajos elaborados por

el alumnado. A un lado de los ventanales está la puerta y debajo de éstos está un pequeño bote de basura casi vacío.

En el interior y al frente, del lado izquierdo en una esquina, está el escritorio de la maestra cubierto de hule cristal para protegerlo y el cual tenía dispersos una serie de papeles, folders, una pila de cuadernos por revisar de los trabajos previamente elaborados, materiales como palitos de madera, tapas, pegamento blanco, botes con plumas y lápices y, en una orilla, el bolso personal de la docente. Detrás del escritorio está su silla y, esquinado, el calendario escolar oficial.

También al frente se encuentran dos pizarrones blancos en los que, a diferencia del grupo 1, éste no tenía escrito algún ejercicio o colocado algún papel, aunque a lo largo de las visitas posteriores se observó que se colocaron, del lado derecho del pizarrón, una hoja de color por cada uno de los alumnos, en las que se marcaron con pegatinas (pequeños adhesivos de distintas figuras como caritas o estrellas), una por cada tarea cumplida. A lo largo de las visitas fue notorio este cumplimiento diferenciado entre quienes sí lo hacían y sus hojas reflejaron múltiples pegatinas, y quienes pocas veces cumplían y apenas se veían una cuantas estrellas. Igualmente en los siguientes días fueron colocados 2 figuras de fomi de un niño y una niña, una de cada lado de los muros que separaban los ventanales. En este salón no hubo un desplegado de las reglas internas como en el grupo 1.

Frente a las ventanas del otro lado estaban algunos muebles. En la esquina un *locker* gris que parecía no usarse, enseguida un pequeño librero donde había materiales de trabajo como hojas blancas y de color, y un bote de metal que contenía los lápices de colores extraviados por las y los niños y que eran ocupados por ellos mismos cuando necesitaban

alguno de esos colores. A un lado de éste librero estaba un estante que, en la parte superior, tenía artículos de limpieza como papel sanitario y jabón líquido; en la parte inferior se colocaron los libros de texto, también forrados con hule cristal y señalados con una etiqueta con el nombre de sus respectivos propietarios. En la esquina estaba una mesa con el equipo de cómputo y una silla, el cual tampoco se utilizaba.

En la parte de atrás, al principio no había ningún adorno u objeto, pero posteriormente se colocó un cartel a color en el que indicaba, en un círculo, “el plato del bien comer”; después se fueron colocando algunos trabajos elaborados por las y los niños, sobre este tema. Además de estas características físicas, observé algunas peculiaridades sobre la distribución y apropiación del espacio por parte del alumnado y de la docente.

En el centro del salón están distribuidas en tres filas las mesas y sillas en las que trabajan las niñas y los niños. De igual manera, las mesas tienen forma trapezoidal, forradas con manteles de plástico para conservarlas en buenas condiciones y las sillas son de color anaranjado sin ninguna cubierta. La parte superior de los dos son de plástico resistente, mientras que sus patas son de tubo de acero. Todo el mobiliario se observó en buenas condiciones para ser ocupados por el alumnado que también tiene entre 7 y 8 años de edad. Sin embargo, por alguna extraña razón, en todas las visitas que hice, siempre se replegaban las sillas y mesas en la parte de atrás, dejando un espacio muy amplio sin utilizar al frente y muy incómodos a quienes se sentaban al final de las filas.

En cuanto a la disposición de espacio, las y los niños fueron distribuidos por parejas (una niña y un niño) compartiendo una mesa, pero debido a que hay una mayor proporción de niños sobre el de las niñas, algunas parejas eran sólo de hombres. Las primeras dos

mesas de las filas tenían a niños con problemas de visión y de conducta, por lo que no había cambio en esos lugares. Además, en este grupo me pareció que había más ausentismo, por lo que con frecuencia había mesas con solamente un integrante. En cambio, en la parte de atrás, cuando alguien faltaba la maestra los cambiaba de lugar, pero ellos y ellas no lo hicieron por voluntad.

Otro aspecto interesante en la distribución es que, durante las visitas, una mesa se mantuvo fuera de la alineación de las filas y fue ocupada alternadamente por dos niños y una niña. Todos ellos ocuparon esa mesa “especial” por tener mala conducta o dificultad para comprender las actividades, por lo que la mesa estuvo algunos días frente al escritorio y otros frente a los pizarrones, como una estrategia para no inquietar al resto del grupo y como una forma de estar más cercanos a la vigilancia de la docente.

En este grupo la maestra también se mantuvo de pie para explicar algunos contenidos y para pasar entre las filas a revisar que alumnos y alumnas trabajaran. Sin embargo, pasó un poco más de tiempo sentada en su escritorio, pues como era alta esto le permitió vigilar desde su lugar al todo el alumnado. En cuanto al grupo en general, la mitad se concentra en sus actividades, mientras que del resto unos alumnos se distrajeron con facilidad y jugaron, otros platicaban, o iban al baño, o mientras sacaban punta a sus lápices platicaban con el alumno de la mesa “especial”. Dentro de esta mitad “distraída” sólo se encontró una alumna, pues el resto fueron niños.

Al igual que en el caso del grupo 1, ésta aula cuenta con las condiciones y el espacio suficiente para responder a las necesidades básicas de infraestructura que toda escuela, insisto, debería tener. No obstante, la disposición del espacio por parte de los actores dentro

del aula dificulta la movilidad de una parte del alumnado, sobretodo de los que se encuentran en la parte trasera. Asimismo la asignación de lugares preferentes para quienes tienen algún problema de visión y otros para los que presentan problemas de comportamiento, hacen que haya una diferenciación espacial sobre la distribución, y ésta se vio reflejada en la poca interacción que mantuvieron los “de enfrente” (niños) con los “de atrás” (niños y niñas). Aunque no fue impedida la interacción entre estas dos secciones, considero que la diferenciación en la distribución complejizó la equitativa relación entre ellos.

Discurso

El grupo 2 se compone de aproximadamente 20 alumnos y 9 alumnas; todos ellos a cargo de una profesora de poco más de 30 años. Al igual que en el grupo 1, éste ha sido asignado por segundo año consecutivo a la misma profesora. Como parte de la cotidianidad escolar que han establecido el grupo con su respectiva docente, el discurso utilizado por parte de la profesora y el alumnado presentó características propias y marcadamente distintas en relación con el grupo 1. En cuanto al nivel de voz, se utilizó en general una tonalidad media de voz y firme por parte de la docente de este grupo, excepto cuando se dirigió a señalar la reincidencia en el mal comportamiento de algunos de ellos, pues en esos casos se elevó notoriamente; de parte de algunos niños fue elevada y de las niñas muy baja.

Uno de los aspectos que fueron notorios desde el primer día de observación fue el uso de diminutivos por parte de la maestra para nombrar a los niños “inquietos” y no así para las niñas, por ejemplo: “Pedrito”, “Carlitos”, “Juanito”, “alumnitos” etc. Asimismo, la docente se dirigió a ellos con el adjetivo “joven”. Para el caso de las niñas, la profesora se

dirigió a ellas por su nombre sin diminutivos o adjetivos. Esta forma de hablarles pareció muy normalizada pues ya había sido adquirida incluso por los mismos niños, quienes en ocasiones llegaron a hablarse entre ellos también de esta manera. Este tipo de recurso del lenguaje podría parecer de uso cotidiano porque la profesora lo usó para referirse tanto a los alumnos como a ciertos elementos presentes en el aula. En este sentido, el utilizar diminutivos en este caso considero que no necesariamente se hizo con una intención peyorativa aunque sí posee una carga cultural que intenta señalar y evidenciar sus acciones. Sin embargo, sí refleja la construcción implícita de estereotipos sobre los niños como sujetos inquietos y desobedientes, y que han sido aprendidos y reproducidos por el resto de sus compañeros.

En su discurso la maestra recurrió mayormente a la utilización de la primera persona en plural para expresar indicaciones, por ejemplo: “cerramos cuadernos”, “tenemos bastante tiempo con esos trabajos”, “guardamos silencio”, “vamos a voltear y observar”. De esta manera ella misma se hizo parte de las responsabilidades del grupo pero también lo expresó así como una forma de llamar la atención del alumnado en general.

Así como en el grupo 1, en este también predominó el uso del masculino sobre el femenino al referirse a las aportaciones en clase donde contribuyó todo el grupo, por ejemplo, “esto que escribieron sus compañeros”, “díselo a tus compañeros”. Para controlar al grupo la docente reiteradamente lo hizo señalando por su nombre a cada uno de los niños y niñas que manifestaron comportamientos impacientes e intranquilos. Puesto que el señalamiento se hizo mayormente hacia los niños, cuando la maestra se dirigió a ellos lo acompañó de la descripción de sus acciones, como “a ver Carlitos, que está fuera de su lugar” o “a ver Juan, que está platicando con su compañero”. De esta forma la docente

exhibió y proporcionó más oportunidades de participación a quienes ella elegía, y que se caracterizaron por no poner atención, y no necesariamente por el orden de quienes la pedían. Sin embargo, cuando las niñas solicitaron participar, la maestra, antes de permitirles hablar, anticipó al grupo a que guardaran silencio porque ellas, según lo expresó la profesora “ya saben cómo habla”; es decir, que expresaban sus aportaciones en tono de voz muy bajo. Sólo en estos momentos fue cuando, por pocos instantes, el grupo se mantuvo en silencio y atento a escucharlas.

Asimismo, la docente manifestó expresiones de aprobación como “muy bien”, “lo felicito”, “échele ganas”, lo cual dijo personalmente a cada una de las niñas y niños que cumplieron con las actividades y requisitos que ella solicitó para realizar sus trabajos, por ejemplo, que lo hicieran “bonito”, “bien recortadito”, que “escriban derechito” o con “el título en color rojo”, etc. No obstante, estos elogios fueron muy pocos y en tono más bajo respecto al señalamiento de los alumnos con comportamientos impacientes, que fueron más y en tono de voz alta con la intención de que el resto del alumnado lo escuchara.

Frente a la actitud de algunos de los alumnos que insistieron en mantenerse de pie, paseando entre las mesas, platicando con otros, gritando, jugando y que implicó que no realizaran sus actividades, la docente, además de desaprobó gestualmente sus acciones – mirándolos fijamente- les recordaba públicamente las reuniones que había tenido con ellos y sus madres. Por ejemplo, a algunos de los alumnos con quienes la profesora ya se había reunido con sus madres, les dijo “¿voy a tener que hablar otra vez con tu mamá?” o “voy a llamar a tu mamá para que venga a trabajar contigo”, mientras que a otros los amenazó con citar a sus madres y/o padres para que hablara con ellos sobre su comportamiento y falta de

trabajo en clase o para que ellas realizaran limpieza, por ejemplo “Juan, te sientas o tu mamá tendrá de venir a lavar las sillas”.

Este tipo de expresiones por parte de la docente reproducen, por un lado, el hecho de que son las madres de familia, y no precisamente los padres, con quienes tiene mayor contacto para la atención de aspectos asociados al desempeño de las y los alumnos; por el otro, que está presente en el imaginario de la profesora la idea del trabajo doméstico asociado a las mujeres y también como responsables de las acciones de sus hijos, pues las madres tendrían que recibir las consecuencias del comportamiento de los niños y no ellos propiamente.

Otro aspecto interesante en el discurso de la docente fue que con frecuencia interrumpió sus propias intervenciones, al momento de exponer y/o explicar algún tema, frente a situaciones en que las y los alumnos (niños mayormente) se levantaban de sus asientos, o cuando hablaban sin que se les diera la palabra, lo que dificultó la fluida explicación de los contenidos y/o actividades.

Este tipo de hechos fue un patrón que se repitió en todas las sesiones que observé, y apuntó a ser un discurso y práctica común, con independencia de la asignatura programada y de mi presencia en el aula. Por ejemplo, de las siete visitas programadas, sólo cinco cumplieron con la planeación de la impartición de las asignaturas de Exploración (tres clases) y de Formación (dos clases); de la primera asignatura sólo se utilizó el LT en una clase, mientras que en la de Formación se utilizó el LT en las dos clases. En las otras dos clases que se tenían programadas, la de Exploración se cambió por una actividad alusiva al día de muertos y que implicó que hicieran una catrina con popotes, papel periódico y cinta

adhesiva. Esta actividad fue acordada para que la realizaran los dos grupos del segundo grado y se presentaría dos semanas después. La otra asignatura que se cambió fue la de Formación por la de Matemáticas. En este último caso considero que el cambio se debió a que la profesora requería salir del salón porque fue llamada por la dirección escolar y entonces les encomendó a sus alumnos y alumnas una actividad donde realizaron multiplicaciones.

La observación de estas dos últimas clases en las que se modificó la planeación de las asignaturas de Exploración y Formación se realizó dos semanas después de las fechas originalmente programadas. Esto se debió, de igual forma que en el grupo 1, a las acciones imprevistas que implicó la visita de autoridades federales al plantel. En este sentido, puesto que estas asignaturas son impartidas los viernes en las últimas horas, se cancelaron las clases para que las madres y padres de familia fueran a hacer limpieza al salón. Nuevamente, se pudieron observar y conocer los efectos que tuvo lo que bien pudo ser solamente una visita oficial, pero que en lugar de esto se hicieron una serie de modificaciones físicas para dar una “buena apariencia” y, asimismo, implicó cambios implícitos en la planeación de clases. Todo ello envuelve y refuerza la visión de las autoridades como actores enfocados más en aspectos físicos y políticos que en los realmente educativos.

Finalmente, otra situación interesante surgió al inicio de una de las clases, luego de la realización de un simulacro de evacuación ante un sismo en la escuela. Al regresar al salón la profesora expresó gestual y verbalmente su molestia frente a las acciones y comportamientos que tuvieron sus alumnos, y en concreto algunos niños, en dicho simulacro. Ella comenzó diciéndole al grupo “me dijo el director que los niños bajaron abrazándose y cuando nos estábamos formando me confirmó que era este grupo. Que

tristeza me da que me llamen la atención; estaría más contenta que me felicitaran, que me dijeran muy bien maestra, su grupo bajó. Luego avanzamos y otra maestra me dijo ‘mira éste niño, ya varias veces le dije que no tiene que correr ni gritar’. Que tristeza me da que me llamen la atención porque ustedes no se saben comportar”. Enseguida señaló por su nombre a tres alumnos en concreto diciendo “verdad Pedro, Carlos y Juan”. Luego continuó “¿qué tal si esto es una emergencia?, si ustedes vienen a jugar pues que pena me da. Son un grupo desordenado porque no pueden bajar caminando y rápido. No es posible, esto fue un simulacro. El día que en verdad sea una emergencia a ver si no vamos a estar asustados y unos hasta van a llorar, porque ustedes lo toman a juego”.

A lo largo de esta intervención por parte de la profesora fue mencionando el nombre de varios niños y en ningún momento se refirió a las niñas. En esta ocasión no utilizó los diminutivos a los que usualmente recurrió. La manifestación de su molestia fue tal que mientras habló casi ningún niño la interrumpió, suspendió los permisos para salir al sanitario, no admitió ninguna participación sobre las actividades después realizadas (pues les dijo que las pusieran por escrito) ni tampoco hizo caso de las quejas de los alumnos, y cuando se le acercaron a consultar alguna duda, simplemente les dijo “no sé”, aun cuando quien se le acercó fue una niña.

El tipo de discurso utilizado por la profesora y la expresión de un alto grado de molestia generó un ambiente algo incómodo para el alumnado que sí se mantuvo en silencio y escuchando, pero no fue así por mucho tiempo para quienes constantemente se mostraron impacientes. Considero que esta vez la profesora no fue tan tolerante como en otras ocasiones en que los niños tuvieron el mismo comportamiento por dos razones: una, por haber sido evidenciada por el directivo del plantel y, otra, por la gravedad de la falta de

seriedad ante un simulacro, considerando que dicho centro escolar se encuentra en una zona altamente sísmica.

Al referir en general que eran un grupo desordenado, implícitamente incluyó tanto a niñas como a niños. Tanto en esta ocasión como en otras donde el comportamiento no esperado fue manifestado por los niños, la sobre atención a éstos y la falta del reconocimiento constante de las y los niños que actuaron mejor, implica una invisibilización inconsciente y a la vez explícita de ellos. De esta manera, las complejidades aquí expresadas para lograr integrar una perspectiva de género están relacionadas con la falta de recursos discursivos y de estrategias, por parte de la docente, para lograr mantener el orden y control de aquellos alumnos inquietos. Tanto en esta como en otras ocasiones, con independencia de la asignatura programada, la maestra insistió más en señalar abiertamente en su discurso los defectos de ciertos alumnos que de reconocer los aciertos de las y los otros. Luego entonces este tipo de estrategias no fueron las más efectivas porque no tuvieron los efectos esperados y, por lo tanto, se contrapusieron a la idea de promover un ambiente equitativo. Por ello las complejidades se diversificaron para lograr la implementación de una política educativa con perspectiva de género.

Tipos y niveles de interacción y el comportamiento

Como ya ha sido mencionado, sólo en tres de las siete visitas al aula fueron utilizados los LT; en dos se usó el de Formación y en una el de Exploración. En general no se presentaron apatía, disgusto y/o indiferencia al utilizar los LT por parte del alumnado pero, al igual que en el grupo 1, fue notorio en la docente la dificultad de controlar el uso de estos materiales; primero, por la falta de control del grupo y, segundo, por la curiosidad que les representaba

a ellos y ellas el estar en contacto con los LT, pues no se mantenían en la lección indicada por la docente, hojearon las lecciones posteriores y esto implicó que no pusieran atención a las instrucciones expresadas por la maestra. Quizá por esta situación es que no fueron utilizados con frecuencia los LT en este grupo y cuando sí lo hacía tampoco se atendieron los contenidos a profundidad sino sólo como apertura de los temas.

Como se ha explicado antes, derivado de la forma de discurso establecido entre la profesora y el grupo, pero sobretodo con los niños, las interacciones entre estos actores presentaron algunas características que se manifestaron a lo largo de las siete clases presenciadas, independientemente del uso o no de los LT. No obstante, el tratamiento de algunos de los contenidos aportó visiones y acciones que las y los niños dijeron realizar en su vida cotidiana. Un ejemplo de ello fue develado al abordar la lección *Familias diversas*. A diferencia del grupo 1 donde se omitió el inicio del tema señalado en el LT sobre los tipos de familia que podían integrarse de por padre, madre, hermanos u otros parientes, en el grupo 2 sí se retomó esta parte del contenido.

De esta manera, la profesora del grupo 2 les cuestionó al todo el grupo con quiénes vivían. Luego de varias aportaciones, principalmente proporcionadas por niños, la maestra las englobó diciendo que “en común tenemos que vivimos con los hermanos, con los papás y la mayoría también viven los abuelitos con nosotros”. Prosiguió recalcando que lo importante era que las familias eran diferentes; enseguida pidió que leyeran un pequeño párrafo del libro en voz alta, a lo que varios de ellos y ellas levantaron la mano para hacerlo pero la docente le dio la palabra a un niño. Posteriormente, se pasó a la segunda actividad donde se planteó la pregunta a través de la que se buscó conocer la forma en que dichas

familias se apoyaban. De esta forma, la docente pidió que observaran con detenimiento las imágenes que estaban en el LT.

Dichas imágenes, que fueron tres, manifestaron una perspectiva de género que develó el trabajo colaborativo de hombres, mujeres, niños y niñas en actividades domésticas: en una de ellas se mostró una escena donde una niña tomaba los huevos de un par de gallinas y a un niño pasando éstos a una mujer, quien los recibía para colocarlos en una canasta; en otra se presentó a un hombre adulto portando un mandil, frente a una estufa, cocinando y a un niño colocando los platos en la mesa; en la última se observó a una mujer de la tercera edad sentada y leyendo frente a una cama donde estaban acostados una niña y un niño.

Luego de que la docente otorgó unos minutos para que el alumnado observara las imágenes, ella les preguntó en qué ayudaban en sus casas. En general y casi al unísono todas y todos dijeron que sí ayudaban en sus hogares. Cuando la profesora concedió la participación individualizada, una niña expresó que ella hacía los mandados y que vivía con su madre y abuela; luego un niño dijo que tendía las camas, trapeaba y barría; otro expresó que él recogía la mesa y sus zapatos.

En esta ocasión, como en las otras, la maestra incitó a la participación pero no por el orden en el que son solicitadas (levantando la mano) sino que se las otorga a quienes están platicando, como una forma de canalizar su inquietud y llamar su atención hacia la clase. A diferencia del grupo 1 en donde las oportunidades de participación se las dieron a quienes guardaban silencio y levantaban la mano, en el grupo 2 incluso la docente les llegó a decir “baja la mano y si sigues insistiendo no pasas”. Frente a este tipo de situaciones en que se

le dio la oportunidad de participar a algún niño inquieto, otros de los alumnos hicieron expresiones como “hay Pedro, Pedrito, Pedrote”, mientras que las niñas denotaron desánimo y poco a poco disminuyó el interés en participar nuevamente.

Este tipo de acciones, respecto a las oportunidades de participación, se constituyen como factores que se convierten en complejidades para el manejo de los contenidos pero, sobre todo, para las relaciones que se establecen entre la docente, los niños y las niñas en las dinámicas de trabajo en el aula. Es decir, que aunque puede entenderse que hubiera mayor participación por parte de los niños porque en cantidad eran más, también fue evidente que ante la preferencia de la profesora para darles la palabra a ellos, las niñas se mostraban poco motivadas a hablar en público, pues sólo dos de ellas insistían en hacerlo.

De esta manera, en el grupo 2 estuvo presente una discriminación indirecta sobre las niñas al dar una sobre atención a los niños. Este hecho repercutió en una invisibilización del género femenino para que éstas externaran sus opiniones, así como para valorar el trabajo constante y el “buen comportamiento” que ellas manifestaron (al mantenerse sentadas en sus lugares y calladas) y que se reflejó a lo largo de las siete visitas. En este sentido, considero que las acciones por parte de la docente no tuvieron una intencionalidad negativa directa hacia las niñas pero que sin duda tienen efectos al transmitir la idea implícita de que es aprobado su silencio y no la emisión de sus opiniones. Asimismo, refuerza la idea de que son más tomados en cuenta aquellos quienes interrumpen, gritan y están en constante movimiento. Por lo tanto, puede decirse que hay una mayor interacción entre la docente y los niños a lo largo de las sesiones en el aula.

En cuanto a las relaciones e interacciones entre la docente y el alumnado, hubo una ocasión en la que se presentó una dinámica diferente. Al poco tiempo de iniciar una clase y que la profesora percibió a su grupo más inquieto que otras veces, ella decidió que la impartiría en el patio. Una vez allí, tanto niñas como niños mostraron una actitud y comportamiento distinto pues escucharon con atención a la profesora y no interrumpieron las participaciones de sus compañeros y compañeras. El cambio de ambiente resultó benéfico para el trabajo grupal, excepto cuando media hora después inició del otro lado del patio una clase de danza y el grupo se inquietó con la música con la que practicaban. Ante este escenario la docente interrumpió la clase y optó por poner un juego en donde retomarían el contenido de la clase sobre la alimentación correcta. Fue así que formó filas a las que les asignó el nombre de una fruta y luego la profesora les pedía que cambiaran de lugar con otra fruta. Esta actividad implicaba que trabajaran en equipo y que pusieran atención, lo cual sí se logró. Esta vez las niñas se hicieron visibles participando y los niños al fin canalizaron su energía en algo que realmente les interesaba.

El asunto del constante “mal comportamiento” de una parte de los niños develó algunas características que permiten asociarlas al enfoque de género. Por un lado, en el grupo 1, se observó la presencia en el aula de una igual proporción tanto de niños como de niñas; esto quizá fue un factor que influyó en la equilibrada participación en las clases, cosa que no sucedió en el grupo 2 donde había mayor cantidad de niños que de niñas y la participación fue mayormente solicitada por los hombres. Por el otro, la forma diferenciada en que las maestras se dirigieron hacia el alumnado, señalándolos, sancionándolos o felicitándolos; el tiempo que dedicaron a controlarlos y a atender las quejas; el tipo de discurso utilizado para dirigirse a ellas y ellos; las condiciones para otorgarles la palabra

para que participaran, etc., se constituyen como complejidades presentes en la práctica docente y que no son consideradas en la construcción e implementación de políticas educativas con perspectiva de género.

En este sentido, considero que las estrategias pedagógicas deberían incluir más actividades a través de juegos y al aire libre, es decir, fuera del salón. Este es un aspecto que no se toma en cuenta en el programa de estudios ni tampoco el planteamiento de otras prácticas en grupos donde la conducta y su control rebasan la idea clásica de dar clases en un salón. La propuesta por parte de las autoridades educativas, expresada en los planes de estudio y los libros de texto de homologar prácticas educativas como si fueran fórmulas aplicables en todo el territorio nacional, se contraponen a realidades como las observadas en apenas dos grupos de segundo grado. Asimismo, como lo refiriera Jackson (2010), pareciera que el hecho de obligar al alumnado a permanecer quietos y callados obedece más a la idea de que “el silencio posee un cierto valor pedagógico intrínseco” (p. 143). De esta manera, es urgente la atención de plantear un currículo flexible y que pueda ser ajustado por las docentes sin que ello repercuta en su permanencia laboral.

4.2.2. Interpretación de las profesoras.

La información que se obtuvo a partir de las preguntas de la entrevista se dirigió a conocer además de su conocimiento sobre los contenidos, también sobre sus procesos personales y profesionales que influyen en su práctica cotidiana en el aula. A partir de estos datos se develaron los marcos interpretativos conscientes e inconscientes desde los que realizan su labor. Una de las preguntas directas a la que respondieron, sucintamente, fue sobre qué era para ellas la perspectiva de género. En sus respuestas manifestaron tener una noción básica

y ésta se contrastó con el resto de sus relatos donde manifestaron implícitamente interpretaciones a partir de su propia carga cultural y social.

Otro aspecto que develó sus marcos interpretativos asociados a la condición de género fueron las percepciones que tenían tanto de su grupo como del centro escolar en el que laboran. Esto permitió conocer las interpretaciones que tienen del comportamiento y desempeño de sus alumnos y alumnas, tanto en su conjunto como de forma diferenciada. Asimismo, ambas docentes hicieron referencia a la atención que han dado a situaciones en las que han tenido conflicto y/o problemas. Este aspecto reflejó cómo el aula se constituye como un espacio de negociación y discusión para la solución de conflictos. En su conjunto, sus relatos constituyeron una forma de acercarse al análisis de la construcción cognitiva sobre las relaciones de género que se manifiestan en el aula con el alumnado, ya que en este caso la práctica docente debe ser contextualizada social y culturalmente.

4.2.2.1. Docente 1.

En el caso de la entrevista realizada a la docente del grupo A, ésta se realizó al finalizar su jornada laboral, lo que implicó que se mostrara tranquila y con la libertad de responder a las preguntas. Desde la presentación de los objetivos del presente trabajo de investigación se le observó entusiasta y con disponibilidad para participar con su testimonio sobre su formación, percepción y práctica escolar.

La docente del grupo A, como datos particulares, expresó tener 26 años, soltera, sin hijos, y viviendo con sus padres y hermana. Sobre su formación profesional dijo con orgullo haber cursado la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Perteneciente a la generación 2006-2010, se formó con el plan de

estudios de 1997. Hasta el momento en que se le realizó la entrevista manifestó tener 6 años en servicio y al cuestionarle la edad que tenía al egresar, con un leve suspiro y risas hizo cuentas y dijo que en aquel tiempo tenía 21 años.

De acuerdo a la información personal proporcionada, es posible afirmar que, a diferencia lo que Bonal (1998) rastreo en las investigaciones de Clarricoates en 1980 y Acker en 1989 en las que las profesoras han interiorizado “la ideología de la compatibilidad de la enseñanza como profesión” con las funciones de madres y esposas (Bonald, 1998, p. 161), en este caso no aplica al ser ella soltera y sin hijos. Sin embargo, la elección de su carrera como maestra de primaria, no fue producto de la casualidad sino más bien una especie de tradición, pues mencionó que tanto su madre como sus 3 tías (maternas) también habían sido maestras. La mamá, quien apenas un año antes se había jubilado luego de 32 años de servicio, aproximadamente, según refiere la docente “influyó mucho en que me preparara, que estudiara, que cumpliera, que hiciera los trabajos”. Además también incidió para que la única hermana de la entrevistada, apenas unos pocos años menor, también fuera maestra del nivel primaria. Por su parte, el padre, quien no concluyó la secundaria, se había dedicado a lo largo de su vida a distintos oficios como chofer y manejar una máquina; en la actualidad es comerciante y tiene una papelería, que se ha constituido como el negocio familiar. En cuanto a la influencia y/o motivación por parte del papá, la docente refirió que “nos impulsó mucho a prepararnos, todo lo mejor para nosotras, pues no quería que nos pasara lo mismo que a él”.

En este caso la toma de decisión en cuanto a la elección de la carrera como docentes y de primaria puede considerarse como una herencia materna por la influencia generada por la madre y las tías quienes también fueron maestras. De esta manera puede afirmarse que,

al menos con esta docente, el magisterio se constituye como una profesión heredada donde está presente también su vocación pues no mencionó que fuera presionada para elegirla o que estuviera insatisfecha con su labor. Asimismo, a través de los comentarios del padre se refuerza la idea de la importancia de la movilidad ocupacional y social de su hija, respecto a la que él tuvo, y a la profesión docente como factor de reconocimiento social.

Sobre los tipos de escuelas en los que ha trabajado, refirió que el centro escolar donde se encontraba hasta ese momento ha sido el único donde ha laborado impartiendo clases a grupos de primer y segundo grado. No obstante, como parte de su formación y mientras realizó sus prácticas profesionales, éstas las hizo en grupos de quinto y segundo grado. La docente hace una pausa y enseguida explica que uno de los grupos que se encuentran en sexto grado, y que van a egresar este ciclo escolar, fueron sus alumnos pues los tuvo en los primeros dos grados, al igual que uno de los que están en cuarto grado. Al mencionar esto, se le observa alegre, emocionada y nostálgica que incluso expresa “es sorprendente, no lo puedo creer... yo dije nunca voy a poder ver eso y sí”.

En cuanto a su permanencia en esta escuela, la profesora expresó dos comentarios interesantes. Primero, que aunque se encuentra a gusto trabajando allí sí buscó, un par de años antes, cambiar su lugar de trabajo debido a la distancia que hay entre éste y su lugar de residencia, lo que le implicaban varias horas en el traslado. Luego de ese primer intento por cambiarse desistió de hacerlo nuevamente ya que una de las condicionantes para solicitarlo es la antigüedad y ella manifestó ser consciente al mencionar “apenas llevo pocos años de servicio”. Segundo, que pese a las dificultades que le generaba el traslado diario de su hogar a la escuela, ella estaba satisfecha con la forma de trabajo que había tenido durante el tiempo que tenía laborando en dicha escuela, pues dijo “aquí he hecho muchas cosas que tal

vez en otras escuelas siento que va a costar un poco más de trabajo”. Cuando se le cuestionó a qué se refería, la profesora explicó que al trabajo por proyectos¹⁶, para el que se organizaban ella y otras dos maestras quienes decidían su forma de trabajo, siendo siempre autorizadas y respaldadas por el directivo de la escuela. La profesora refirió que al tener el permiso y apoyo del directivo ellas se sentían con mayor confianza de poner en práctica lo que aprendieron en *la Normal*, cosa que consideró que se le dificultaría si se integraba a otra escuela.

De esta manera subyace la importancia y necesidad de establecer relaciones laborales óptimas con los directivos y entre pares para tener ambientes de trabajo favorables y de esta forma canalizar la realización de actividades conjuntas para el logro del aprendizaje del alumnado. Es decir, que a través de la influencia y unión de estas docentes, así como de la apertura de la autoridad educativa, en este caso representada por la directora, es posible la definición de estrategias dirigidas hacia el alumnado pero que responden a los propios intereses de las docentes y de sus respectivos grupos. Este tipo de acciones y prácticas son lo que Ball (1994) denomina como *micropolítica de la escuela* y que es parte intrínseca del juego de poder y negociaciones presentes en la dinámica escolar.

Como ya ha sido mencionado, ésta profesora ha tenido a su actual grupo por segundo año consecutivo. En este sentido, le se cuestionó sobre los tipos de cambios que ha

¹⁶ El trabajo por proyectos, de acuerdo al programa de estudio oficial de 2011 para el segundo grado de primaria “es una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos, por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible”. Con ello se pretende que el alumnado se acerque a la realidad mediante el trabajo con problemas que les interesen y así aprenda la experiencia directa en el aprendizaje que se pretende (SEP, 2011, p. 28). En este sentido, “el docente debe impulsar la realización de proyectos de trabajo con otras asignaturas del mismo grado, en los cuales se movilicen conocimientos de diversas áreas para analizar, comprender y formular propuestas de acción ante situaciones de la vida cotidiana” (SEP, 2011, p. 135)

visto en ellas y ellos durante ese tiempo, a lo que respondió que más bien los cambios fueron por parte de ella aunque también reconoció el hecho de la espontaneidad y asociación intelectual que ha notado en las expresiones de sus alumnas y alumnos. Es decir, sobre los cambios en la docente se refería a su práctica, pues mencionó:

Más bien yo creo que el cambio fue en mí porque los primeros dos años pues eras mis primeros años, entonces sí hubo muchas cosas que no hice bien y muchas cosas que dije no, ahora esto ya no lo voy a hacer así, lo voy a hacer de otra forma. Entonces cambié cosas, por ejemplo, ahora ellos están más tranquilos, ellos siguen las reglas. Y pues sí siento que yo trato de decirles todo antes de que se les ocurra algo y entonces rompan la dinámica de la clase. Entonces siento que en eso yo he ganado seguridad, en el momento de trabajar con ellos.

Este tipo de comentarios reflejan un grado de reflexión y autocrítica que, como la docente lo expresó, tuvieron efectos en su práctica. En este sentido, la docencia, además de incorporar distintos conocimientos, “implica el ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan” (Rockwell & Mercado, 1988, p. 70). No obstante, persiste en su discurso la referencia al alumnado como “ellos”, englobando a todo el conjunto de alumnos y alumnas, sin hacer una referencia por género. En este caso, su lenguaje es correspondiente al utilizado cuando estaba frente a su grupo y, nuevamente, considero que no hay una intencionalidad de excluir a sus alumnas, sino sólo como una forma cotidiana de hablar.

Respecto a los cambios en sus alumnas y alumnos la maestra mencionó el hecho de que con frecuencia la sorprendían con su espontaneidad, expresión de ideas y comportamientos, que aunque no siempre fueron los adecuados, se generaron en el contexto

de la dinámica en el aula y sobre los que refirió que no eran exclusivos de niñas o niños. Una de las percepciones que ella tuvo de su grupo, desde que lo tuvo en primer grado, fue que siempre estaban muy atentos y dispuestos, que eran “muy hábiles, muy inteligentes; me sorprendían porque además respondían cosas que no esperaba, o si esperaba pero ellos me respondían más”; o también cuando “algo que les explicaba después lo relacionaban con otra cosa”.

Otro cambio distinguido por la profesora fueron los tipos de relaciones establecidas entre el alumnado. En general ella consideraba que tanto las niñas como los niños habían logrado entablar un compañerismo y unión entre ellas y ellos a raíz del constante cambio de lugares en los que la profesora incidió para que aprendieran a trabajar juntos y sin distinción. Por ejemplo, refirió que luego de reiteradas pláticas con el alumnado, que a veces eran necesarias antes de comenzar a tratar los contenidos de la clase, ella los alentó diciéndoles “todos somos amigos, todos nos vamos a cuidar”. En este sentido, explicó que el año anterior varios de ellos ya se conocían, se juntaban y eso implicaba que platicaran repetidamente, por lo que la maestra con frecuencia los cambiaba de asiento. De igual manera, al formar equipos, aun cuando ella les permitía que lo hicieran libremente, incidía para que éstos fueran mixtos y que lo hicieran, cada vez que así fuera, con diferentes integrantes. Esto tuvo como consecuencia que a lo largo del tiempo “todos se llevaran con todos”, pues incluso convivían indistintamente durante el recreo. Sin embargo, puesto que la motivación por la que la profesora hizo esos cambios era porque platicaban mucho lo que ocasionaba que se distrajeran, ella refirió que quizá esas acciones hayan resultado contraproducentes, pues al hablarse todas ellas y ellos, al final ya no tenía mucho caso continuar cambiándolos de asientos.

En este caso considero que son loables las acciones por parte de la docente ya que, aunque con la idea de lograr un ambiente de aprendizaje óptimo en el aula, indirectamente pudo establecer un contexto homogéneo para que se dieran interacciones equitativas entre las niñas y los niños. Es así que la labor de esta docente, más allá de apropiarse de contenidos, implicó que adquiriera saberes para “trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar su actividad”, así como de interiorizar de una serie “de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual” (Rockwell & Mercado, 1988, p. 70).

No obstante, como parte de las interacciones y su desarrollo también la docente explicó situaciones en las que consideró comportamientos diferenciados entre niñas y niños; uno de ellos fue el manejo del liderazgo cuando realizaban actividades por equipos, pues, según lo expuso, “normalmente son las niñas las que toman las decisiones del equipo”. En este sentido, sobre los equipos mixtos, refirió que cuando en alguno de ellos hay dos niñas líderes no logran concluir las actividades o simplemente no hacen nada porque no logran ponerse de acuerdo. Pero cuando en otros equipos ella asigna líderes hombres, éstos logran los objetivos de la clase. Y otra cosa sucede cuando se llegan a formar equipos solo de niños donde no hay líderes, pues éstos “lo único que quieren es jugar”.

La referencia de la docente a que eran las niñas quienes voluntariamente asumen el papel de líderes al tomar las decisiones en los equipos es correspondiente con las actitudes y comportamientos de varias alumnas pero especialmente de un par de ellas que fueron observadas en las clases antes mencionadas, donde incluso de manera individual logran hacerse presentes y notorias sus participaciones. Este tipo de manifestaciones puede

entenderse como una expresión del empoderamiento que han adquirido estas alumnas por la apertura y oportunidades de participación que les ha conferido la propia docente pero donde todavía es necesario trabajar en las relaciones que deben tenerse entre niñas líderes. Para el caso de los niños, aun cuando éstos en clase se observó que también participan con frecuencia y voluntariamente, su papel a cargo de algún equipo cambia respecto al de las niñas, pues aunque no lo hacen voluntariamente, sí logran concluir sus actividades.

En relación al cuestionamiento directo que se hizo a la docente sobre a qué creía que se refería la perspectiva de género, la profesora, después de una larga pausa, respondió “a cómo se observa, cómo interactúan tanto hombres como mujeres, sería una primer mirada de cómo está la sociedad en cuanto a tratos iguales y formas de relacionarse”. Luego de esta respuesta continuamos y pasé a darle un ejemplo de cómo dicho enfoque estuvo presente en una de las lecciones que la profesora abordó durante una de sus clases y que, como ya ha sido mencionado en la parte de las observaciones de clase, no hizo alguna mención al respecto. Tal ejemplo fue sobre la lección *Aprendo a cuidarme* en el LT de Formación donde se plasmaron actividades que han sido consideradas como propias de los niños, tales como practicar fútbol y andar en patineta. Enseguida la maestra dijo “sí, eso lo noté desde que vi el libro y dije ¡ah!, por eso se refiere a esto”. De esta forma, aunque ella expresó haberlo notado, refirió que solo después de la primera visita en la que le informé sobre el motivo de las observaciones fue que había reflexionado sobre las imágenes pero que hasta entonces “no había pensado en eso, no tan así a fondo”.

Es así que de esta parte de la entrevista surgen aspectos relevantes. Primero, que aun cuando la docente manifestó haber notado la representación en las imágenes a partir del primer acercamiento en el que se le expusieron los objetivos de las observaciones, al

momento de impartir la lección referida, ella omitió cualquier mención al respecto; ya fuera por la dinámica que tenía la clase o porque simplemente no le pareció relevante, pues como lo refirió Jackson (2010) el profesorado quiere y dispone de “espacio para la espontaneidad y el ejercicio del criterio profesional” (p. 167). Segundo, que la profesora efectivamente tiene una noción general sobre lo que es la perspectiva de género y logró distinguir su expresión a través de imágenes pero no ahondó en ella en una oportunidad que ofreció el LT. Sin embargo, la profesora inconscientemente ejecutó y llevó a la práctica sustantivamente dicha perspectiva en las interacciones que mantiene con sus alumnas y alumnos a los largo de sus clases cuando les dio iguales oportunidades de participación y/o felicitó y/o señaló, excepto por las ocasiones en que le prestó mayor atención a los niños cuando éstos se mantuvieron inquietos. De esta forma, el papel de la docente como encargada, transmisora e intermediaria del discurso pedagógico influye explícita e implícitamente en “la norma que regula las relaciones en el aula, y por tanto su participación en la construcción del género”, configurando los comportamientos y las relaciones que se establecen entre las niñas y los niños (Subirats & Brullet, 1999, p. 204).

Derivado de la explicación sobre un contenido donde se expresaba en el LT un enfoque de género, se le cuestionó a la profesora si ella sabía de las modificaciones que habían tenido los libros desde dicha perspectiva, a lo que ella respondió

No, pues no. Nada más de repente me daba cuenta, por ejemplo, que siempre tuve primero y segundo, cuando retomaba otra vez el de primero, el libro era totalmente diferente, pero no detecté así como cosas específicas así de género que dijera ¡ah! pues por esto se cambió. Entonces yo nada más veía el contenido del texto y decía esto ya no lo mencionan, esto sí lo

retomaron, esto lo desglosaron, y nada más, porque los tres años que he tenido primero el libro es diferente.

Puesto que la maestra dijo desconocer los cambios en los LT en materia de género, agregó también que los LT han sido diferentes en cuanto al contenido curricular luego de la formalización del Programa de estudio para el nivel primaria en 2011. En este sentido, explicó que cuando ella todavía estaba en la Normal, en 2009, comenzaron a darse los primeros cambios curriculares solo en algunos grados de primaria pero que al incorporarse a trabajar en su centro de trabajo, un año después, dichas modificaciones casi concluían. Asimismo, agregó que la escuela donde labora es frecuente que se apliquen programas piloto y que no les es claramente explicado en qué consisten los cambios o el propósito con el que son realizados.

De esta forma, la propuesta de una paulatina articulación curricular en todos los grados de primaria planteada por el gobierno federal, al menos en esta escuela, no fue tal, pues iban un poco más adelantados debido a que fue uno de los centros escolares donde se aplicó la primera etapa de prueba del Plan y Programas de Estudio para Educación Primaria. Esto podría no ser un problema, excepto por el hecho de que las autoridades educativas, una vez que realizan una serie cambios o implementan programas sin informar adecuadamente a la planta docente, ello deriva en que dichas modificaciones no sean aplicadas como son planteadas. Por lo tanto, al haber un desconocimiento de las políticas puestas a prueba, ni se posibilita un proceso de retroalimentación para ajustarlas y menos aún tienen efectos sustantivos en los procesos de enseñanza.

Esta falta de comunicación entre docentes y autoridades para la articulación de contenidos con nuevas políticas, según la profesora, les genera incertidumbre pues en

ciertas asignaturas deben basarse en la propuesta del LT y en otras debe hacerlo de acuerdo al Plan y Programa de estudio oficial. Aun cuando poco a poco se han podido empatar tanto los programas de estudio con los LT de asignaturas como Matemáticas, Exploración y Formación, otras como la de Español cada año son modificadas.

Si bien la profesora entrevistada externó que con frecuencia recurre a su directivo académico para consultarle sobre qué material es el que debe abordar cierto contenido cuando éstos no empatan –programa oficial o LT- ella refirió que la respuesta que le dieron fue que, una vez consultado con las autoridades de la zona escolar y con el supervisor, debería basarse entonces sustancialmente en el programa oficial, pues es a partir de éste es que son elaboradas pruebas como PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) y ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares). Sin embargo, como parte de los acuerdos establecidos a nivel interno en esta escuela, la profesora explicó que su directivo les indicó que “los libros se tienen que resolver”. Por tal motivo, la docente de este grupo dijo que sí utilizaba algunos de los LT, sobre todo los que sí son correspondientes con los programas, como los de las asignaturas de Exploración y Formación, pero sólo como una forma de reforzar los contenidos con algunas actividades ahí propuestas y para comprobar su uso.

Esta información proporcionada en torno al uso de los LT y su correspondencia con los programas oficiales permite tener un panorama sobre la dimensión de la problemática en la que está inmersa la práctica docente respecto al abordaje de los contenidos. Por un lado, es claro una vez más que no hay una concepción, por parte de las autoridades, sobre una política educativa integral en la que sea tomada en cuenta la planta docente sobre las dificultades que enfrentan al realizar sus planeaciones de clase y, sobretodo, al momento de

ejecutarlas en sus respectivos grupos. Por el otro, que al no haber una armonización entre el programa de estudios con las modificaciones realizadas a los LT desde una perspectiva de género para que éstas sean incorporadas en el programa oficial, la propuesta de éste enfoque queda, en el mejor de los casos, en segundo o tercer plano, pese a que todas estas políticas derivan del propio gobierno federal pero sin una concepción integradora y transversal.

Es así que los cursos de capacitación y actualización pueden constituirse como una medida necesaria a través de la cual el profesorado puede, idealmente, comprender y aplicar las políticas que son propuestas oficialmente. Sin embargo, cuando a la docente se le preguntó si había tomado alguno de éstos sobre los cambios realizados en los LT, ésta mencionó que los cursos que ha realizado habían tenido que ver con participación democrática, pero que no era obligatorio cursarlos. En este sentido, dijo que los que a ella le interesaban eran los referentes a contenidos sobre ciencias. De tal forma que la posibilidad que ofrece la capacitación y actualización docente se pierde en tanto que no tienen una finalidad de complementar y/o afianzar la formación del profesorado integrando un enfoque de género (pues no ha sido prioridad sustancial para las autoridades), sino solo de brindar opciones para que los docentes puedan *hacer puntos* para el escalafón.

4.2.2.2. Docente 2.

La entrevista realizada a la profesora del grupo B tuvo lugar en su salón de clases, mientras sus alumnos salían a la clase de Educación Física. Aun cuando fue amena la entrevista, el hecho de la presión del tiempo porque sus alumnos y alumnas regresarían al aula así como de algunas interrupciones por parte del personal de la escuela implicó en que respondiera

con un poco de prisa. Sin embargo, al igual que en el caso de la maestra del otro grupo, desde la presentación de los objetivos de este trabajo de investigación se mostró accesible y dispuesta a participar con su testimonio sobre su formación, percepción y práctica escolar.

Sobre sus datos personales, la docente B dijo tener 36 años, ser originaria del Distrito Federal, radicando actualmente en el Estado de México y viviendo con sus padres y hermanos. En cuanto a su formación profesional mencionó haber cursado la Licenciatura en Educación Primaria en la Normal La Florida Centro Teresiano de Estudios Superiores, institución particular ubicada en la Colonia Nápoles. Explicó con un dejo de nostalgia que por diversas circunstancias económicas y familiares realizó sus estudios de manera irregular, es decir, que le tomó cerca de siete años concluir la carrera que es de cuatro, pues tuvo que trabajar y estudiar al mismo tiempo, de tal forma que ingresó en 1998 y concluyó en 2005, formándose con el plan de estudios de 1995. Es así que hasta el momento de la entrevista dijo tener 15 años en el servicio docente; los primeros siete en el nivel preescolar y primaria en escuelas particulares, de adscripción religiosa, y ocho en primaria en escuela pública (en la que se encuentra actualmente).

Mencionó que su primera opción había sido entrar a la Normal Superior, pero al no haber aprobado el examen decidió ingresar a una particular. Debido a ello ingresó a la privada pero por el despido laboral del padre tuvo que hacer una pausa de un año en sus estudios y solventar gastos familiares; luego se reincorporó y por el deceso de un familiar tuvo que hacer nuevamente otra pausa pero retomó sus estudios y finalmente concluyó. Aunque desde que inició a laborar lo hizo en diversas escuelas privadas no estaba en sus planes ingresar al sector público por la inseguridad que le generaba el antecedente de no

acceder a la Normal Superior (situación que también sucedió cuando quiso ingresar al nivel medio superior), sin embargo lo intentó y fácilmente pudo integrarse.

En cuanto a su elección de ser maestra refirió que desde pequeña siempre quiso serlo aunque en su familia nadie lo había sido. En este sentido, dijo tener una hermana que es ama de casa, otro hermano que trabaja en un campo de golf y el menor que es economista. Sobre su madre mencionó que ella es ama de casa y su padre fue obrero; no obstante, explicó que ambos les decían a ella y sus hermanos que “lo más que les podían dar eran sus estudio y no más”. Esta última frase, repetida varias veces, las circunstancias económicas y su inicial interés por ser maestra es lo que, según ella, la llevó a desempeñarse como tal, constituyéndose como una profesión en la que dijo “me gusta lo que hago”.

De esta forma, la elección de la carrera docente si bien representó la conclusión de su interés de infancia, también se conformó como una opción que le redituó económicamente el sustento que era necesario en condiciones desfavorables. La docente expresó que ambos padres les dieron la opción y ocasión de estudiar, pues “a todos nos dieron la oportunidad pero sólo dos la aprovechamos” lleva implícita la idea de que una formación académica profesional era un factor para mejorar sus condiciones de vida.

Sobre los tipos de escuelas en las que ha laborado, explicó que una vez que se encontró estudiando intermitentemente en una Normal religiosa, las oportunidades de trabajo también surgieron en ese tipo de escuelas, con adscripción religiosa, por lo que no fue ajena y/o desconocida la forma de trabajo. Durante ese tiempo trabajó con grupos de preescolar y primaria pero cuando ingresó al sistema público fue en primaria y le asignaron

grupos del sexto, cuarto y, sobretodo, de primer y segundo grados. Al tener experiencia en ambos sistemas, uno religioso y otro laico, se le cuestionó a la maestra sobre las diferencias que ella veía en ellos. Su respuesta fue inmediata: “la diferencia es que en las otras [privadas] tienen que ir a misa y rezar la oración de la congregación a la que pertenece la escuela y en éstas [públicas] pues no haces nada de eso”. Sin embargo, a lo largo de la entrevista la profesora fue explicando diferencias que son sustanciales en dos aspectos: el curricular y el laboral.

En términos académicos y del contenido que se imparte en las escuelas, dijo que en las privadas se tenían que impartir más contenidos aparte de lo “normal”; es decir, que les exigían que enseñaran más contenidos de los oficialmente establecidos y que las autoridades de ese tipo de escuelas les iban proporcionando, por ejemplo: que realizaran actividades extras como montar semanalmente una obra de teatro o buscar efemérides para las ceremonias de los lunes o también el hecho que desde primer grado se les enseñara al alumnado las tablas de multiplicar. En cambio, ella expresó que en el sistema público las ceremonias de los lunes eran muy sencillas y breves, y las multiplicaciones se comienzan a enseñar a partir del segundo grado, del tal forma que hay un control más preciso de seguimiento del programa oficial. Laboralmente la profesora expresó que una de las diferencias que al principio ella “no podía creer”, era el hecho de que en la SEP no les exigían que llevaran uniforme como maestras y que, aunque también les demandaban actividades como en la particular, “era más sencillo y nada a la fuerza”; asimismo, en términos de estabilidad laboral, el sistema público para ella era mejor por las prestaciones.

Frente a las diferencias que la maestra distinguió entre las dos formas de organización de los contenidos en ambos sistemas se le pidió su opinión y ella expresó que le gustaba más el de la SEP porque

Entre más les enseñan, más les dan contenidos, como que no alcanzan a comprender lo que están aprendiendo, como que es más mecánico. Y aquí sí vamos a su paso, como que comprender mejor, ya no los saturamos de tantos contenidos y vamos ahora sí conforme a su grado, y pasando cada año, pues ahora sí que a su propio grado de complejidad.

A partir de las concepciones de la profesora sobre dos sistemas de educación, diferenciadas sustancialmente por la organización curricular y laboral, es posible plantear que, por un lado, el magisterio (como cualquier otro profesionalista) requiere de una estabilidad en su trabajo para desempeñarse con mayor gusto y comodidad, y estas condiciones, según lo indica la docente, han sido proveídas mejor por el sistema público. Por el otro, en cuanto a los tipos y distribución de los contenidos, podría parecer que en las escuelas públicas hay una lentitud o menos exigencia para proporcionarlos; sin embargo, considero que es importante ver más allá y pensar la experiencia adquirida por la docente como un proceso en el que están presentes “huellas de todo tipo de tradiciones pedagógicas” y en las que además confluyen elementos profesionales y personales, así como “el contexto escolar y el medio social específico, en que se trabaja en distintos momentos de la carrera” (Rockwell & Mercado, 1988, p. 72).

De esta manera, el hecho de que la maestra considere que la dosificación de los contenidos curriculares en el sistema público es la más adecuada, puede entenderse no únicamente en función de su probable comodidad y menos exigencia respecto al privado como lo experimentó, sino también como parte de su progresiva apropiación de prácticas

que le han permitido conocer que el alumnado requiere de cierto tiempo y estructura para proporcionarles los conocimientos acordes al contexto inmediato en el que se encuentra y realiza su labor.

A diferencia de la docente del grupo A, en este caso la profesora no expresó tener algún interés en cambiar de centro escolar; por el contrario, ella dijo estar muy a gusto aquí. Aunque esta profesora manifestó seguir el programa de estudio, no hizo referencia a los trabajos por proyectos como lo hacía la primera docente, pues como lo expresaran Rockwell y Mercado (1988), los docentes tienen márgenes de autonomía para decidir prácticas propias y en este caso los proyectos no fueron una opción. Sin embargo, esto no ha implicado en la profesora un aislamiento ya que manifestó mantener una estrecha y cordial comunicación con su directora académica y sus pares para subsanar las dudas sobre los contenidos curriculares. Es así que como parte de la dinámica laboral y escolar se han logrado establecer canales de comunicación favorables, pese a las implicaciones y dificultades que pudo generar el hecho de que dicho directivo sea diez años menor y con menos años de experiencia respecto a los que la docente en cuestión tiene. Empero, esta situación no le ha generado ningún inconveniente en su desempeño y relación con sus compañeras de trabajo.

Puesto que esta profesora también ha tenido el mismo grupo por segundo año consecutivo, se le preguntó sobre los cambios que ha visto en sus alumnas y alumnos a lo largo de ese tiempo. Quizá por la trayectoria que tiene la maestra de este grupo, su respuesta no estuvo enfocada en una autorreflexión sobre su práctica como lo hizo la otra docente, sino más bien en aspectos muy concretos sobre el trabajo que ha realizado con su grupo desde que ingresaron al primer grado pero también incluyendo otros elementos que

aún faltan por trabajar. Por ejemplo, dijo que dado que el alumnado entró sin saber leer ni escribir, tuvo que empezar a ocuparse la motricidad fina y gruesa, su ubicación en espacio (para utilizar los cuadernos) y eso “lo ganamos en un mes y la mayoría salió de primero leyendo y escribiendo”.

Sobre la responsabilidad del alumnado, explicó que el año anterior era frecuente que niñas y niños extraviaran sus útiles pero que había notado cambios porque ahora ya rara vez les sucedía. En cuanto a la conducta mencionó avances pero también aspectos pendientes; por ejemplo, dijo que en este ciclo escolar los trasladaron a uno de los salones de la planta alta, por ello fue necesaria la intervención, a través de múltiples conversaciones, de la maestra y los directivos de la escuela para hablarles a las niñas y niños sobre el cuidado que debían tener al subir y bajar las escaleras, así como evitar que jugaran mientras lo hacían. En este aspecto, relevante para la profesora porque implicaba el cuidado de sí mismos y de sus compañeros, dijo que hubo un cambio importante. Sin demeritar este avance, la docente reconoció que persisten problemas de conducta, pues explicó que “no es un grupo que esté cien por ciento tranquilo o quieto, ¡no!, es trabajarlo como todos, pero si he notado esa situación que en primero eran más inquietos; sí siguen peleando, molestando y platicando pero lo estamos trabajando”.

De esta manera, lo expuesto por la maestra sobre los cambios observados en sus alumnos y alumnas respecto al año anterior en que los recibió no fue expresado con la misma sorpresa como lo hizo la otra docente. En este caso, a partir de su trayectoria y experiencia frente a grupos develaron en ella una percepción más serena y hasta habituada a las condiciones en que el alumnado llega a la primaria, con deficiencias y comportamientos que poco a poco pueden modificarse, pero consciente de que no todos logran consolidar los

aprendizajes básicos (cuando ella menciona que la mayoría salió sabiendo leer y escribir), así como de que el problema de la conducta es más un proceso que se atiende paulatinamente.

Otro aspecto relevante en cuanto a la percepción que la docente se ha formado de su actual grupo es sobre la importancia de no tener la misma cantidad de niños que de niñas. Esta desproporción, pues en el aula hay 20 niños y 9 niñas, para ella representa una dificultad en el comportamiento de todos, ya que, dijo es más complicado trabajar con niños, pues “aquí se da que son más inquietos, las niñas más tranquilas, si hay una que otra, pero si estuviéramos equilibrados niños con niñas sería menos la inquietud del grupo”. Asimismo, la docente mencionó que siempre había tenido grupos proporcionados y esta situación no le había pasado; además, que este grupo era peculiarmente inquieto pero no todos, sino sólo tres o cuatro alumnos quienes “alborotan a los demás”.

A propósito de esta mención, se le preguntó a la profesora sobre los alumnos que estaban en una mesa fuera de la alineación de las otras. Al respecto, ella explicó que en dicha mesa colocaba a los alumnos que eran más inquietos y no ponían atención a la clase, que se levantaban de su lugar, “que les pasaban cosas” (accidentes al interior del aula), que peleaban y que incitaban el desorden al resto de los alumnos. Esta decisión se debió en parte también a la solicitud que hicieron algunas de las madres de esos niños para que sus hijos pusieran mayor atención a las clases y para que la maestra les diera un seguimiento más personalizado a su desempeño. En este sentido, la docente explicó que conforme cada uno de esos niños se volvían más autónomos en su trabajo escolar diario, los iba integrando con el resto.

Y como fue perceptible en las observaciones, esta situación tuvo efectos en las relaciones establecidas entre las niñas y los niños. La maestra dijo, por un lado, que entre los niños, pero sólo los inquietos, era frecuente que pelearan, que se dijeran cosas como “estás feo”, que se insultaran, se empujaran o pellizcaran; en fin, “siempre estaban en conflicto”. Sobre estos niños en particular ella dijo que tomó acciones como ponerlos de ejemplo con el resto del grupo de lo que no debe hacer, también “llamarles la atención fuerte” y, como último recurso, hablar con cada una de sus madres para que trabajaran conjuntamente con esos alumnos. Por otro lado, la profesora mencionó que “la relación ha sido un poquito difícil, como que no quieren tener una convivencia tranquila” entre los niños inquietos y sus demás compañeros y compañeras, pues *los tranquilos* no quieren juntarse, ni hablarse ni prestarse material (como lápices, colores, sacapuntas, etc.). De igual forma comentó que entre las niñas, aunque hay una que en ocasiones también es inquieta, “son tranquilas, trabajan, se hablan y no pelean entre ellas”.

Esta situación ha generado claras diferenciaciones entre los alumnos y las alumnas y que reafirmaron lo observado en las clases; primero, entre los *inquietos* con el resto del grupo, pero también de las niñas respecto a sus demás compañeros, conformándose como un grupo aislado que no se involucra y prácticamente no convive con los niños. En este sentido, las acciones de la docente que fueron externadas en las clases, refuerzan el trato diferenciado e incluso la invisibilización de las niñas al dar una sobre atención a los niños inquietos. Es así que las acciones de la docente se constituyen inconsciente e indirectamente como prácticas sexistas, donde los niños son protagonistas del aula por la cantidad que representan y más aún por aquellos que llaman la atención de la profesora con su inadecuado comportamiento. Esto a su vez deriva en las alumnas “la adquisición de

formas de género que tienden a la interiorización (...) de una actitud pasiva que suele resolverse en una menor intervención en las relaciones del aula” (Subirats & Brullet, 1999, p. 205).

La relevancia de los tipos de relaciones que se han desarrollado entre las niñas y niños de esta aula, e impulsadas inconscientemente por la maestra, ha desembocado asimismo en la falta de liderazgo por parte de las alumnas, quienes se mostraron pasivas y con voz baja cuando se les señalaba para que participaran. Sobre este aspecto, la profesora del grupo B expresó que no habían en su grupo niñas en las que observara liderazgo, pues ellas “trabajan solas y en silencio”, mientras que de los niños sólo era en uno donde veía esta habilidad. Es así que, como en su estudio lo revelaron Subirats y Brullet (1999), el orden en que se regulan los intercambios al interior del aula han incidido sobre la iniciativa personal de las intervenciones voluntarias de las alumnas “produciendo la construcción de unas pautas de conducta específicas para cada género” (p. 215).

De esta forma, las diferencias entre éste y el otro grupo son notables; mientras en el A la maestra concedió alternadamente las oportunidades de participación a niños y niñas siempre que éstos respetaran las reglas del salón, en el grupo B dichas oportunidades les fueron otorgadas a los niños más inquietos y de pie con la idea de mantenerlos atentos e involucrados en las clases. Esta diferenciación para expresarse pudo incluso impactar en la falta del desarrollo de liderazgos en las niñas del grupo B y que sí logró realizarse en con algunas niñas en el grupo A.

En cuanto al cuestionamiento directo que se hizo a la docente sobre a qué creía que se refería la perspectiva de género enseguida ella respondió de forma dudosa “pues a mí se

me hace como lo que es el término de femenino y masculino, no?, eso del género es como masculino hombre, mujer femenino”. Después de esta breve respuesta continuamos y pasé a explicarle de manera general cómo dicho enfoque estuvo presente en una de las lecciones que tuvo con su grupo mientras impartió la asignatura de Formación sobre *Familias diversas*. De esta forma se le recordaron las imágenes en las que se observan a los hijos ayudando a una mujer y otra donde un padre es el que está cocinando. Se le explicó en general sobre la importancia de observar, comprender y hacerles saber a las alumnas y alumnos que los cambios de roles, por ejemplo en las labores del hogar, no son exclusivas de las madres y las hijas, sino de todos los integrantes de la familia, como sus alumnos y alumnas lo habían externado en una de sus clases. En respuesta la profesora dijo “si es cierto, cambios en lo tradicional que vemos de que mamá está en la cocina... tienes razón, voy a poner más atención en eso”; enseguida ella hizo un pausa, recordó y mencionó una reciente experiencia justamente sobre el cambio de roles del padre y la madre de uno de sus alumnos. Explicó que en esa familia quien trabajaba era el papá pero que al ser despedido la mamá salió y encontró trabajo primero; por tal motivo el padre fue a avisarle a la profesora que a partir de ese momento y situación “yo me voy a hacer responsable de mi casa, ahora yo me voy a quedar a cargo de los niños y ella se va a trabajar”.

Este hecho fue muy representativo para la docente como un ejemplo de que, más allá de la propuesta en las imágenes de los LT, es una situación que está presente en la realidad y contexto del alumnado. Aun cuando la profesora expresó en un inicio, al dar información sobre su formación académica, que la única diferencia entre el sistema privado religioso y el público laico era que en el primero se rezaba y en otro no, lo que se refleja en su discurso es la idea arraigada, reforzada por su formación en escuela religiosa, de sólo

concebir a familia desde una visión conservadora con roles tradicionales para sus integrantes. En este sentido, la docente agregó que ha tenido alumnos y alumnas con padres y/o madres solteras pero el hecho de que un padre de familia se acercara a ella para externarle el nuevo cambio de roles fuera un suceso representativo y nuevo pese a los años de experiencia en los que, según dijo, no le había pasado antes. De esta manera, el *habitus* en el que profesora estuvo inserta a lo largo de su trayectoria laboral a través de esquemas de percepción, apreciación y acción adquirió ciertas normas y valores (tradicionales) como naturales y éstas, a su vez, se reproducen en su *habitus* cotidiano escolar reproduciendo disposiciones de forma inconsciente en su actuar social (Parga, 2004b, p. 57).

Un elemento al que la docente hizo referencia y por el que no le era posible, según su versión, fijarse en la propuesta con perspectiva de género que contenían los LT, era por la exigencia que tenían de elaborar sus planeaciones y cumplir con el programa de estudios, con independencia del LT, y así lograr los objetivos de aprendizaje básico para el grado en el que se desempeñaba. En este sentido, al igual que la docente del grupo A, externó que ha notado que los LT han sido modificados en cuanto a su contenido curricular pero que no habían reparado en los cambios con enfoque de género; asimismo, que no hay concordancia entre las temáticas propuestas en los programas oficiales y el contenido de los LT. Esta situación para la docente B representaba un doble trabajo y que se le complicaba, pues debían integrar en sus planeaciones mayormente los temas del programa oficial pero también algunos otros que, a su parecer, estaban mejor abordados en los libros.

El hecho de que tanto las evaluaciones de los alumnos así como de las docentes debía hacerse de acuerdo al programa oficial dificultaba el uso recurrente de los LT, por lo que la docente del grupo B expresó que aunque sí le gustaba utilizarlos y también a sus

alumnos y alumnas, éstos eran ocupados, en la medida de lo posible, con frecuencia y para reafirmar las explicación previa de los temas. Justamente sobre la pertinencia de los LT para cada uno de los grados escolares, la docente explicó que para ella no estaban bien diseñados ni elaborados de acuerdo al proceso del desarrollo de los niños y niñas. Y como por ejemplo expuso que tanto en el programa como en los LT para el primer grado dan por sentado que el alumnado que ingresa ya sabe leer y escribir, cuando es una realidad que “de preescolar no salen así”. Frente a esta situación dijo que ellas deben hacerse una espacio en su planeación para enseñarles a sus alumnos estos conocimientos básicos; no obstante, refirió que sus directivos les indicaron que éstas actividades no deben ser incluidas en sus planeaciones aún y cuando esta carencia representa un gran dificultad para poder avanzar, pues “imagínate cómo voy a enseñarles algo si no sabe leer ni escribir”.

De esta manera, el patrón se repite al igual que en el caso de la docente del grupo A: la presión y exigencia de las autoridades educativas por cumplir lo establecido en los programas oficiales, y al no tener éstos una correspondencia con los LT, se constituye como una complejidad para, primero, lograr aprendizajes básicos para el alumnado y, segundo, para atender la propuesta de contenidos con perspectiva de género. Nuevamente la posibilidad que representan los cursos de actualización para que las docentes conozcan y se apropien de la propuesta con enfoque de género de los LG no es tal, pues aunque según la docente del grupo B, a dichos cursos sí son obligadas a asistir, éstos muchas veces no tienen mucho que ver con alguna problemática o contenido real que pueda ser retomado en el aula, por la única razón de que al no ser parte sustancial del programa oficial, se dejan de lado los posibles conocimientos extras que pudieran redituar en la formación del alumnado.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La educación ha sido, es y seguirá siendo motivo de grandes e intensos debates pues en ella tiene lugar un juego de fuerzas desde distintas posiciones: del Estado, la ideología hegemónica de quienes detentan el poder en nuestro país, organizaciones civiles, el sector académico, medios de comunicación, etc. Pero es en el proceso de la construcción de la democracia moderna y con la apertura para la discusión e integración de una serie de demandas sociales a favor de sectores discriminados e invisibilizados como las mujeres y niñas que los grupos feministas lograron posicionar en la agenda internacional esta problemática y especialmente la referida al tema de la educación.

La importancia de colocar en la agenda internacional la problemática de las mujeres en la educación tuvo efectos en términos cuantitativos como fue manifestado en los múltiples encuentros y foros derivados de las Conferencias Mundiales de la Mujer. De ahí que se hayan aumentado notablemente aspectos como las oportunidades de acceso, permanencia y egreso de la educación de mujeres y niñas, los cuales son avances y logros que deben valorarse sin que ello impida hacer un balance y cuestionamiento sobre lo que aún falta por hacer. En este sentido, en términos cualitativos, como se puede constatar en diversos documentos oficiales, la meta de lograr espacios en donde haya un trato igualitario, de no discriminación y sin violencia en la educación aun es un tema en proceso de cambio y que ha motivado una serie de acciones que van desde la promulgación de leyes, decretos y acuerdos, así como propuestas de prácticas en las aulas, modificaciones en los libros de texto gratuitos, entre otras.

No obstante, el tema del género en la educación, y especialmente en el nivel de primaria, es multivariable y de ahí que la propuesta de esta investigación haya sido la de proponer el análisis situacional como un enfoque que posibilita comprender las complejidades que están presentes en las aulas, en la interacción cotidiana, pero considerando también la propia formación y percepción de las docentes como agentes directamente involucradas en la formación del alumnado, aunque no por ellos las únicas responsables. Pues como lo refiere Gimeno (1988) “tanto los contenidos como los procesos de pensamiento son fenómenos sociales desarrollados dentro del marco de un puesto de trabajo configurado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas” (p. 200). De esta manera, acercarse al análisis el género en la práctica escolar desde la observación, incorporado la apreciación y concepción de las docentes con las entrevistas, la recuperación de aquellas normativas internacionales y su subsecuente aterrizaje en los planes nacionales de desarrollo, así como su expresión más tangible en los programas de estudio y los libros de texto permiten ubicar este fenómeno desde un enfoque más integral, buscando distanciarse de aquellos estudios que personifican a las docentes como únicas encargadas de la educación y, en cambio, ofrecer un estudio cualitativo que tuvo como objetivo acercarse a comprender las complejidades presentes en la práctica cotidiana, en dos grupos del segundo grado de primaria, emanadas de una política educativa que ha pretendido integrar la perspectiva de género en la educación básica.

En este sentido, en un primer momento, producto de la revisión de las propuestas de la Plataforma de Acción de Beijing en materia de género en la educación básica, a través del rescate de aquellas propuestas encaminadas a integrar acciones como su transversalización en las políticas públicas para la atención y erradicación de estereotipos,

la capacitación de la planta docente, así como la sensibilización de los adultos, y que fueron acordadas por todos los estados miembros, fue posible conocer las directrices que debían ser aplicadas a nivel nacional en cada país firmante. En el marco de este documento es que tuvieron sentido las subsecuentes acciones como las políticas educativas, modificación de programas y de los libros de texto en materia de género e implementadas por el gobierno federal en México. La riqueza de este documento está en que aportó una visión amplia sobre el problema pero también porque ofrece una serie de opciones para ser adecuadas a cada uno de los países y así lograr espacios educativos igualitarios, sin discriminación, libres de estereotipos y de violencia.

Posteriormente, con los documentos oficiales que a nivel nacional se generaron, producto de los acuerdos internacionales firmados y con el fin cumplir con ellos, se revisaron y analizaron algunas de las estrategias que fueron adoptadas en el Plan Nacional de Desarrollo del periodo gubernamental de 2007-2012. En dicho documento se localizaron acciones para la incorporación de una perspectiva de género en la política educativa en el nivel básico mediante dos vías: la construcción de políticas públicas transversales en los tres órdenes de gobierno para ser aplicados en sus planes y acciones, y a través de acciones dirigidas a la infancia. Para este momento ya se encontraba en vigor la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, promulgada en 2006, y aunque en este PND se incorporan los principios de igualdad, éstos se refieren más bien a los que tienen que ver con el acceso a oportunidades para los sectores desfavorecidos que se encontraban en situación de pobreza y para la población indígena.

Dicho PND sirvió como marco para la elaboración del Plan Sectorial de Educación del mismo periodo y, en este sentido, se encontraron acciones referidas a la convivencia, al

trato igualitario y que éste fuera sin violencia pero no hay una mención explícita sobre la atención y erradicación de estereotipos que, de acuerdo a las prescripciones internacionales, deberían haber sido incorporadas en el ámbito educativo. De esta forma, no se plantea claramente la transversalización de la perspectiva de género dentro de la política educativa. Por ello considero que no se lograron precisar acciones con esta perspectiva para el nivel básico dentro de las estrategias y líneas de acción del PSE revisadas, pese a que en el PND se señaló su elaboración.

Un año después de la elaboración del PND y del PSE fue publicado el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres como un instrumento de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. A diferencia del PSE, en éste se concretizó la propuesta de transversalización de la perspectiva de género en los órdenes de gobierno de cual fue parte la SEP a través de acciones específicas para el ámbito educativo del nivel básico como: la elaboración de LT con contenidos libres de estereotipos, el fomento de prácticas educativas sin lenguaje e imágenes sexistas y discriminatorios, y la profesionalización docente sobre un enfoque de género. Además del aporte en sí mismo que representó dicho Programa, la configuración y promulgación de una Ley especial que sirviera como marco normativo para lograr la igualdad de género fue notable para que en el programa se organizaron y dispusieron acciones para la educación básica, así como de una variedad de ámbitos correspondientes con los cinco ejes que se establecieron en el PND referido.

Tal ha sido la importancia de la promulgación y aplicación de las normativas para la atención y erradicación de la violencia hacia las mujeres y niñas en todos los ámbitos que, a partir de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) y

toda una serie de acciones que señala para ser realizadas por las secretarías de gobierno, incluidas la SEP, fue que se evaluaron y revisaron los libros de texto gratuitos del nivel básico. Los resultados expuestos en cada una de las tres etapas de revisiones, dieron a conocer las condiciones en que se encontraban estos elementos educativos en materia de género a través de un estudio interinstitucional que, además, integró recomendaciones específicas sobre los textos que estaban siendo utilizados por los educandos en ese momento. Dicho estudio tuvo una incidencia fáctica, pues lograron anclar propuestas académicas con la realidad sobre los LT mexicanos. Uno de los mayores aportes de estas revisiones fue que a lo largo de las fases los nuevos libros analizados incorporaban las recomendaciones realizadas en las fases previas, por lo que cada vez fueron más específicas y relativamente menos respecto a los primeros LT revisados en 2008. No obstante, como se mencionó en los informes, pese a los avances y esfuerzos de los encargados de elaborar dichos libros para integrar las recomendaciones sugeridas, persistió una visión de género tradicional.

En este sentido, otro aspecto relevante que surgió durante esta investigación fue que plantear la revisión de los LT de manera desarticulada respecto de los programas de estudio es una de las grandes complejidades que enfrenta la política de integrar una perspectiva de género transversal e integral en el nivel básico. Y es que la falta de correspondencia y armonización entre los LT y los programas oficiales tienen efectos reales en la práctica docente pues, primero, los programas de estudio son de 2011 y presentan, en el caso de Español y Matemáticas, falta de correspondencia con los LT, y; segundo y más importante aún, hay un doble y hasta contradictorio discurso de las mismas autoridades educativas, ya que por un lado instan al profesorado a que sean revisados y que se adopten las

recomendaciones de los LT pero, por el otro, centran el valor de los contenidos propuestos en el programa tanto para la evaluación del aprendizaje de los alumnos como de las docentes. Por lo tanto ellas, como lo expresaron en sus entrevistas, desconocen y muestran poco interés por el contenido desde un enfoque de género.

Sin embargo, desde el análisis situacional mediante las observaciones, fue posible conocer de cerca a los actores que ahí participan: la escuela misma, sus aulas y su cotidianidad donde convergen no sólo la ideología del Estado sobre lo que *se debe* enseñar, sino también las construcciones culturales y simbólicas de directivos, docentes, alumnos y alumnas, así como de las madres y padres de familia, cada uno desde su propio punto de referencia. De esta manera, el acercamiento a la práctica en los dos grupos de la escuela elegida aportó información valiosa para conocer las distintas formas que son adoptadas en los centros escolares las propuestas sobre la integración de una perspectiva de género. Aun cuando este estudio no puede considerarse como representativo ni generalizar sus resultados, si permitió hacer un análisis sobre los diversos factores asociados y presentes en la práctica escolar, que se llevan a cabo en dos aulas de este centro escolar, para ejecutar una política educativa que busca aplicar una perspectiva de género: en la dinámica e interacciones en el aula, así como la percepción y formación de las docentes.

Algunos otros de los hallazgos representativos entre los documentos oficiales y el libro de texto, que son los que nos ubican en la política educativa y las prácticas educativas, todo ello a través del análisis situacional, fueron: que la forma habitual en que son utilizados u omitidos los libros de texto para proveerles los contenidos a las y los niños se maneja a juicio de cada una de las docentes de acuerdo a las necesidades y aportaciones que ellas consideran pertinentes para cada una de las asignaturas que imparten. Dicho juicio

emana tanto de su conocimiento sobre las necesidades del alumnado, sobre su gusto personal hacia los LT pero también deriva del tiempo y contexto de su formación académica. En este sentido, por un lado se obtuvo información sobre una docente formada en la última década en una institución pública, con experiencia laboral en un solo centro escolar en primaria, que aún sin haber recibido algún curso asociado al género en la educación durante su formación y ejercicio laboral expresó en sus intervenciones y práctica en el aula el esfuerzo por aplicar una perspectiva y tratamiento desigual y equitativo entre sus alumnas y alumnos; por el otro, se observó a una docente con 15 años de experiencia tanto en preescolar como en primaria en distintas escuelas y, por lo tanto, formada hace prácticamente dos décadas en una institución privada religiosa, que tampoco recibió curso alguno sobre el género en la educación pero que, en este caso, estas condiciones sí pudieron influir en su práctica e interacciones con sus alumnos y alumnas, dando lugar a un trato diferenciado e inequitativo hacia ellos y ellas.

Asimismo, el factor de obligatoriedad para usar los LT por parte de las autoridades educativas y de los directivos de la escuela se contrapone con los mismos programas de estudio, con los que, además, no tienen correspondencia total. Este aspecto influye directamente en la falta de conocimiento sobre los contenidos, al menos en cuanto a los elementos iconográficos, que expresan un enfoque de género. Tanto la falta de armonización entre los programas y los LT, así como la falta de comunicación y capacitación hacia las docentes sobre los cambios realizados en los libros sobre los contenidos con perspectiva de género sí tienen efectos, no previstos, en la formación del alumnado, tanto en sus aprendizajes, las interacciones que establecen entre ellos y, más importante, en su desarrollo personal para su integración a la sociedad.

Otro de los aspectos que deben ser considerados por quienes se encargan de la elaboración de los programas de estudio y de los hacedores de políticas educativas, es el cambio sobre la concepción de cómo debería ser la ordenación del espacio escolar. Es decir, que sea superada la tradición pedagógica sobre que la única forma en concebir y atender al alumnado es si se mantienen quietos, callados y obedientes tanto niñas como niños, pues como pudo observarse en el estudio de los dos grupos de primaria, el control del grupo es un elemento clave para el establecimiento y desarrollo de interacciones entre sus integrantes.

De esta forma, como se abordó al inicio de esta investigación, la educación básica y los libros de texto gratuitos fueron y seguirán siendo (ahora con más ahínco) motivo de disputa por las atribuciones que tiene el Estado para abordar temáticas como la ideología de género y la sexualidad. La arena política donde se encuentran la ultraderecha conservadora mexicana, por un lado, y las disposiciones gubernamentales que ha pretendido integrar una perspectiva de género en la educación, por el otro, hacen que la problemática real de la condición de las mujeres y niñas no sea comprendida de manera integral.

REFERENCIAS

- Acker, S. (1994). *Género y educación*. Madrid: Narcea.
- Alarcón, V. (2010). Ciencia política. En *Pretextos para el análisis político. Disciplinas, reglas y procesos*. México: FLACSO/ Universidad Von Humboldt.
- Alonso, F. (2006). *La dimensión de género en la planeación y práctica docente: una propuesta en la escuela primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 096. México.
- Amigot, P. y Pujal, M. (mayo/agosto 2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. En *Sociológica*, 24(70), p. 115-151.
- Andrade, A. (2015). Lo beneficios de la Ley General del Servicio Profesional Docente. En *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. México: FCE/INEE.
- Azaola, E. (diciembre 2009). Patronos, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica. En *Revista de estudios de género La Ventana*, IV(30), p. 7.45. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88412190003>
- Ball, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education*. Londres: Routledge.
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós.
- Ball, S. J. (2001). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. España: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: UNAM Programa Universitario de Estudios de Género/Paidós.
- Blanco, N. (coord.) (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Blazquez, N. (2008). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. España: Paidós.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La Reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. México: Fontamara. Recuperado de http://www.bsolot.info/wp-content/pdf/Bourdieu_Pierre%20-%20La_reproduccion_Teoria_del_sistema_de_ense%C3%B1anza.pdf
- Bustos, O. (1994) La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación. En *Antología de la sexualidad humana*, Tomo I. México: CONAPO.
- Contreras, G. (2009). Sexismo en educación. En Gamba, S. (coord.) *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Cortina, R. y Stromquist, N. (comps.) (2001) *Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina*. México: Pax México.
- De la Garza, E. (2006). *Tratado latinoamericano de sociología*. México: UAM Iztapalapa/Anthropos.
- De Paz Abril, D. (2004). *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad. Estudio etnográfico sobre la naturaleza diversa de las prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. España. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/153/browse?value=De+Paz+Abril%2C+Desiderio&type=author>
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos. (1990). Nueva York: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Delgado, G. (coord.) (1995). *Las mujeres en el sistema nacional de educación y su formación para la ciencia y la tecnología*. México: CONAPO.
- Delgado, G., Novoa, R. y Bustos, O. (1998). *Ni tan fuertes ni tan frágiles. Resultados de estudio sobre estereotipos y sexismo en mensajes publicitarios de televisión y la Educación a Distancia*. México: UNICEF/PRONAM.
- Diario Oficial de la Federación y Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*.
- Diario Oficial de la Federación. (2001) *Ley del Instituto Nacional de las Mujeres*.
- Diario Oficial de la Federación. (2006) *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*.

- Diario Oficial de la Federación. (2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*.
- Durkheim, E. (2006). *Educación y Sociología*. México: Edit. Colofón.
- Farfán, C. (2012). *El impacto de la violencia escolar, desde la perspectiva de género en el alumnado de sexto grado de primaria, en Ecatepec, Estado de México, durante el ciclo escolar 2011-2012*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 099 Poniente. México.
- Fernández, A. (2009). Imaginario Social. En Gamba, S. (coord.) *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Traducción de Garzón del Camino, A. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (julio-septiembre, 1988). El sujeto y el poder. En *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), p. 3-20. Recuperado de: <http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Gamba, S. (2009). Feminismo (Historia y corrientes). En Gamba, S. (coord.) *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Gaytán, P. (2012). *Elementos estructurales en las teorías interaccionistas de E. Goffman y A. Strauss*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. México.
- Gaytán, P. (enero/abril 2004). Los problemas del Progreso-Oportunidades desde la perspectiva de género. *Sociológica*, 19(54), 259-271.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González, R. M. (julio/septiembre, 2009). Estudios de género en educación: Una rápida mirada. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 681-199. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011807002>.
- Graves, C. (mayo/agosto 2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001203.pdf>

- Gutiérrez, A. (2002). Análisis y acción: notas sobre Pierre Bourdieu. En *RUNA. Archivo para las ciencias del hombre*, 23(1), 45-59. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/viewFile/1298/1251>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Paidós.
- Incháustegui, T. y Ugalde, Y. (2004). *Materiales y Herramientas Conceptuales para la Transversalidad de Género*. México: Observatorio Ciudadano de Políticas de Niñez, Adolescencia y Familias, A.C. Como parte del Programa de Coinversión del Instituto de las Mujeres.
- Inmujeres. (2007). *Glosario de género*. México: Instituto Nacional de las Mujeres. Recuperado de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf
- Jackson, P. (2010). *La vida en las aulas*. México: Morata/Fundación Paideia Galiza/Colofón.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, R. y Meyer, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. España: Gedisa.
- Jiménez, A. B. y Feliciano, L. (enero/abril 2006). Pensar el pensamiento del profesorado. En *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(233), 105-122. Recuperado de [file:///C:/Users/DELL/Downloads/233-02%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/233-02%20(2).pdf)
- Lamas, M. (2013). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En Lamas, M. (comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pág. 367). México: UNAM/PUEG/Miguel Ángel Porrúa.
- Lamas, M. (noviembre 1986). *La antropología feminista y la categoría género*. En *Nueva Antropología*, VIII(30), 173-198. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903009>
- Levinson, B., Sandoval, E. y Bertely, M. (julio/septiembre 2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 825-840. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n034/pdf/N34B.pdf>

- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En González A. y Lomas C. (coords.) *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. España: Graó.
- Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (2000). Francia: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Medina, S. R. (2011). Los organismos internacionales y la evaluación como política educativa en México: elementos para un balance. En Medina, S. R. (coord.), *Políticas y educación. La construcción de un destino*. México: Posgrado en Pedagogía UNAM/Díaz de Santos.
- México. Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (2009) UNICEF México.
- México. Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012). (PND 2007-2012). Gobierno Federal.
- México. Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2008-2012). (PROIGUALDAD 2008-2012) Instituto Nacional de las Mujeres, Gobierno Federal.
- México. Programa Sectorial de Educación (2007-2012). (PSE 2007-2012). Gobierno Federal.
- México. Secretaría de Educación Pública. (1960). *Mi Cuaderno de Trabajo de Primer Año*. México: Secretaría de Educación Pública-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- México. Secretaría de Educación Pública. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: Secretaría de Educación Pública y Programa Universitario de Estudios de Género.
- Meyer, L. (enero/marzo 2015). Felipe Calderón o el infortunio de una transición. En *Foro Internacional*, LV(1), 16-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/599/59944852002.pdf>
- Mingo, A. (coord.) (2010). *Desasosiegos: relaciones de género en la educación*. México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Organización de Naciones Unidas. (1996). *Reporte de la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer. Beijing, 4-15 de septiembre 1995*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de:

- <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Parga, L. (2004a). Mirar la práctica docente en el aula desde la perspectiva de género. Recuperado de [file:///C:/Users/DELL/Downloads/Parga%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/Parga%20(1).pdf)
- Parga, L. (2004b). Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria. México: UPN/Plaza y Valdés.
- Parga, L. (2010). La perspectiva de género en la educación secundaria. Luces y sombras de un debate. En Velasco Cruz, S. y Jablonska Zaborowska, A. (coords.) *Construcción de Políticas Educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: Horizontes educativos/UPN.
- Pereira, Z. (enero/junio 2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. En *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Rifà, M. (septiembre/diciembre 2003). Michel Foucault y el giro posestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. En *Revista Educación y Pedagogía*, XV(37), 71-83. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5978/5387>
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rivas, J. Ignacio (septiembre/junio 2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. En *BARBECHO. Revista de Reflexión Socioeducativa*, 4, 36-43. Recuperado de: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf>
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid: Miño y Dávila.
- Rockwell, E. (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. En *Investigación en la escuela*, 4, 65-78. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf
- Sánchez, A. (2013). Análisis de las Reformas Educativas de la Educación Básica del periodo 2001-2012. En Vértiz Galván, M. A. (coord.) *Estudios sobre reformas educativas: visiones en contrapunto*. México: Horizontes educativos-UPN.

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. fundamentos y tradiciones*. México: McGraw Hill.
- Scott, J. W. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM-PUEG-Miguel Ángel Porrúa.
- Secretaría de Educación Pública y Universidad Nacional Autónoma de México. (2008). *Análisis de los libros de texto gratuitos desde la perspectiva de la equidad de género en el marco de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Informe Global Final*. México: SEP/UPEPE/UNAM/PUEG.
- Secretaría de Educación Pública y Universidad Nacional Autónoma de México. (2009). *Fase II. Análisis de los libros de texto gratuitos de educación primaria desde la perspectiva de la equidad de género en el marco de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Informe Global Final*. México: SEP/UPEPE/UNAM/PUEG.
- Secretaría de Educación Pública y Universidad Nacional Autónoma de México. (2010). *Análisis de los libros de texto gratuitos de educación primaria desde la perspectiva de la equidad de género en el marco de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Informe Global Final*. México: SEP/UPEPE/UNAM/PUEG.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado*.
- Serret, E. (2001). *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Serret, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de Género en educación superior*. México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- Shneckenberg, M. (2003). *La implementación del PROEM (Programa Expansión, Mejora e Innovación en la enseñanza media) como política educativa en la práctica de la gestión escolar*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

- Silvio, D. (agosto 2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. En *Revista Digital Universitaria*, 10(8), 1-10. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>
- Sosa, C. (2013). *Análisis de las políticas de género y sus implicaciones entre niñas y niños que cursan la educación primaria en el D. F. Una mirada al patio escolar*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 099 Poniente. México.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Cultura.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1999). Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En Belasteguigoitia, M, y Mingo, A. (editoras) *Género prófugos. Género y educación*. México: UNAM/CESU/PUEG.
- Tamayo, S. (2012). Cuando la sociología se encuentra con la etnografía. Una metodología multidimensional del análisis situacional. En Tamayo, S. y López-Saavedra, N. (coords.) *Apropiación política del espacio público. Miradas etnográficas de los cierres de las campañas electorales del 2006*. México: UAM/IFE.
- Tapia, M. E., y Rodríguez, M. D. (2001). *Elaboración de las propuestas curriculares con perspectiva de género de quinto y sexto grado de primaria*. México: Instituto de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí/ Instituto Nacional de las Mujeres.
- Tedeschi, V. (2009). Políticas Sociales. En Gamba, S. (coord.) *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. En *Práxis Educativa (Brasil)*, 7(1), pp. 53-68. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89423377004>
- Tello, C. y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(9). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. España: Morata.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2015). *La Educación Para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos. Informe de seguimiento de Educación Para Todos en el Mundo*. Francia.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia.
- Wallerstein, I. (1995). ¿Qué tipo de ciencia social debemos construir ahora? En *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.

ANEXO 1

Etnografía del acceso al centro escolar

El inicio del ciclo escolar ha iniciado hace unas cuantas semanas. Al exterior del zaguán azul, como frecuentemente está durante la semana, hay abundante, pero intermitente tránsito vehicular. Al interior, el ambiente en la escuela, está contrapuesto: hay mucho murmullo y las niñas y niños parecen todavía emocionados e inquietos por volver a ver a sus compañeros; en cambio docentes y, sobre todo administrativos, se muestran absortos por la urgencia de concluir al fin el proceso de inscripción. La conformación última de cada uno de los grupos de todos los grados no ha terminado de ser definida por altas y bajas extemporáneas y “las autoridades” exigen que envíen en breve su matrícula final. Las maestras parecen estresadas por tener que concluir este requisito administrativo que les impide cumplir con sus respectivos grupos la planeación de los contenidos programados.

El hecho de que el Jefe de Gobierno haya ido a inaugurar el ciclo escolar, en esos momentos, ya no es trascendente, pese a que implicó una serie de modificaciones (desde la limpieza de la escuela, colocación del sonido, presídium, sillas, distribución del alumnado y docentes, pasando por elegir a qué madres y padres de familia se invitaría al evento, hasta seleccionar quiénes subirían al templete) como parte de la organización para recibir a dicho personaje y algunos otros representantes de la Administración Federal de Servicios Educativos y de la propia Secretaria de Educación del todavía Distrito Federal. El aviso sobre su visita apenas les fue notificada a directivos y docentes unos días antes del inicio de clases. De acuerdo a nuestro informante, dicha visita no fue tomada como un privilegio; en todo caso resultó “engorroso” por las imprevistas reuniones que debieron tener durante ese fin de semana para tener “todo en orden”.

Un par de semanas después comenzaron a verse movimientos y gente inusual en la escuela. Algunos vestían de traje, otros más portaban trapos, jergas y limpiadores. Me pareció extraño pero sólo me quedé observando. A los pocos minutos de iniciar una clase, los niños y niñas comenzaron a distraer la mirada hacia las ventanas. Se mostraban inquietos y curiosos, cual es su virtud. Dejándome llevar por esa curiosidad me percaté del motivo de esa distracción. Efectivamente, había un hombre trepado limpiando las ventanas.

Todo aquel alboroto, que fue perceptible hasta para los alumnos en clases, respondía a una nueva visita. Como parte de la parafernalia, encomendada por el presidente de la República, para difundir la reforma educativa propuesta por el gobierno federal, el recién nombrado Secretario de Educación Pública se encontraba de gira por distintas escuelas del nivel básico, haciendo acto de presencia en los tradicionales honores a la bandera. En esta ocasión la escuela donde llevé a cabo mis observaciones nuevamente sería sujeto de actos publicitarios. Estos no fueron actos fortuitos, sino parte de la campaña de difusión y convencimiento de la, según ellos, pertinencia de la reforma.

Al igual que en la visita del Jefe de gobierno, docentes y administrativos tuvieron que hacer ajustes a sus itinerarios para realizar cambios en sus aulas y ofrecerle al Secretario de Educación una buena pinta de este centro escolar. A decir de la informante, la representante de la comitiva de limpieza y organización de tan “célebre” acto público, en una actitud prepotente, les llamó la atención por no haber colocado periódicos murales, adornos y demás arreglos, a propósito de la conmemoración de la Independencia de México, que apenas unos días antes había tenido lugar. La informante me comentó que de manera interna habían acordado directivos y docentes, en Consejo Técnico, que no adornarían demasiado los exteriores de la escuela y mejor ocuparían el material para que

los alumnos los trabajaran al interior de sus aulas. Sin embargo, con la inminente visita del Secretario tuvieron que adornar, de manera expresa, todos los exteriores. Asimismo, debían deshacerse de todo aquel mobiliario que “afeara” las aulas y la escuela en general. Fue así que botes de pintura, jabón y trapos tuvieron presencia.

Como la biblioteca escolar estaba algo descuidada, mandaron comprar algunos libros, pero como estos no rellenaban mucho el espacio, también adquirieron sillones *puff* de varios colores para “que se viera bonito”. En fin, se hicieron una serie de modificaciones a la escuela que, aunque a la larga la beneficiaba, también hubo interrupciones en las programaciones de las actividades con las y los niños. ¿Poca cosa porque después se pueden reponer? Por supuesto que no, pues el retraso sólo generaría que los contenidos sí se abordaran pero sin la profundidad que requieren. ¿A quiénes se afecta y a quién le importa? Afectó a todos los involucrados al interior de la escuela y no le importó más que a las profesoras, porque debían entregar evidencias de su trabajo.

Al fin llegó la ansiada visita y con él la cereza del pastel. En su discurso emitido en la ceremonia escolar, dicho personaje político además de repetir su clásico rollo en pro de la reforma, instruyó al responsable de la educación en el DF para que esta escuela se volviera de tiempo completo con alimentos y que para ello se pondría un comedor. En el momento todos aplaudieron y festejaron tan “noble instrucción”, pues el secretario ofrecería los recursos monetarios para que se cumplieran sus indicaciones. Pero ese no fue el problema, éste vino después cuando se convocó a una reunión general de padres y madres de familia para que diera inicio el proceso de instauración del mentado comedor. Allí muchos expresaron su inconformidad sobre este mandato, sobre todo porque se había dispuesto una fecha límite para hacer dicho comedor. El estrés que generó entre los padres

fue mucha pues eran ellos (como parte de las responsabilidades –delegadas por las autoridades federales en el marco de la reforma-) quienes tendrían que buscar a los proveedores de alimentos y hacerse cargo del asunto. Tal fue el enojo de muchos padres que hicieron reclamos a los directivos de la escuela; empero, lo que esto refleja es el desconocimiento que tiene los padres sobre los verdaderos responsables de dicha instrucción, pues los directivos sólo son ejecutantes.

ANEXO 2

Esta hoja de registro fue obtenida de la Tesis de Maestría de Felipe Alonso Cárdenas (2006), Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Ahí se menciona que este instrumento fue diseñado por las maestras Dolores Flores Carmona y Marta Palacios.

GUÍA DE OBSERVACIÓN

No. _____

Grupo: _____

Tiempo de observación: _____

Fecha: _____

Docente observado: Hombre () Mujer ()

Áreas trabajadas: _____

Temas: _____

1. Tratamiento del contenido

1.1. Abordaje de contenidos por parte del docente.

- a. () Mantiene el uso del masculino.
- b. () En algunas ocasiones mantiene el femenino.
- c. () Utiliza el masculino y el femenino indistintamente.

1.2. La utilización o planteamiento de ejemplos.

- a. () Sólo hace referencia a hombres.
- b. () Se plantean ejemplos para mujeres.
- c. () Se ejemplifica indistintamente del sexo/género femenino o masculino.

1.3. ¿Hubo actividades manuales? SI () NO ()

- a. () Hombres y mujeres realizaron lo mismo.
- b. () Hubo actividades diferenciadas para mujeres y hombres.

1.4. Si se utilizó el libro de texto indicar lo siguiente:

a. Título: _____ Páginas: _____

b. Los problemas, personajes o imágenes del libro tienen preferencia por lo:
Masculino () Femenino ()

c. ¿Qué observaciones hizo al respecto el o la docente del grupo?

1.5. ¿Se utilizaron recursos didácticos? SI () NO ()

Mencionarlos: _____

- a. () Los recursos utilizados mostraban preferencia por cuestiones masculinas.
- b. () Se mostraban situaciones para hombres y mujeres por igual.
- c. () Se mostró interacción entre hombres y mujeres.
- d. () Las situaciones presentadas no tenían relación con lo femenino y lo masculino.

2. Dinámica de trabajo.

2.1. Las instrucciones dadas por el/la docente.

- a. () Son expresadas en masculino.
- b. () Son expresadas en femenino.
- c. () Son expresadas en masculino y femenino.

2.2. En cuanto a la oportunidad de participación.

- a. () Participaron con mayor frecuencia los hombres.
- b. () Participaron con mayor frecuencia las mujeres.
- c. () La participación fue equitativa.

2.3. Si hubo trabajo en equipo, éstos se organizaron.

- a. Autónomamente.
- () Por sexo.
- () Se reunieron hombres y mujeres.
- () Por alguna especificación realizada por el/la docente.
 - b. A petición del/la docente.
- () Sin importar el sexo.
- () Bajo una situación particular.
- () Agrupa por hombres y mujeres.

2.4. La ubicación de las y los alumnos en el salón de clases es:

- a. () Por pareja hombre y mujer.
- b. () En parejas por sexo.
- c. Por equipos: Hombres () Mujeres () De ambos sexos ()
- d. En filas () Por estaturas ()

2.5. Si hubo actividades experimentales o participación al frente del grupo.

- a. () En la mayoría fueron realizadas por hombres.
- b. () En la mayoría fueron realizadas por mujeres.
- c. () Participaron hombre y mujeres por igual.

3. Relaciones interpersonales.

3.1. En el lenguaje que utiliza el/la docente.

- a. () Predomina el uso del masculino.
- b. () Predomina el uso del femenino.
- c. () Recurre al uso del femenino y masculino según el caso.

3.2. La interacción del/la docente con sus alumnos (as).

- a. () Pone mayor atención y da preferencia a sus alumnos.
- b. () Su atención y preferencia es hacia las alumnas.
- c. () Su trato es indistinto.

3.3. Las relaciones entre alumnos (as) son.

- a. () De equitativa interacción.
- b. () Se relacionan por sexo.
- c. () Se presentaron burlas u ofensas de un sexo sobre otro.

3.4. Ante quejas de sus alumnos (as), la/el docente.

- a. () Manifestó indiferencia a los problemas.
- b. () Dio igual respuesta a problemas de alumnos y alumnas.
- c. () Manifestó preferencia a uno u otro sexo en la solución de sus problemas.

¿Qué tipo de problema(s) se presentaron?

En general, el/la docente en su interacción.

	Hombre	Mujer
a. Elogia o alaba a:		
b. Aconseja o sugiere conductas apropiadas.		
c. Desaprueba verbal o gestualmente.		

d. Estimula la participación.		
e. Invita a cambiar modos de realizar las tareas.		
f. Atrae su atención con señas.		
g. Atrae su atención verbalmente.		
h. Compara con el sexo opuesto.		

Observaciones consideradas relevantes en relación al tema de estudio.
