

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“Reconociendo las prácticas de convivencia en un grupo de primaria,  
¿Podemos hablar de violencia de género?”***

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

Gloria Berenice Maldonado Castañeda

Director de Tesis: Mtra. Leticia Vega Hoyos

México, D.F.

Diciembre 2016

## **Agradecimientos**

A mis padres, por su confianza, apoyo incondicional y amor.

A la maestra Leticia Vega Hoyos, a quien le debo gran parte de este trabajo, gracias por su dedicación, por hacer de cada asesoría más que una clase una plática entre amigas, por su compromiso y confianza.

A las y los lectores, por tomarse el tiempo de leer este trabajo y por hacer valiosos comentarios que enriquecieron la investigación.

Para todas y todos aquellos que se tomen el tiempo de revisar esta investigación, espero la disfruten.

## Índice

	Pág.
<b>Introducción</b> .....	6
 <b>Capítulo I Contextualización</b>	
Antecedentes del plan de estudios 2011 .....	8
• Competencias para la vida.....	8
• Perfil de egreso de la educación básica.....	9
• Campo de formación: desarrollo personal y para la convivencia.....	11
Violencia escolar.....	14
Planteamiento del problema.....	22
Preguntas de investigación.....	27
Objetivos.....	28
Propuesta metodológica.....	29
Escenario de la investigación.....	33
 <b>Capítulo II Marco teórico conceptual</b>	
Aspectos normativos	
• Legislaciones y convenios sobre el enfoque de derechos en niños y adolescentes en México.....	35
• Legislación y normatividad en México, sobre discriminación y violencia de género.....	38
Contextualización programática	
• Plan de estudios 2011 de educación básica en México.....	44
• Campo de formación: desarrollo personal y para la convivencia.....	47
• Transversalidad y educación para la convivencia desde la escuela.....	48
• Temas transversales y currículum oculto.....	52
Cotidianeidad y violencia	
• Vida cotidiana.....	53
• Violencia simbólica y su relación con la cotidianeidad escolar.....	55
• Violencia de género en la socialización familiar.....	61
• Violencia escolar.....	65
• Violencia de género.....	68

## Construcción de la identidad femenina y masculina

- Masculinidad (es).....74
- Masculinidad hegemónica y alternas.....79
- Aprendizaje de la femineidad y masculinidad.....81

## **Capítulo III Metodología de investigación, diagnóstico e intervención**

Metodología de investigación cualitativa.....86

- Investigación acción.....90

Metodología para el diagnóstico.....93

- Interaccionismo simbólico.....93

Metodología de intervención

- Coeducación.....97
- Constructivismo.....101

Técnicas, instrumentos y procedimientos para el diagnóstico.....102

- Observación.....104
- La entrevista.....106
- Grupo focal.....110
- Cuestionario en la investigación cualitativa.....111

## **Capítulo IV Análisis y discusión del diagnóstico**

Formulación de categorías de análisis.....114

Cultura de género en el hogar.....117

Composición familiar del alumnado de 5° y su relación con la cotidianeidad escolar.....118

Estereotipos de género.....124

Estereotipos de género en la escuela.....128

Diferencias en el desempeño escolar por sexo.....131

Socialidad en los equipos de trabajo escolar.....134

Habilidades físicas durante los juegos y actividades recreativas.....135

Relación con las y los docentes.....137

Prácticas de convivencia en el contexto escolar, relacionado con la sexualidad...141

Convivencia de niñas y niños en los espacios físicos escolares.....144

- Salón de clases.....145
- Durante el recreo.....147

Agresiones.....151

Violencia de género.....155

Sexualidad y noviazgo.....164

El carnaval.....176

## **Capítulo V Propuesta de intervención**

Introducción.....177

Secuencia de actividades.....179

Reflexiones con respecto a la puesta en práctica de la propuesta de intervención 181

Reflexiones finales.....189

Referencias.....191

## **Introducción**

En el proceso de socialización, la educación en la escuela tiene un papel relevante, en tanto es el espacio legitimado tanto dentro como fuera de ella, pero es importante no olvidar que puede impulsar la reproducción y/o transformación de los conocimientos sobre los cuales se sostiene el desarrollo de las sociedades. Así la investigación que se produce en el ámbito de las relaciones de género, no sólo permite dar cuenta de un estado de la investigación, sino también mostrar el poder que, de alguna forma se oculta y teje en torno a los conocimientos y prácticas educativas en diferentes ámbitos.

En relación con el caso de los estudios de género, se requiere no sólo de estudios transversales, sino longitudinales, siendo estos últimos los que permiten tener más elementos para abordar de qué manera la cultura, estereotipos y las tradiciones tienen un papel fundamental en las trayectorias educativas de mujeres y hombres, que es parte de lo que con esta investigación se busca develar.

Al hacerse visible por medio de la perspectiva de género, el carácter social y político de las relaciones entre los géneros, los estudios sobre el tratamiento de mujeres y varones en el sistema educativo adquieren un nuevo impulso, abriéndose un abanico amplio de posibilidades. Así como los estudios de género se nutren de lo socioeducativo para su producción, estas investigaciones, a su vez, aportan dimensiones innovadoras que proponen nuevos sentidos en la comprensión de los fenómenos educativos en un sentido general.

En tanto sociales, los vínculos entre los géneros se erigen como producto de la historia a la vez que productores de lo social, es en este sentido, junto a los procesos de reproducción y dominación, se reconoce que en las grietas de la hegemonía masculina, nuevos sentidos y prácticas se construyen, por lo que la institución escolar está atravesada por estos procesos, siendo así que ella es uno de los principales dispositivos en la constitución de subjetividades femeninas y masculinas y que en su historia las violencias de género se presentan como un fenómeno recurrente.

En relación con la escuela, se puede ver que aquí se dan procesos diferenciales de socialización y subjetivación de varones y mujeres generadores y legitimadores de violencias de distinto tipo que van desde la física a otras más sutiles, sin embargo el tema de violencia de género en la escuela como interrogante investigativa no se ha estudiado como una de las preocupaciones fuertes del campo socioeducativo y las que se han llevado a cabo al menos en el país, no abordan el nivel primaria, dando prioridad a nivel licenciatura y secundaria.

En este punto vale la pena aclarar que la idea que tengo con respecto a la violencia, es que son aquellos actos que no permiten el desarrollo integral de mujeres y hombres, y para esta investigación se visualiza a partir de la socialización que se da entre alumnas y alumnos de un grupo de 5° de primaria, durante las clases (trabajo individual y en equipo), en el recreo y a la hora de entrada y salida.

El trabajo de investigación realizado se describe en cinco capítulos, estructurados de la siguiente manera:

En el capítulo uno se muestra el planteamiento del problema, objetivos, la propuesta metodológica, así como el escenario de la investigación, así pues en este primer apartado se muestra de manera general la fundamentación del trabajo de investigación.

El capítulo dos está destinado al marco teórico conceptual, lo que permitió tener una visión clara, para con ello poder delimitar, de qué manera se visibilizan temas como: la transversalidad, violencia y legislaciones actuales en relación con la niñez y discriminación.

En el siguiente capítulo se encuentra la metodología utilizada para el diagnóstico e intervención, también se pueden ver ejemplos de los instrumentos utilizados para la recabación de la información durante el diagnóstico.

El capítulo cuatro está enfocado en mostrar las categorías de análisis que se obtuvieron posterior al diagnóstico y que dieron pauta con la información obtenida para el diseño e implementación de la propuesta de intervención, que se da a conocer en el último capítulo.

## **Capítulo I Contextualización**

### **Antecedentes plan de estudios 2011**

La Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica. La Reforma Integral de Educación Básica es 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 estándares curriculares, lo anterior requiere “Transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje” (SEP, 2011, p. 20).

A partir de la Reforma Integral de Educación Básica y principalmente la que tuvo lugar en primaria en el año 2009, y tras un proceso de consolidación es que en el año 2011 quedan conformados los Programas de Estudio, en los cuales encontramos los siguientes apartados, que para esta investigación son de vital importancia revisar, ya que estos responden a la necesidad en relación a que los alumnos aprendan a ser y convivir, no sólo dentro de la escuela sino también en su vida diaria, ya que se espera que cumplan con un perfil de egreso.

### **Competencias para la vida**

Estas movilizan y dirigen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada, así tenemos que poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente.

La movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta (SEP, 2011, p. 42).



Las competencias deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, partiendo de oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para los alumnos.

A continuación, se presentan las tres competencias para la vida que contribuyen a favorecer la convivencia pacífica y manejo de situaciones.

- Competencias para el manejo de situaciones: Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- Competencias para la convivencia: Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- Competencias para la vida en sociedad: Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores, normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, paz, respeto a la legalidad de los derechos humanos; combatir la discriminación y el racismo, así como la conciencia de pertenencia a su cultura, país y el mundo.

### **Perfil de egreso de la educación básica**

Define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles. Los rasgos deseables de este perfil son pautas que permiten garantizar que los alumnos podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo.

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica el alumno mostrará los siguientes rasgos.

- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley
- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.

A partir de la Reforma de Educación Básica, las asignaturas se organizan, regulan y articulan según los espacios curriculares mediante Campos de formación, los cuales tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida así como con los rasgos del perfil de egreso.

Así encontramos que los campos de formación para la Educación Básica son:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia

Para este trabajo analizaremos el último de los campos.

## **Campo de formación: desarrollo personal y para la convivencia**

Su finalidad es que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, así poder construir la identidad y conciencia social.

Asume la necesidad de reconocer que cada generación tiene derecho a construir su propia plataforma de valores, y el sistema educativo la obligación de proporcionar las habilidades sociales y el marco de reflexiones que contengan los principios esenciales de una comunidad diversa, libre, democrática y justa, asumiendo que los valores cambian, pero los principios esenciales para la convivencia son insoslayables (SEP, 2011, p. 57).

Este campo establece las condiciones para establecer relaciones interpersonales armónicas y constructivas, siendo estas, la autoestima, autorregulación y autonomía, migrando de una visión heterónoma a la autonomía en la toma de decisiones del conocimiento y cuidado del cuerpo que hacen otros, al cuidado del cuerpo por uno mismo. La autonomía implica el reconocimiento de la responsabilidad individual frente al entorno social y natural.

En este campo se integran, con la misma perspectiva formativa, los espacios curriculares que atienden el desarrollo del juicio moral, el cuidado de la salud y la integración de la corporeidad, por lo que las asignaturas que engloba en primaria son: Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística.

**Formación Cívica y Ética:** Esta asignatura busca fortalecer el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales, para que los alumnos asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática.

Las actividades y estrategias que se desarrollen en esta asignatura deben ser encaminadas al logro de las competencias cívicas y éticas, que permitan a los estudiantes tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, enfrentar conflictos y participar en asuntos colectivos. Su desarrollo requiere un ejercicio práctico tanto en situaciones de su vida diaria como ante problemas sociales. Asimismo, los

aprendizajes logrados mediante el desarrollo de las competencias pueden contribuir a enriquecer la perspectiva de los alumnos sobre sí mismos y el mundo en que viven.

**Educación Física:** Plantea que los estudiantes desarrollen el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa y de relación, además de sus habilidades y destrezas motrices con diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo, así como la construcción de normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego.

**Educación Artística:** Esta asignatura busca desarrollar la competencia artística y cultural a partir del diseño de secuencias de situaciones didácticas que involucren los lenguajes artísticos, donde el papel de los alumnos sea a partir de una participación activa, en el cual puedan expresar sus sentimientos e ideas, comentar sus intereses, disfrutar al explorar y reconocer sus capacidades en la realización de creaciones personales.

Específicamente es en la asignatura de Formación Cívica y Ética donde se aborda el trabajo transversal, el cual busca lograr la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas que se cursan en la educación primaria y secundaria, hace posible trabajar temáticas o situaciones socialmente relevantes de manera transversal en más de una asignatura. Esta forma de trabajo permite la integración de conocimientos que respondan a los retos que demanda una sociedad en constante cambio.

Las temáticas para el trabajo transversal o situaciones socialmente relevantes deben involucrar conflictos de valores en diversas situaciones de la vida social. Dichas situaciones se relacionan con retos que, en nuestros días, enfrenta la sociedad contemporánea y demandan el establecimiento de compromisos éticos y la participación responsable de la ciudadanía.

La asignatura Formación Cívica y Ética contempla el trabajo transversal de sus contenidos, por lo que el análisis de dichas situaciones o temáticas implica que los alumnos recuperen contenidos de otras asignaturas, con el fin de que la reflexión

ética enriquezca el trabajo de los bloques mediante un proyecto integrador que promueve tareas de indagación, reflexión y diálogo. A esta forma de vinculación de la formación cívica y ética con el análisis de temáticas y situaciones de relevancia social que se realiza en y desde otras asignaturas se le denomina trabajo transversal, lo cual permite aprovechar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se promueven en todo el currículo (SEP, 2011).

Entre las temáticas destacan las relacionadas con:

- Educación ambiental para la sustentabilidad.
- Educación para la paz y los derechos humanos.
- Educación intercultural.
- Perspectiva de género.
- Educación para la salud.
- Educación sexual.
- Consumo ético.
- Educación económica y financiera.
- Educación vial.
- Transparencia y rendición de cuentas.
- Cultura de la prevención.
- Uso racional y ético de la tecnología.

Al proponer el trabajo transversal se establece un nexo entre la escuela y un conjunto de necesidades sociales e individuales que demandan la reflexión, la toma de postura y el compromiso colectivo. La propuesta de trabajo transversal no se agota con las temáticas mencionadas, pues también permite que los docentes aborden en el aula situaciones concretas que se presentan en la convivencia escolar o en entornos cercanos a los alumnos y que demandan la reflexión y el intercambio de puntos de vista para buscar solución a las mismas. De esta manera, el docente

tiene autonomía para incorporar en el aula planteamientos transversales afines a la formación cívica y ética que permitan reflexionar sobre situaciones de interés colectivo y favorezcan el análisis de la realidad.

Desafortunadamente encontramos que en los Programas de Estudio de Primaria la transversalidad es vista a partir de contenidos ya establecidos, dejando de lado las problemáticas sociales que están viviendo los alumnos, además la manera en que están organizados los aprendizajes, no responden a la transversalidad, lo que en muchas ocasiones trae como consecuencia que los docentes no atiendan esta como debería. Por lo anterior es que esta investigación busca dar respuesta a estos vacíos que están presentes y los cuales son necesarios abordar, debido a que cada día son más los casos de violencia escolar que se presentan dentro de las aulas, así como la discriminación de género, lo cual es reflejado en el hecho latente que los alumnos no conviven de manera pacífica, en gran medida por que no han aprendido a ser.

### **Violencia Escolar**

En una conferencia sobre política e investigación sobre el tema de violencia escolar celebrada en Noruega en 2004, convocada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los países participantes publicaron conjuntamente un documento en el que coincidían en las definiciones de violencia como “un ejercicio de poder injusto o abusivo, particularmente cuando es repetido y sistemático” (OCDE, 2004, p.3). Estos países reconocieron que existen áreas grises en cuanto a cuándo y en qué momento conductas inconvenientes o poco respetuosas se convierten en violencia aun cuando sean menores, pero de repetida aparición.

Ante esto considero conveniente concebir una acepción amplia del concepto de violencia escolar, ya que ésta no adopta una sola forma ni se habla de ella en un solo sentido, es más pertinente referirse a “formas de violencia” (Pasillas, 2010), las cuales puedo comprender, como aquellos actos que imposibilitan o impiden el desarrollo de las personas, por lo que siguiendo al autor él cual hace referencia a Saucedo, la violencia escolar como será abordada en esta investigación se va a

estudiar como el producto del conjunto de participaciones socioculturales de los actores en la escuela y de su estructura de funcionamiento, por lo que la discusión sigue abierta a dilemas y posturas diferentes, ya que no podemos ver a la institución como mero recipiente de la violencia exterior, tampoco como la única responsable de lo que ocurre en el interior.

De acuerdo con el informe (SEP-UNICEF, 2009), “los principales tipos de maltrato, en primaria son 41% verbal, 23% psicológico, 17% físico, 9% sexual y 9% cyberbullying”. El estudio que abarca 396 primarias y secundarias públicas del país, y un total de 26 mil 319 menores, indica que los alumnos de sexto año de primaria y secundaria tienden más a agredir en niveles similares a hombres y mujeres; por ejemplo, los varones indicaron que uno de los motivos para molestar a las niñas es que no cumplen con características del estereotipo femenino. Además, señala que son los niños los principales sujetos y objetos de agresiones físicas y verbales, lo que deja ver la persistencia de prácticas violentas que generalmente se asocian a la masculinidad tradicional.

Ante lo expuesto los docentes tenemos dificultades para reconocer los conflictos que hay en la escuela, muchos opinan que no existen problemas entre los niños, ni entre los maestros y autoridades; esta actitud responde a un “pacto de negación”, el cual de acuerdo con Kaës, (1998) consiste en el establecimiento de un acuerdo inconsciente, cuyo objeto es asegurar la continuidad de las cargas y beneficios estructurados del vínculo, y que se organiza según el ideal institucional y pretende buscar un tipo de consenso que evite enfrentar una realidad que ameritaría modificarse, atentando contra la ilusión grupal de unidad.

De acuerdo con ese pacto, las actitudes violentas de los alumnos nada tienen que ver con la institución escolar ni con los profesores; pues, según ellos, tiene su origen exclusivamente en el exterior, en la familia, en los medios de comunicación, en las desigualdades sociales o en la falta de valores (Chagas, 2007, p. 46).

No obstante la escuela no está exenta de la violencia que vivimos en la sociedad, Sin duda, los acontecimientos que se presentan en las calles, comunidades y familias involucran de igual forma a la escuela, pues ésta no es una

isla, por el contrario, el alumnado, profesorado y personal directivo llevan todos los días al espacio escolar sus experiencias, problemas, alegrías y tristezas.

Además, la estructura escolar es muy semejante a la organización social y a sus múltiples y diversas relaciones, es decir, al interior de muchas escuelas se produce el ejercicio del poder en forma jerárquica y autoritaria, aun cuando hayamos oído y repetido que en los centros educativos aprendemos y enseñamos a respetar a los demás, que compartimos conocimientos y valores como equidad, igualdad, democracia y justicia, la realidad es otra. En muchas ocasiones el individualismo y la competencia son las formas de relación que imperan en las aulas y en las escuelas, aunque también se desarrollan otras maneras de resistencia que tratan de cambiar la imposición, el control y la violencia, presentes en la forma de dirigir, organizar y conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Durante años, la escuela ha sido uno de los espacios en los que se tratan de obtener resultados similares de las y los alumnos, es decir homogenizar a los sujetos sin respetar sus individualidades, ritmos, intereses y necesidades, sin asumir el reto de generar procesos de cooperación e impulsar formas creativas de aprendizaje.

Cada alumna y alumno es singular y tiene potencialidades diferentes. La sociedad no necesita de individuos que se preparen para desarrollar las mismas funciones, en las mismas áreas del conocimiento y del saber, sino requiere formar a personas de acuerdo con un abanico amplio de posibilidades para potenciar habilidades, destrezas, conocimientos diversos e idear nuevas formas de construir un mundo mejor (Valenzuela, 2010, p. 25).

Los insultos, peleas e incluso la violencia escolar, que significa el maltrato persistente entre alumnas y alumnos, son la expresión del entorno en el que se desenvuelven, sin que tales hechos sean, en muchas ocasiones, detectados como violencia dado que ésta, se ha naturalizado, o bien sin que los docentes tengan los elementos para disuadirla o abordarla de manera adecuada.

“La violencia y la sumisión son estrategias que se utilizan con mayor frecuencia para resolver los conflictos y problemas dentro de las comunidades educativas” (Valenzuela, 2010, p.25).



No debemos olvidar que la violencia escolar es un fenómeno educativo porque, como escribe Ortega y Mora (2007, p. 64).

.....Compromete las finalidades y los procesos de enseñanza y aprendizaje a su nivel más básico (las escuelas obligatorias), interrumpiendo o dificultando que la escuela cumpla con sus objetivos que no son otros que lograr el desarrollo intelectual, social y moral de los escolares. Al mismo tiempo, dificulta el trabajo profesional de los docentes al crear un clima social injusto, agresivo y perturbador.

Saucedo (2010, p. 68) se refiere a la violencia escolar como “todo aquello que es producto del conjunto de participaciones socioculturales de los actores en la escuela y de su estructura de funcionamiento”.

En este sentido la autora va más allá de las interacciones que se producen en la escuela o sus alrededores porque le da prioridad a las prácticas socioculturales que promueve la propia organización escolar y que puede como afirma “fomentar o mitigar la expresión de los problemas”. Ese entramado de prácticas culturales que tienen lugar en la escuela e interacciones, asume varias modalidades, entre ellas la violencia del profesor contra el alumno; del alumno hacia el profesor, entre compañeros.

En la escuela, entre los alumnos la violencia adopta una lógica particular, es ampliamente aceptada y tolerada, aunado a que el género, también es un factor que determina ciertas prácticas e incluso es diferente cuando se dirige contra hombres que contra mujeres. Así, en el hecho mismo de la violencia escolar, se reproduce en forma mimética la violencia de género. Las prácticas culturales de los adolescentes o cultura estudiantil están atravesadas por procesos de construcción de su identidad y el ejercicio de la violencia tiende a reflejar los estereotipos sobre la masculinidad o feminidad más arraigados en la sociedad (Gallegos, 2013, p. 8)

Es ante esto que debemos poner atención para que dicha violencia no se siga “naturalizando”, ya que esto nos lleva como sociedad a una deshumanización, a visualizar la violencia como un problema meramente psicológico y no social, lo que ha traído consigo que entre los escolares se ve mucho más actos de violencia, sobre todo en adolescentes que buscan su identidad de género, los chicos avalan los estereotipos de ser hombre y mujer que implican desigualdades de género, ya que finalmente lo que buscan es reafirmarse de acuerdo con una necesidad social de que es ser hombre y que es ser mujer, y es en este proceso que los chicos tienden a apropiarse de una masculinidad que los lleva a tener una visión del mundo y de la realidad androcéntrica.

Así los maestros desde una perspectiva tradicional de ejercer su práctica docente, enfrentan la tarea educativa con prisa, mucha presión y con las indudables tensiones que supone atender a los chicos. Esto trae consigo la dificultad de compartir problemas, dirimir diferencias, encontrar los caminos para cohesionarse como colectivos docentes, pero sobre todo no existe la posibilidad de legitimar y avalar sus logros, sus avances y los resultados exitosos de su labor docente, aun considerando los espacios con los que cuentan para compartir su tarea educativa (Gallegos, 2013).

A lo anterior se aúna el hecho de que la evaluación es de carácter punitivo, sancionadora, las formas disciplinarias son autoritarias, violentas, agresivas y unilaterales, llegando en ocasiones a hacer sentir menos a los alumnos, ya que se desapercibe que la finalidad de la evaluación debe ser formativa.

Estas formas de actuar del profesorado, sin duda repercuten en los alumnos, ya que es mediante la intolerancia, descalificación, exclusión y rechazo como aprenden y se relacionan diariamente en las escuelas, poniendo de manifiesto su incapacidad para convivir de una manera más respetuosa y solidaria. Así los empujones, peleas, groserías, el acoso sexual, la discriminación de género y las burlas son algunas de las manifestaciones de la violencia que se presentan comúnmente entre los alumnos. (Saucedo, 2010).

Así tenemos como una de las aristas de la violencia escolar, la violencia de género ya que en el pasado y en el presente ningún tipo de violencia, ya sea física o verbal, estructural o cultural, afecta de la misma forma a los hombres que a las mujeres, pues ellas milenariamente han sido objeto de opresión, maltrato, discriminación y marginación.

“Debe entenderse por violencia en contra de la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cauce muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado”. (Convención latinoamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, Belem do Pará, Brasil, marzo, 1995).

Algunas situaciones de violencia que vivimos diariamente se relacionan, de manera particular, con la condición social de ser mujeres u hombres. Este hecho determina, en gran parte, nuestros comportamientos, sentimientos, expectativas y, en general, las formas de pensar, sentir y actuar.

Las diferencias de género permanecen similares cualquiera sea el país estudiado (se refiere a los países europeos): los chicos agreden más que las chicas y resultan más frecuentemente victimizadas. Las chicas declaran mayores índices de violencia verbal (81%, comparado a un 75% de los chicos) y de acoso sexual (5.8%, frente a 3.7% de los hombres (Blaya, 2010, p. 35).

Desde los primeros años de vida nos educan e incluso nos imponen ciertas formas de ser, de vestirnos, comportarnos y expresar nuestros sentimientos, tomando como referencia el sexo, y cualquier conducta diferente de lo establecido histórica y socialmente se critica, cuestiona o castiga. De acuerdo con las ideas tradicionales de cómo deben ser las mujeres y los hombres, a las cuales llamamos estereotipos sexistas, se ha tratado de moldear a las personas de manera homogénea, según ciertos esquemas.

El sexismo es la manifestación de actitudes, formas de trato y de comportamientos que denotan la desvalorización de las personas, fundamentalmente de las mujeres, por el simple hecho de serlo, limitando su desarrollo y condicionando lo que desean o pueden ser a lo largo de su vida (Valenzuela, 2010, p. 20).

Expresiones como “no juegues así, te vas a volver machorra”, para el caso de las niñas y “no llores porque pareces maricón” para los niños, y aun cuando tales frases encierran un cúmulo importante de violencia verbal, han sido por años aceptadas, reproduciendo de ésta y otras muchas formas más los estereotipos de género.

Como vemos, la violencia de género se basa en el sistema de dominación masculina o androcentrismo, en una relación vertical y desigual que afecta diferencialmente a hombres y mujeres, así se abre más la división entre ambos ocasionando modos distintos de ver y enfrentarse a la vida, y diferentes maneras de responsabilizarse de algunas tareas que se consideran naturales para cada sexo, pues se piensa que el mundo del trabajo es para los hombres y el del hogar para las mujeres.

Esta división no es natural o biológica, sino social e histórica, porque las personas no nacemos con cualidades y habilidades según nuestro sexo, éstas son producto del aprendizaje que recibimos, en primera instancia, de nuestras familias y así vamos asumiendo un papel en la sociedad como mujeres u hombres. Es decir, las mujeres no nacen siendo dulces, tiernas, amorosas, débiles o menos inteligentes, ni tampoco los hombres, por naturaleza, son más audaces, expresan menos sus sentimientos, tienen instintivamente el poder de mandar o dirigir, sino que estas capacidades se adquieren, se construyen socialmente mediante ideas, normas, leyes e instituciones como la familia, escuela e iglesia. (Valenzuela, 2010)

Durante siglos se han generado profundas desigualdades en la sociedad entre hombres y mujeres, reproducidas en la escuela y en la familia, esto ha impedido que desarrollen integralmente todas sus capacidades y potencialidades como seres humanos. Sin embargo, para entender que estas desigualdades no son propias de un sexo y otro, es decir, naturales o biológicas sino sociales e históricas y, por lo tanto, susceptibles de cambio, utilizamos el concepto de género, el cual explica que las diferencias entre los sexos femenino y el masculino son producto de las relaciones de poder, de jerarquías y de valoraciones distintas.

Esto es, desde la perspectiva de género, como una herramienta teórica y conceptual, podemos constatar todos los días que las mujeres y las jóvenes enfrentan de manera personal o social hechos de violencia sexual y de género, que se presentan en las familias, calles e incluso en la escuela. Esto no excluye a los hombres, sin embargo, hoy en nuestro país y en todo el mundo puede asegurarse que las víctimas más frecuentes de la violencia tienen rostro de mujer.

La violencia sexual se relaciona directamente con nuestro cuerpo; desde un piropo o halago que consideramos ofensivo hasta el acto más brutal de una violación. Al infringir violencia sexual sobre una persona se ponen de manifiesto ideas, valores y concepciones que tenemos acerca de las mujeres y hombres. La violencia de género está relacionada con la violencia sexual y se expresa cuando se rechaza, desvaloriza, critica, insulta o excluye a una persona por el simple hecho de ser mujer y hombre.

Otra forma de violencia es la discriminación que se comete en contra de las mujeres y que se manifiesta como desvalorización y exclusión y omisión. Ejemplo de ello es negarles el acceso a ascender a un puesto labora de mayor rango, desvalorizar sus opiniones o puntos de vista.

Se entiende por discriminación toda distinción, exclusión a restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualda del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera. (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer CEDAW, ONU, 1979).

Cuando se habla de violencia de género se piensa de inmediato en la violencia contra las mujeres, exclusivamente, sin embargo, es la que se refiere a las diferencias que se han construido culturalmente por el sólo hecho de pertenecer a uno de los sexos: hombres o mujer, que se enmarcan en una sociedad de dominación masculina, lo que ha determinado distintas posiciones de poder entre ambos géneros. Pero la construcción masculina también se da en el marco de ese sistema de dominación patriarcal y esto no hace que los hombres sean sujetos plenos, pues este orden les impone patrones de conducta cargados de incomodidades existenciales (demostrar de manera constante su virilidad, agresividad, audacia coraje, violencia, enfrentarse a riesgos, etc.). Hombres y mujeres se encuentran atrapados en un laberinto de roles, exigencias y mandatos sociales que se expresan a través de estereotipos de identidad masculina y femenina.

Una de las formas en que se excluye a las mujeres es el lenguaje. Durante muchos años se nos ha enseñado a utilizar la palabra hombre para nombrar a la humanidad entera, dejando de lado o invisibilizando a las mujeres. El lenguaje es el vehículo del pensamiento, por lo que usar el género masculino para nombrar a todas las personas manifiesta una sola y parcial visión del mundo y de la realidad.

“La violencia o el uso del poder y la fuerza también se expresa a través de las palabras, y la exclusión de las mujeres es evidente en discursos, conferencias, libros de texto, periódicos, en la televisión, en la radio, etc.” (Valenzuela, 2010, p.22).

En el ámbito escolar son múltiples las formas de discriminación hacia las niñas, las jóvenes, maestras y madres de familia, lo cual limita sus oportunidades de crecimiento y desarrollo, sobre todo en lugares donde la población es pobre y vive en zonas marginadas, rurales o indígenas. Por ello, en las asimetrías contra el género femenino de los procesos educativos, tanto en la escuela como en el aula, se están negando los principios de igualdad, democracia y respeto a las diferencias.

### **Planteamiento del problema**

De acuerdo a lo expuesto, es entendible que de manera reciente y con gran efervescencia, se han ido estableciendo medidas institucionales que buscan disminuir y/o erradicar la violencia, buscando resolver los conflictos de manera no violenta. Para lo cual han considerado que se requiere aprender y adquirir ciertas habilidades y competencias que nos permitan incorporar permanentemente principios basados en el respeto, la tolerancia, proponiendo instrumentar una serie de medidas extracurriculares en los planteles escolares, las cuales cito más adelante

Este aprendizaje sólo se logrará cuando se asuman las diferencias y necesidades de las y los demás, en especial la de niñas y niños, sin importar su sexo, etnia, raza, condición socioeconómica o cualquier tipo de preferencia o discapacidad. Aceptar a la otra y al otro nos enriquece, porque en vez de impedir la realización de nuestros deseos, los potencia y engrandece (Valenzuela, 2010).

Los conflictos no son sinónimo de violencia, de ellos podemos aprender mucho. Resolverlos de manera pacífica nos ayudará a fortalecer la autoestima y la confianza, así como el aprecio por la diversidad. De igual manera, nos servirá para el manejo de nuestras emociones y sentimientos, para tener un pensamiento crítico y creativo, una comunicación más asertiva y tomar las decisiones más adecuadas y conscientes en un ambiente de ayuda y cooperación.

Antes de pasar a las medidas que ha tomado el gobierno del Distrito Federal, recapitulare aspectos esenciales de la violencia escolar:

- Evaluaciones cuantitativas muestran cifras alarmantes con respecto a que cada vez es más común encontrar víctimas de violencia en edades escolares.
- Parece ser que debemos poner atención y cuidado más que para sancionar, para prevenir actos de violencia, ante lo cual podemos recurrir a una educación para la convivencia
- Muchas evaluaciones de la violencia escolar tienden a ver el acoso escolar, de forma homogénea y como si fuera una cuestión meramente psicológica, - sin negar que el acoso y la intimidación persistente puedan leerse como casos de bullying dejando de lado el abuso del poder, desapercibiendo las prácticas y contextos socioculturales en donde la mayoría de las conductas violentas son consecuencia de experiencias sociales que naturalizan la violencia simbólica de las distintas desigualdades sociales, en nuestro caso en específico la de género.

Por lo anterior es que en el gobierno de la capital vemos recientemente la necesidad de establecer normas, proyectos que disminuyan la violencia escolar en los centros educativos, así nos encontramos con el actual gobierno del Distrito Federal bajo el mandato de Miguel Ángel Mancera firmó el “Acuerdo integral para prevenir y erradicar la violencia, acoso, maltrato y discriminación en la población escolar de la ciudad de México” que de acuerdo con el Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2013- 2018, en el Eje 1 denominado Equidad e Inclusión Social para el Desarrollo Humano, las niñas y niños, las y los jóvenes se colocan, entre otros, como los principales sujetos de atención en el diseño de las políticas públicas orientadas a la eliminación de la exclusión, el maltrato y la discriminación. Asimismo, de promover la educación para la prevención de la violencia en el ámbito escolar y desarrollar las estrategias para enfrentarla cuando esta se presenta.

Este acuerdo toma como referencia la Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal, 31 de enero de 2012, la cual se publicó en la Gaceta de la capital el mismo día, a través de la cual se establecen los principios y criterios que orientan el diseño, evaluación y control de

las políticas públicas para reconocer, atender, erradicar y prevenir la violencia en el entorno escolar, especialmente en los niveles básico y medio superior que se imparten en la Ciudad de México, siendo los temas rectores de esta ley los siguientes:

- I. El interés superior de la infancia
- II. El respeto a la dignidad humana
- III. La prevención de la violencia
- IV. La no discriminación
- V. La cultura de la paz
- VI. La perspectiva de género
- VII. Resolución no violenta de conflictos
- VIII. La cohesión comunitaria
- IX. Interdependencia
- X. Integralidad
- XI. La coordinación institucional
- XII. El pluriculturalismo y reconocimiento de la diversidad
- XIII. La resiliencia

Estos principios constituyen el marco conforme al cual las autoridades deberán planear, crear, ejecutar, dar seguimiento y evaluar el conjunto de acciones de gobierno para garantizar un ambiente libre de violencia en el entorno escolar.

Para lo cual a las escuelas primarias se les ha hecho llegar un “Marco para la convivencia escolar” el cual es un documento que integra la normatividad vigente en materia de convivencia y disciplina escolar con las orientaciones más recientes sobre derechos del niño y que simultáneamente busca favorecer la convivencia y orientar la administración de la disciplina escolar.



Esto surgió a raíz de observar que en las escuelas existen dificultades para manejar adecuadamente medidas disciplinarias que coadyuven a un ambiente propicio para la convivencia y el aprendizaje.

Es innegable que la situación de violencia en el país y sobre todo en la primaria requiere de atención urgente, para evitar que se siga reproduciendo y legitimando sobre todo la violencia de género, la cual la mayoría de las veces es simbólica y se legitima desde una perspectiva androcéntrica, para lo cual es necesaria la construcción y -sobre todo puesta en marcha de forma realista-, de un currículo (entendiendo a este como: conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación) que atienda efectivamente a la diversidad a partir de aprender a ser y convivir.

En este sentido, cuando se interviene sobre la violencia escolar, desafortunadamente no necesariamente se enfatiza la violencia de género en las prácticas socioculturales de los estudiantes, y se le desapercibe. Por desgracia esta violencia es vivida cotidianamente y naturalizada a través de la violencia simbólica, lo que lamentablemente deja de lado la violencia estructural, la cual se interioriza a través de las estructuras sociales y puede revelarse como: pobreza, marginación, represión, exclusión, injusticia social. Tales se traducen, por ejemplo en la dificultad para acceder a los sistemas de salud, educación y a los mecanismos de decisión política. Además, desafortunadamente quienes la sufren, terminan atribuyéndola sólo a cuestiones familiares, individuales/personales y no a la macro estructura social, política y económica de la sociedad y a la negligencia y falta de acción social y del ejercicio pleno de derecho del Estado, para con todos los ciudadanos.

Espinar (2006) refiere que la violencia contra las mujeres es un grave problema social y político que el sistema produce de muchas y diversas formas, y que a su vez, actúa sobre la sociedad en su conjunto, impulsado y motivado en gran medida por los medios masivos de comunicación y que se ha convertido en uno de los síntomas del deterioro social que lejos de erradicarse ha incrementado su incidencia, es una construcción social compleja y cambiante; y que en el caso de la violencia de género contra las mujeres ha adquirido tintes de un problema de

integración social, destacando los factores socioculturales relacionados con el patriarcado y las actitudes misóginas como pautas de comportamiento por eliminar.

Así tenemos que las nuevas demandas y necesidades de la sociedad actual originan otros temas emergentes en el panorama educativo. Las cuestiones relacionadas con la tolerancia, la convivencia pacífica, la empatía y la diversidad cultural propician la aparición de nuevas aspiraciones que inciden directamente en el currículo escolar.

Un currículo transversal implica una instrucción basada en la comunidad, ya que los alumnos pueden aplicar las habilidades extraescolares que tienen alguna relación, relevancia y sentido con sus conocimientos y experiencias actuales o futuras. El principio que subyace a una instrucción referida a la comunidad es una educación que les prepare para las habilidades y conocimientos que le sirvan para vivir y trabajar como parte efectiva de una sociedad adulta. Es en la propia comunidad donde emergen los problemas y demandas. La escuela como parte comunitaria debe conocer estas situaciones y transmitirlos de forma significativa a todos sus miembros. Un enfoque curricular donde no se tenga en cuenta a la comunidad responde a una forma de prácticas, ya superadas, del pasado. La transversalidad implica responsabilidad, contextualidad y sentido de la comunidad. (Fernández, 2009, p.58).

En el marco de un currículo transversal donde la diversidad cultural debe estar contemplada como un elemento enriquecedor, integrador y articulador del propio proceso educativo. La educación intercultural busca hacer frente a la globalización de las dimensiones que implica la desigualdad por motivos relacionados con la diversidad cultural. Valores que tienen importantes implicaciones para la práctica ya que no sólo conllevan la incorporación de nuevos contenidos al currículo sino un nuevo tratamiento de éstos por parte del profesorado, más globalizados e interdisciplinarios.

Es precisamente en este marco de un currículo transversal que es necesario desarrollar un concepto de ciudadanía que supere la fragmentación social de todo tipo (género, social, cultural, etc.) y haga frente al reto de la incertidumbre que produce la diversidad propia de las sociedades multiculturales. Es necesario construir una ciudadanía que ponga el acento en la inclusión frenando la exclusión, que celebre la diversidad frente a la homogeneidad, que garantice los derechos de todas las personas (independientemente de su sexo, etnia o cultura) y que anime a las personas a mantener un papel activo y responsable en la sociedad, para lo cual tal como lo señalan Bartolomé y Cabrera (2007) se recurre a cuatro dimensiones:

1. Ciudadanía democrática y social
2. Intercultural
3. Ambiental
4. Paritaria

Esta última “Exige la superación de los prejuicios de género y una redefinición femenina del concepto de ciudadanía dado que persisten factores de desigualdad jurídica, social, política y cultural entre sexos. Supone educar para la equidad” (Espín citado Soriano, 2003, p.51).

Para lo cual se debe mirar lo que hacen los niños (violencia escolar) como problema del tejido social, que se naturaliza mediante la violencia simbólica. Así, la violencia se naturaliza en los entornos macro y microsociales, pasando desapercibida (la violencia de género), por lo que no se problematiza, incluso las justificaciones de ésta violencia se construyen en las formas de organización social y más aún también ahí se legitiman, para seguirla reproduciendo, como lo muestran las estadísticas.

### **Preguntas de investigación**

- De acuerdo con la experiencia de los escolares ¿Cuáles son las principales prácticas de convivencia en el trabajo, socialidad y recreación?
- ¿Cómo se juegan la identidad de género, el ser hombre y mujer, y cómo asumen los roles tradicionales?
- ¿Qué tanto se apropian de los roles tradicionales, cómo los significan, qué sentidos hay alrededor de esas prácticas?
- ¿Cómo contribuyen dispositivos escolares reflexivos, críticos, contextualizados socioculturalmente y que parten de las experiencias e intereses reales cotidianos de las alumnas/os, para favorecer la convivencia pacífica?

A continuación se propone aproximarse al conocimiento de tal problemática, para lo que se establecen los siguientes objetivos:

**Objetivo general:**

Identificar desde la experiencia y narración de escolares de primaria, sus principales prácticas de convivencia cotidiana, para enfrentar el trabajo escolar, así como conocer, si en estas prácticas se llegan a hacer presentes comportamientos y discursos que impliquen desigualdad de género entre los alumnos-as y de adultos hacia los escolares. Si esto se presentara se indagaría cómo es expresada esta desigualdad; de qué manera los alumnos la reproducen y apropian y si está naturalizada entre los participantes del estudio.

Con base en los hallazgos al respecto, se diseñará y piloteará de forma ajustada, adaptada (de acuerdo con lo que muestren los datos) con los alumnos participantes, un ejercicio reflexivo con miras a una convivencia pacífica en favor de la diversidad de género.

**Los objetivos específicos son:**

A) Conocer las relaciones interpersonales de niños y niñas de 5° primaria identificando desde su voz y experiencia, sus prácticas de convivencia escolar: en las tareas escolares, en la recreación y socialidad entre pares, (formas de divertirse, de echar relajo, de cortejar, chismear, de reafirmarse ante los pares como púberes que se perfilan a la adolescencia (identidad pre-adolescente), en este punto se pueden ir identificando las diferencias por género.

B) Conocer el punto de vista de maestros del plantel escolar, con respecto a las prácticas de convivencia escolar, de los alumnos participantes.

C) Elaborar e instrumentar de manera adaptada sesiones de trabajo transversal que ayuden a reflexionar y replantearse en los alumnos sus prácticas de convivencia cotidiana.

D) Analizar lo expuesto anteriormente con perspectiva de género, de tal manera que ayude a explicitar cómo prácticas y decretos dominantes en la socialización escolar

y familiar naturalizan y normalizan en la convivencia cotidiana comportamientos y representaciones con riesgo de desigualdad de género.

### **Propuesta metodológica**

Dentro de esta lo que se buscó como primer acercamiento al campo de estudio fue mirar la socialización de las y los estudiantes, para poder visualizar, si dichas prácticas de convivencia pueden o no implicar actos violentos, lo que puede vislumbrarse como un problema del tejido social, que se naturaliza mediante la violencia simbólica, así esto se naturaliza en los entornos microsociales, pasando desapercibida la (violencia de género), siendo así que no se problematiza, incluso las justificaciones para seguirlas reproduciendo, se construyen en las formas de organización social.

La metodología que se llevó a cabo estuvo dividida en dos fases, la primera encaminada al diagnóstico (objetivos específicos: a y b) y es fundamentalmente cualitativa, ya que se buscó profundizar en la información, a partir de las significaciones y acciones que vertieron los alumnos, durante la aplicación de entrevistas abiertas y durante los espacios de observación participante en la jornada escolar.

Dentro de esta primera etapa también se realizaron observaciones participantes, lo que dará cuenta de su visión, las atribuciones que hacen y cómo las viven con respecto al género, dichas observaciones estuvieron encaminadas a buscar desde el punto de vista de los chicos y chicas, las maneras en que se da el trabajo escolar, la socialidad y como se juegan el género, ser hombre y mujer, y como miran al otro. Además la observación me permitió darme cuenta de las experiencias que pueden ser conflictivas, desde la voz (narración de los y las alumnas participantes), además de ver cómo se hacen evidentes los intereses de los niños en sus interacciones con los otros y sus pares.

Así lo anterior me permitió darme cuenta qué tanto y cómo reproducen los roles estereotipados de género, así como las asimetrías comúnmente implicadas en ésta apropiación cultural de ser varones y ser mujeres, esto con miras a conseguir

identificar la violencia simbólica que legitima y naturaliza todo esto, a partir de sus prácticas e intercambios dominantes durante la convivencia escolar.

Las observaciones participantes se realizarán en los espacios donde interactúan los alumnos (entrada y salida de la escuela, en clases, durante el descanso, clases de educación física), buscando de acuerdo con Bogdan y Taylor (2010), establecer relaciones abiertas con los informantes, para que no me vean como intrusa, y así se sientan con la libertad de manifestar sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas, lo que me permitirá compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y perspectivas.

Dentro de la metodología también se trabajará con grupos focales, entrevistas abiertas, individuales y/o grupales tal como señalan Benney y Hughes citados en Bogdan y Taylor (2010), “La entrevista es la herramienta de excavar, para adquirir conocimientos sobre la vida social”, teniendo así que las entrevistas abiertas son a partir de reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dichos encuentros están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

Lo anterior para tener un diagnóstico que posteriormente permitió diseñar y pilotear sesiones de trabajo en las cuales los temas tanto escolares como de su cotidianeidad e interés como púberes en intensa participación con sus pares, se estructuraron de manera transversal.

Durante el pilotaje de las sesiones se buscó que los alumnos:

A partir del diseño e implementación de dispositivos reflexivos que permitieron que ellos se narraran en las diversas situaciones de su vida cotidiana y cuando se involucran en tareas escolares, ya que esto permitió que las sesiones de trabajo fueran de mayor productividad, dado que partieron de sus intereses y además fueron escuchadas sus opiniones, dudas y comentarios, con lo cual se buscó que la dinámica y el aprendizaje resultaran significativos. De acuerdo con Ausubel citado en Carretero (2009) en este tipo de aprendizaje el estudiante

relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de anclaje a las primeras.

Como se puede visualizar la metodología de investigación es de tipo cualitativa, la cual contribuye a la práctica educativa y a la conciencia social a partir de describir y analizar las conductas sociales colectivas e individuales, opiniones, pensamientos y percepciones de los alumnos en este caso de 5° de primaria.

El diseño de la investigación, requirió asistir a la voz y experiencia de los y las participantes, conocer sus significados y valoraciones sobre la temática de interés, conocer cómo se dan tales significaciones, y en qué contexto social y cultural, para entender el sentido integral. Lo que interesó fue comprender lo que hacen los participantes y su contexto. Por ello se pensó en abordar este estudio de manera descriptiva.

Los estudios cualitativos “son importantes para la elaboración de la teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa, la explicación de temas sociales” (McMillan, 2007, p.400).

Lo que busco con este estudio cualitativo es develar las propias palabras pronunciadas y escritas de los alumnos y los comportamientos observables, así como los sentidos e intenciones relevantes implícitas. A partir de la observación participante busco transmitir una sensación para que los lectores sientan que estuvieron allí y experimenten directamente los escenarios.

Posterior al diagnóstico, vino la segunda fase fundamentada en la investigación acción, que de acuerdo con Elliott (1993), tal viene a constituir un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, en este caso en un grupo de 5° grado de primaria. Esta segunda fase busco intervenir diseñando y e implementando las estrategias de transversalidad, encaminadas a cuestionar lo tácito, lo dado en la desigualdad de género, que se ha construido mediante prácticas convencionales socioculturales. Al trabajar sobre esto se pretendió desalentar tal desigualdad de género reproducida o apropiada por los y las participantes. La intervención estuvo encaminada en lograr cambios en tal situación, una vez que se logró una comprensión más profunda de los problemas.

Con Kemmis (1984) la investigación-acción se constituye como una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas, y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas), básicamente.

Así Kemmis y McTaggart citados en Latorre (2003, p.25) exponen como rasgos destacados de la investigación-acción los siguientes:

- Participativa: las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas
- Colaborativa: se realiza en grupo por las personas implicadas
- Crea comunidades autocríticas: de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación
- Proceso sistemático de aprendizaje: orientado a la praxis
- Induce a teorizar sobre la práctica
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y suposiciones
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre (para lo cual llevare un diario para



registrar los sucesos que se presenten durante las sesiones y los alumnos llevarán uno individual y colectivo con la intención de que se narren y reflexionen con respecto a sus prácticas socioculturales

- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas
- Realiza análisis críticos de las situaciones
- Procede progresivamente a cambios más amplios

Finalmente la investigación acción es una práctica reflexiva, así como forma de autoevaluación, de tal manera que permitió que los alumnos de manera individual evaluaran las cualidades de su propio yo, tal como se manifiesta en sus acciones. En esta perspectiva, esas acciones se conciben como prácticas morales, en el contexto de una práctica moral, por lo que la autoevaluación supone un tipo determinado de autorreflexión.

### **Escenario de la investigación**

El escenario de trabajo fue una escuela primaria de organización completa, la cual se encuentra ubicada en la Delegación Venustiano Carranza, específicamente en la colonia Pensador Mexicano una zona considerada marginal por sus altos índices de vandalismo y drogadicción, al oriente del Distrito Federal.

La población estudiantil es mayoritariamente de la colonia, proveniente de familias desintegradas, los padres desarrollan trabajos informales, dedican poco tiempo al cuidado y atención de sus hijos, por priorizar los festejos propios de la colonia, donde se drogan y alcoholizan, desencadenando actos violentos y muertes.

El grupo con el que se trabajó está conformado por 27 alumnos 12 niñas y 15 niños de entre 10 y 11 años. (Esta sección se ampliará y contextualizará pertinentemente en el desarrollo posterior de la tesis).

Finalmente los hallazgos, dificultades y resultados de la propuesta metodológica, se presentarán a partir de una descripción cualitativa, tratando de proporcionar una imagen “fiel a la vida”, de lo que la gente dice y del modo en que

actúa; dejando que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas  
Kemmis y McTaggart citados en Latorre (2003, p.25).

## **Capítulo II Marco teórico conceptual**

### **Aspectos normativos**

#### **Legislaciones y convenios sobre el enfoque de derechos en niños y adolescentes en México**

La insistencia por vivir de una manera justa y digna ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad. A veces con tropiezos o dificultades y otras con acuerdos y posibilidades, pero en definitiva cada vez cobra un mayor sentido la conciencia, el compromiso y la responsabilidad de cuidar, atender y respetar a todos los seres humanos.

Desde la promulgación del al Declaración de los Derechos Humanos se elaboraron declaraciones a favor de las niñas y niños, sin embargo, no fue hasta 1978, la víspera del Año Internacional de Niño, patrocinado por las Naciones Unidas, que se propuso el borrador de la Convención sobre los Derechos del Niño-referida actualmente como de la niñez o la infancia, la cual fue adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

Los principios que rigen a esta Convención incluyen aspectos fundamentales tales como la no discriminación, la protección, el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, así como el derecho a la participación.

Al igual que en todo el mundo, se ha logrado avanzar en el establecimiento de acuerdos y leyes relativas a la preservación de la integridad física y emocional de las personas, así como dotarlas de derechos para su desarrollo pleno e integral (Amnistía Internacional,1999).

Así el marco jurídico de México está conformado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los tratados internacionales aprobados y ratificados por el país y las leyes federales y locales. México ha ratificado numerosos tratados internacionales en materia de derechos humanos, por lo que el Estado se ha visto en la necesidad de ir adecuando sus sistemas jurídicos nacionales y locales a los estándares mínimos reconocidos por estas convenciones y a realizar reformas legislativas al marco jurídico constitucional y en los niveles federal y local.

En materia de derechos de la infancia y la adolescencia, en 1990 México ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), por lo que desde ese momento quedó obligado a cumplir con sus disposiciones y a adoptar diversas medidas para hacer efectivos los derechos reconocidos en ella. Asimismo, ratificó los dos protocolos facultativos de la CDN relativos a la participación de niños en conflictos armados, y a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía. (CENSIA, 2001).

El Estado mexicano también ha llevado a cabo reformas constitucionales que le han permitido avanzar en el proceso de adecuación de su legislación interna a la CDN, entre las que destaca la reforma al artículo 4º, que incorpora la noción de sujetos de derecho, reconociendo que los niños y niñas son titulares del derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo, y estableciendo que los ascendientes, tutores y custodios tienen el deber de preservar estos derechos, mientras el estado es responsable de proveer lo necesario para propiciar el respeto a la dignidad de la niñez y el ejercicio pleno de sus derechos y otorgar facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez.

Esta reforma dio lugar a la emisión de la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, (publicada el 29 de mayo de 2000, en el Diario Oficial de la Federación) cuyo objeto es garantizar a éstos la tutela y el respeto de los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución, así como establecer los principios básicos conforme a los cuales el orden jurídico mexicano habrá de proteger y garantizar tales derechos. Asimismo, dio lugar a la posterior emisión de leyes homólogas en los estados de la República. Al momento, de las 32 entidades federativas, 27 cuentan con leyes locales de protección de derechos de la infancia y la adolescencia.

Dentro del orden jurídico nacional existen también otras leyes que resultan esenciales para la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, entre las que se encuentran la legislación civil y penal; y las leyes General de Salud; General de Educación; de Asistencia Social, y General de Desarrollo Social.

La insistencia por vivir de una manera justa y digna ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad. A veces con tropiezos o dificultades y otras con acuerdos y posibilidades, pero en definitiva cada vez cobra un mayor sentido la conciencia, el compromiso y la responsabilidad de cuidar, atender y respetar a todos los seres humanos.

Al igual que en todo el mundo, en México se ha logrado avanzar en el establecimiento de acuerdos y leyes relativas a la preservación de la integridad física y emocional de las personas, así como dotarlas de derechos para su desarrollo pleno e integral.

De esta manera, resulta importante mencionar que al ratificar una convención internacional o protocolo facultativo, un Estado acepta la obligación de respetar, proteger, promover o satisfacer los derechos a los que hace mención, incluida la adopción o el cambio de leyes y políticas que ponga en vigor las disposiciones de dicha convención o protocolo. Algunos de los convenios internacionales relacionados con los derechos de los niños y adolescentes son los siguientes (GEM, 2006).

<b>Convenció o protocolo</b>	<b>Promulgación</b>	<b>Ratificación</b>
Convención sobre los Derechos del Niño	1989	21/09/1990
Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	1978	23/03/1981
Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará)	1994	12/11/1998
Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a la Participación en conflictos Armados	2000	15/03/2002
Protocolo Facultativo de la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	2000	15/03/2002
Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de Niños en Pornografía	2000	15/03/2002

Con relación a los derechos de la infancia, además de aquéllos que establece la Convención de los Derechos de la Infancia, cabe señalar algunos aspectos de la ley para el Distrito Federal.

Entre otros aspectos, dicha ley tiene por objeto: fijar los lineamientos y establecer las bases para la instrumentación y evaluación de las políticas públicas y las acciones de defensa y representación jurídica, asistencia, provisión, prevención, protección y participación para la promoción y vigencia de los derechos de las niñas y los niños con el fin de: a) Impulsar y consolidar la atención integral y la generación de oportunidades de manera igualitaria para niñas y niños; b) Establecer los mecanismos que faciliten el ejercicio de los derechos. (Schmelkes, 2001).

Asimismo, en esta ley queda estrictamente prohibido el maltrato físico, entendido como todo acto de agresión que cause daño a la integridad física de las niñas y los niños, así como el maltrato psicoemocional, como son los actos u omisiones cuyas formas de expresión pueden ser silenciosos, prohibiciones, coacciones, condicionamientos, intimidaciones, amenazas, insultos, actitudes de descuido, devaluatorias o de abandono que provoquen en la niña o el niño un daño cualquiera de sus esferas cognoscitiva, conductual, afectiva y social.

De manera enunciativa, más no limitativa, de acuerdo con esta ley en el Distrito Federal, las niñas y los niños tienen los siguientes derechos:

- A la vida, integridad y dignidad
- A la identidad, certeza jurídica y familia
- A la salud y alimentación
- A la educación, recreación, información y participación
- A la asistencia social

## **Legislación y normatividad en México, sobre discriminación y violencia de género**

La Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW, por sus siglas en inglés) de 1994 es el primer instrumento internacional de derechos humanos que, de manera explícita, establece la urgencia de actuar sobre los papeles tradicionales de mujeres y hombres en la sociedad y en la familia. Así, en su artículo 5.a), prevé la obligación de los Estados parte de adoptar todas las medidas apropiadas para: modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra

índole que estén basadas en la idea de inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres. (Pacheco, 2004, p.134).

Respecto a esta convención se ratificaron entre otros aspectos, el derecho de las mujeres a:

- La no discriminación, entendida como toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo, que tenga por objeto menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de la mujer, independientemente de su estado civil, en las esferas política, económica, social, cultural y civil.
- Participar en la vida pública, elegir mediante el voto a los representantes populares y ser electas.
- Adquirir, cambiar o conservar su nacionalidad independientemente de su estado civil, así como el mismo derecho con respecto a sus hijas e hijos.
- La educación en igualdad de condiciones.
- Tener las mismas oportunidades de acceso, permanencia y promoción en todos los niveles y modalidades educativas.
- La salud y el bienestar de la familia.
- La igualdad con relación a los hombres ante la ley.

La persistencia y la abundancia de casos de violencia contra las mujeres en nuestro país, así como las disposiciones internacionales en materia de derechos humanos de las mujeres que en México se han acatado, favoreciendo la promulgación de la *Ley de Acceso de las Mujeres a una vida Libre de Violencia* (LGAMVLV) el 1° de febrero de 2007, cuyas disposiciones son de observancia general en toda la República Mexicana. La importancia de esta ley radica en que detalla y clasifica con mayor precisión que en textos jurídicos anteriores las formas, tipos y modalidades de violencia contra las mujeres. Dicha clasificación es la siguiente:

#### Modalidades:

- Violencia familiar
- Violencia docente
- Violencia institucional
- Acoso sexual
- Hostigamiento sexual
- Violencia laboral
- Violencia en la comunidad
- Violencia feminicida

#### Tipos:

- Violencia psicológica
- Violencia física
- Violencia económica
- Violencia sexual
- Violencia patrimonial

En nuestro país, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2003; última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación: 27 de noviembre de 2007) tiene como objeto “prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del Artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igual de oportunidades y de trato (capítulo 1, art.1º)”.

Una vez que se reconoce que la desigualdad de género tiene un carácter sistémico y heterogéneo (Arriola, 2006), es decir, que atraviesa la totalidad de un sistema social y tiene diversas formas, la incorporación de la perspectiva o el enfoque de género puede llevarse a cabo en distintos niveles y ámbitos de un sistema social. En algunos casos relacionados con políticas públicas específicas, esta incorporación se ha denominado *institucionalización de la perspectiva de*



*género*, y en otros, *transversalización* de dicha perspectiva, de acuerdo con lo que se esté haciendo.

Por su parte la transversalización de la perspectiva de género, es un principio según el cual la integración de la perspectiva de género debe aplicarse a todos los niveles y atravesar todas las políticas, programas y proyectos programáticos de las instituciones. Se origina en el supuesto de que para lograr la equidad entre hombres y mujeres es imprescindible modificar las metodologías, los análisis y líneas de acción desde una perspectiva de género (PUEG, 2008, p. 46-47).

Una política de transversalización implica tener en cuenta las cuestiones de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres de forma transversal en todas las acciones, y no abordar este tema únicamente bajo un enfoque de acciones directas y específicas a favor de la mujer (CINTERFOR/OIT, 2003, p.13).

La incorporación de la perspectiva de género de forma transversal en todos los programas sociales quedó establecida como estrategia global hacia la equidad en la Plataforma de Acción adoptada en la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas (ONU) sobre la mujer, celebrado en Beijing, en 1995. “Dicha plataforma resaltó la necesidad de garantizar que la igualdad entre los géneros sea un objetivo primaria en todas las áreas del desarrollo social” (CINTERFOR/OIT, 2003: 13). El origen de esta conferencia fue la primera Conferencia Mundial de la Mujer auspiciada por la ONU y celebrada en México, en 1975.

En este documento se reporta que los objetivos que, en materia de educación y capacitación para las mujeres, se presentan en dicha plataforma de acción y en la declaración de la conferencia son los siguientes:

- Asegurar la igualdad de acceso a la educación.
- Eliminar el analfabetismo entre las mujeres.
- Aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente.
- Desarrollar sistemas de educación y capacitación no discriminatorios
- Asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar su aplicación.

Cabe señalar que la mayoría de los países (entre los que se encuentra México), que suscribió y ratificó la primera conferencia y la plataforma de Beijing, promulgó

leyes o hizo reformas a sus constituciones para garantizar la igualdad de derechos y obligaciones entre hombres y mujeres, y reconoció, a su vez, que “una sociedad desigual tiende a repetir la desigualdad en todas sus instituciones, por más que la igualdad esté consagrada constitucional y legalmente” (Arriola, 2006, p. 14). Entre la primera conferencia mundial, la reunión de Beijing de 1995 y la celebrada en Nueva York en 2005 (conocida como Beijing +10), se han celebrado numerosas reuniones internacionales en las que siempre se considera y se sigue analizando el tema de la desigualdad de género y los adelantos que se verifican en la situación de las mujeres.

En la cuarta conferencia mundial de la mujer Beijing, 1995 se incluyeron aspectos sobre educación y derechos de la infancia, considerados en reuniones anteriores, ya que, entre las doce esferas de preocupación planteadas entonces la segunda fue: “El acceso desigual a la educación y la insuficiencia de las oportunidades educacionales”. A su vez, se retomaron aspectos relacionados con la igualdad entre mujeres y hombres, discutidos previamente en la CEDAW y en Belém do Pará. El esquema indica asimismo que esta cuarta conferencia influyó en las determinaciones que se tomaron sobre educación en reuniones posteriores, como en la de Dakar 2000, y las sucesivas reuniones sobre el adelanto de las mujeres de Beijing+5 y Beijing +10. Esto significa que entre los compromisos adoptados para el ámbito educativo, la igualdad de trato entre mujeres y hombres (en las escuelas y los sistemas educativos en general) y el acceso igualitario a la educación, son compromisos obligatorios para los Estados que ratificaron dichas convenciones. Por su parte, en la Cumbre del Milenio 2000, se propuso el logro de la enseñanza universal, la eliminación de las desigualdades entre los géneros y la autonomía de la mujer para el 2015.

En 1994 se aprobó la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (también conocida como Convención de Belém do Pará, Brasil), dentro del Sistema Interamericano de la Organización de los Estados Americanos (OEA). En esta convención “los Estados parte reconocen que la violencia contra la mujer es una ofensa a la dignidad humana y una manifestación

de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres” (Pacheco, 2004, p.148). En esta se ratifica entre otros aspectos, el derecho de las mujeres a:

- El derecho a una vida libre, protegida de la violencia, tanto en el ámbito público como en el privado.
- El reconocimiento, goce, ejercicio y protección de todos los derechos humanos.
- El derecho a ser libre de toda forma de discriminación.
- A ser valorada y educada libre de patrones estereotipados, de prácticas o comportamientos sociales y culturales basados en conceptos de inferioridad y subordinación.

La importancia de estas convenciones o reuniones internacionales radica en que los Estados participantes generalmente ratifican los acuerdos que ahí se toman y se ven obligados a cumplirlos en sus respectivos países (cabe comentar que estas reuniones y convenciones reúnen esfuerzos de los estados que integran la ONU y la OEA, llamados por ese hecho Estados Parte en los documentos y declaraciones que tales organizaciones publican oficialmente).

Tanto la CEDAW como la Convención de Belém do Pará constituyen hitos en la historia de derechos humanos de las mujeres, los cuales no se contemplaban en las leyes antes de que estas convenciones se hubieran celebrado. Ambas revisten una enorme significación, por su carácter de avanzada y por las consecuencias jurídicas que sus acuerdos tienen para países que los ratifican. Para México, que ha ratificado ambas convenciones, tanto en su primera como en sus ediciones sucesivas, las consecuencias jurídicas se han traducido en la formulación de las siguientes leyes:

- Ley Federal para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 2000.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación 2003.
- Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2006.

- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia 2007.

## **Contextualización programática**

### **Plan de Estudios 2011 de educación básica en México**

El acuerdo por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (AEB) tiene un vínculo de continuidad con las reformas de Preescolar en 2004 (Acuerdo 348), Primaria 1993 (Acuerdo 181) y Secundaria en 2006 (Acuerdo 384) que establecieron las condiciones para la revisión de los Planes de estudio y los programas de los tres niveles educativos para propiciar su congruencia con los rasgos de Perfil de Egreso deseable para la Educación Básica de nuestro país, es decir, para jóvenes de 15 años. Este ejercicio tiene especial importancia porque identifica un conjunto de competencias relevantes orientadas a que los jóvenes puedan lograr una vida plena y productiva.

De lo anterior se desprende el Plan de estudios 2011, Educación Básica, es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal (SEP, 2011).

El Plan de estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo. En este sentido, el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo.

Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y pluralidad; así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanística y científica que establece el Artículo 3° constitucional.

Propone que la evaluación sea una fuente de aprendizaje y permita detectar el rezago escolar de manera temprana y, en consecuencia, la escuela desarrolle estrategias de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo.

“El plan de estudios requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio, y que se expresan en los principios pedagógicos”. (SEP, 2011, p.26).

Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes esperados y la mejora de la calidad educativa, siendo estos:

1. Centrar la atención en los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
11. Reorientar el liderazgo.
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

La observancia de estos principios en el proceso de enseñanza-aprendizaje será fundamental para lograr la puesta en marcha de la Reforma 2011 en el aula, ya que cada uno de ellos contribuye al desarrollo de las competencias para la vida y por ende el perfil de egreso.

El currículo 2011 para la educación básica está orientado al desarrollo de *competencias para la vida*, cuyo logro será el resultado de los aprendizajes esperados que alcancen los alumnos a lo largo de los 12 años que integran este trayecto formativo, de acuerdo al Plan de Estudios:

“Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades con saber (conocimiento), así como a la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)”. (SEP, 2011, p.33).

Conocer el grado de dominio de la competencia implica que podamos observar a la persona ante una situación problemática, cómo analiza la situación y escoge esquemas de actuación que ya posee y son la interrelación de actitudes que tiene, procedimientos que domina y la serie de conocimientos de base que también conoce, comprende y sabe que le permiten actuar de manera competente, este esquema de actuación, con estos componentes interrelacionados actitudinales, conceptuales, factuales, procedimentales los puede aplicar adaptándolos para poder resolver esta situación y eso es lo que tenemos que observar para saber si alguien tiene el dominio de esa competencia (Tobón, 2004, p. 25).

En palabras de Zabala (2007), en una escuela que pretende formar para la vida, la competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones, en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Las competencias finalmente se deben ver reflejadas en el cumplimiento del perfil de egreso el cual plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

## **Campo de formación: desarrollo personal y para la convivencia**

En la educación primaria este campo integra las asignaturas Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, (para esta investigación se retoma dicho campo por la injerencia que implica en específico la formación cívica y ética, debido a que es en esta asignatura donde se aborda la transversalidad) y aunque éstas mantienen su identidad curricular, la articulación en un campo de formación ayuda a enfocar los esfuerzos hacia el logro de las competencias para la vida y de los propósitos relativos al desarrollo personal y social, la mejora de la convivencia y la consolidación de la educación en valores.

El desarrollo personal sienta las bases para que las personas, desde muy temprana edad, puedan desplegar relaciones sociales marcadas por el respeto y la consideración a la dignidad humana en detrimento del conflicto y la violencia. Además, comprenden, con mayor profundidad, la importancia del respeto de los derechos propios, así como el respeto a los derechos diferentes, y a manifestar actitudes de empatía, tolerancia y aprecio por la diversidad.

En los nuevos paradigmas educativos se reconoce la integralidad del cuerpo, la mente y el comportamiento humano en relación con uno mismo, con otras personas y con la sociedad. Para algunos autores, como Morin (1999), estamos ante una transformación civilizatoria para dejar atrás una preparación de los estudiantes para la competencia, el enfrentamiento y la violencia de unos contra otros; el propósito es formarlos en un modelo más cooperativo, solidario y democrático teniendo como marco regulatorio el cuidado de sí, así como el cuidado y el respeto a la diversidad para la convivencia. Aprender a ser y a convivir mejorará las relaciones humanas entre las personas, reducirá la violencia estructural de nuestras sociedades y traerá como consecuencia una mejor calidad de vida para todas y todos.

Como señala Silvia Conde, en el caso de Formación Cívica y Ética el punto de vista sobre la asignatura implica una nueva concepción, ya que “se han aplicado diversos enfoques de educación cívica que van desde la mera instrucción y socialización política con un enfoque tradicionalista y clásico del civismo, hasta la actual formación cívica y ética que incorpora una perspectiva crítica y de ciudadanía activa” (Conde, 2010, p.35).

En la reforma de 1993, la Educación Cívica formó parte del Plan de Estudios de Primaria y en el marco de la RIEB se adoptó un enfoque basado en competencias ciudadanas donde la democracia se entiende, no sólo como forma de gobierno, sino también como forma de vida, para integrar una Formación Cívica y Ética que completara el trayecto formativo de esta asignatura en educación secundaria.

### **Transversalidad y educación para la convivencia desde la escuela**

Si la cultura, y por consiguiente la enseñanza, es un producto de las ideas que predominan a lo largo de la historia, y si estas ideas avanzan, es natural que estos avances se reflejan también en la enseñanza. No podemos esperar que los campos de pensamiento que se iniciaron con la ciencia clásica cuya vigencia actual está fuera de toda duda proporcionen conocimientos sobre todo aquello que las mujeres y hombres del presente necesitan saber, porque vivimos en una sociedad que está clamando por la paz, por la igualdad de derechos y oportunidades ente el hombre y la mujer, por una conservación y mejora del medio ambiente, por vivir de una manera más saludable, por un desarrollo de la afectividad y la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales; una sociedad que necesita forjar responsabilidades autónomas y críticas, capaces de respetar la opinión de los demás y, a la vez, de defender sus derechos. Estos son temas que no están contemplados dentro de la problemática de la ciencia clásica.

El enfoque global del proceso enseñanza-aprendizaje debe crear las condiciones que favorezcan el protagonismo de los alumnos en la construcción de aprendizajes con el mayor grado de significatividad posible. Globalizar significa organizar el proceso de enseñanza para favorecer el aprendizaje, para ello se propone (Boggino, 2004).

- Que los contenidos se presenten relacionados en torno a una problemática específica y contextualizada y que operen como organizadores didácticos y posibiliten su asimilación.
- Que los alumnos participen activamente en la producción de conocimientos.



- Que la acción del docente favorezca la adquisición y producción global del aprendizaje, a la vez que pueda interpretar y reformular creativamente los diseños curriculares a partir de las necesidades sociales y regionales y de los saberes de los alumnos.

Los temas transversales están encaminados a paliar algunos de los efectos perversos, aquellos de los que la sociedad actual ha tomado conciencia que, junto con otros de gran validez, hemos heredado de la cultura tradicional. ¿Debemos considerar estos temas secundarios en la enseñanza sólo porque no formaban parte de las preocupaciones de la ciencia clásica? Hacerlo así supondría conceder más importancia a las preocupaciones del pasado que a las del presente, es decir, supondría vivir y educar mirando continuamente hacia atrás. (Busquets, 2000:24).

En el currículum de la Educación Básica 2011 aparece un nuevo concepto general que se denomina *temas transversales*, de los que se dice que deben impregnar toda la práctica educativa y estar presentes en las diferentes áreas curriculares.

Los temas transversales aluden, pues, a una forma de entender el tratamiento de determinados contenidos educativos que no forman parte de las disciplinas o áreas clásicas del saber y la cultura.

Yus (1997) comenta que los temas transversales surgen como un nuevo paradigma que se nutre de las corrientes sociológicas nacidas como reacción ante los efectos perversos del industrialismo y de la cultura androcéntrica. Son corrientes contraculturales de enorme trascendencia en las sociedades occidentales altamente industrializadas y que, como el ecologismo, el pacifismo y el feminismo, constituyen el pilar que ha ido resquebrajando la sólida cultura occidental.

Si los temas transversales son tratados como nuevos contenidos a añadir a los ya existentes, únicamente cumplirán la función de sobrecargar los programas y hacer más difícil la tarea del profesorado, sin que ello reporte ningún beneficio al alumnado, ya que supone tratar una nueva temática con viejos procedimientos, eliminando así todo el valor innovador que pueda tener.

Tomando los temas transversales como ejes, es posible trabajar todos los contenidos curriculares, desde la matemática hasta la educación artística, dotándolos de un sentido inmediato. Los temas transversales nos ofrecen la ocasión

de tener un puente de coherencia entre la cotidianidad del alumnado y los contenidos de la enseñanza (Busquets, 2000) y entre las dos tramas de conocimientos entre las que se mueve el docente: los contenidos curriculares y los saberes de los alumnos.

Por su parte Tedesco (1996) señala que los ejes transversales son la apuesta curricular que pretende enfrentar las profundas transformaciones que enfrenta el mundo en los últimos tiempos, destacando entre otros:

- El proceso de globalización en lo político, económico y cultural, con el consecuente desdibujamiento de la identidad nacional.
- El posicionamiento político de diferentes agentes sociales (feministas, grupos étnicos, ecologistas, grupos homosexuales).
- El progresivo déficit de socialización ocasionado por cambios en las tradicionales formas de concebir la familia.
- La influencia que los medios de comunicación en especial la televisión tienen en la población infantil y juvenil.

Los ejes transversales representan el desafío de enfrentar los procesos de construcción de una nueva cultura ciudadana que pretende ofrecer alternativas no excluyentes, pacifistas y tolerantes en la escuela básica, con implicaciones en diversos planos (Bolívar, 1992).

- a) Centrada en los valores: retoma la educación cívica y moral laica de la ciudadanía, llevando a debate cuál es la cultura relevante que merece ser enseñada en las escuelas.
- b) Impregna el currículum escolar: Los ejes transversales se presentan como temas adicionales o como materias aparte. La propuesta curricular apunta a que las formas de relación de los diferentes agentes educativos incorporen los contenidos actitudinales (valores, normas y comportamientos) en todos los espacios escolares (aulas, recreo, reuniones, etc.), así como en las disciplinas que se enseñan.

- c) Se refieren a problemas sociales: la propuesta transversal demanda una acción educativa que promueva una escuela abierta a la vida, incorporando los problemas sociales que el alumnado vive en su entorno mediato e inmediato.
- d) Tienen un carácter dinámico y democrático: los ejes transversales, más que abordar problemáticas con carácter obligatorio, supone la participación de docentes, alumnado, directivos y padres/madres de familia quienes acuerdan las temáticas transversales más pertinentes, por lo que se contraponen a la imposición jerárquica.
- e) Influyen la acción pedagógica: los ejes transversales suponen adscribirse a las mejores tradiciones pedagógicas de la escuela comprensiva.

El material pedagógico diseñado para el profesorado español, argumenta a favor de los ejes transversales en los siguientes términos:

La educación escolar, fundamental en su etapa obligatoria, tiene la finalidad básica de contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos, con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven. Estas capacidades tienen, desde luego, que ver con los conocimientos de las diversas disciplinas que conforman el saber de nuestros días, pero no se agotan en ellos. Hay ciertas cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales nuestra sociedad reclama una atención prioritaria. Son cuestiones en las que se repara fácilmente cuando se analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea: la violencia, la escasa presencia de valores éticos básicos, las discriminaciones y desigualdades, el consumismo y el despilfarro frente al hambre en el mundo, la degradación del medio ambiente, los hábitos de vida que atentan contra una existencia saludable, etc.

La educación debe posibilitar que los alumnos y las alumnas lleguen a entender estos problemas cruciales y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racionales y libremente asumidos (Ministerio de Educación y Cultura, 1992:9).

Lo antes expuesto con respecto al tema, permite tener los fundamentos del porque en el apartado correspondiente se utilizó una metodología de trabajo transversal, para el diseño e implementación de las situaciones didácticas contextualizadas.

## **Temas transversales y currículum oculto**

La institución escolar es un lugar donde niños y adolescentes pasan muchas horas de su vida recibiendo una formación, esta debe ser de acuerdo con la RIEB integral. Ésta es una gran novedad en relación con el antiguo sistema, ya que se refleja la necesidad de incorporar el trabajo de los valores en el currículum. Esto no quiere decir que se tengan que añadir nuevos contenidos a los existentes, sino que lo que hace falta es hacer una interpretación crítica del currículum.

Los ejes transversales del currículum, desde siempre, han estado presentes de una manera u otra en la vida cotidiana de los centros, por pasiva o por activa, fomentando unos valores u otros, explicitándolos con más o menos medida (Palos, 1998). Cualquier decisión o práctica educativa está enmarcada dentro de un paradigma u otro, es decir, en una forma de pensar, de concebir y hacer el mundo y la educación, aunque la mayor parte de veces no somos conscientes. Es lo que llamamos currículum oculto.

La escuela lleva a cabo su papel no siempre de una forma explícita, sino que de manera difusa, a través de modalidades organizativas y de rutinas que imperan en los centros y las aulas. Esto es lo que W. Jackson llama currículum oculto o aprendizaje colateral, que puede acabar teniendo a la larga tanta o más importancia que los efectos del currículum explícito (Torres, 1994).

El análisis del currículum oculto nos permitió capturar un significado de las prácticas y rutinas que hasta el momento podían haber pasado desapercibidas. Ése no llega a hacerse explícito en ningún momento en la mente ni en las intenciones del profesorado. Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, interacciones, tareas escolares. No es fruto de ninguna planificación del colectivo docente, pero da como resultado la reproducción de unos sistemas de valores imperantes en la sociedad. (Torres, 1994).

La decisión de trabajar los ejes transversales del currículum de forma explícita, supone develar el currículum oculto presente en muchas situaciones cotidianas y decisiones que se toman a lo largo del curso escolar. Una vez analizado, nos permitirá optar por su revisión o transformación. (Santacana en Palos, 2000, p. 55).

Los ejes transversales tienen la intención de corregir muchos de los factores estudiados dentro del currículum oculto, haciendo explícitos los antivalores que la escuela transmite. En muchos sentidos tiene que ver con una acción preventiva que la escuela puede y debe incorporar ante los cambios económicos, políticos y sociales de cara al siglo XXI.

## **Cotidianeidad y violencia**

### **Vida cotidiana**

El interés por empezar con este tema el siguiente apartado, es debido a que estudiar la vida cotidiana a partir de Berger y Luckmann me permite tener un enfoque interpretativo con respecto a de qué manera los niños se insertan en un mundo dado, donde en muchas ocasiones ya están dadas las desigualdades.

El mundo de la vida cotidiana es aquel que se da por establecido como realidad, el sentido común que lo constituye se presenta como la "realidad por excelencia", logrando de esta manera imponerse sobre la conciencia de los individuos, en tanto que se presenta a estos como una realidad ordenada, objetivada y ontogenizada.

La realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido, lo que presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales compartimos con los otros y experimentamos a los otros. Es una realidad que se expresa como un mundo dado, naturalizado, por referirse a un mundo que es "común a muchos hombres" (Berger y Luckmann, 1994:39).

Se aprehende al otro, a los sucesos, acontecimientos y objetos por medio de esquemas tipificadores, que se vuelven progresivamente anónimos en la medida que se alejan del aquí y del ahora, de la situación cara a cara; es decir, que el conocimiento se construye y reconstruye no sólo con y mediante los semejantes, con quienes se establece interacción directa, sino con los contemporáneos y no sólo con ellos sino con los antecesores y sucesores.

El conocimiento circula como evidencia anónima, independiente de los hombres y las situaciones que lo crearon, es conocimiento o más bien realidad dada y por tanto posibilidad de existencia y reproducción de la vida cotidiana.

El hombre, a diferencia de otras especies, establece una relación de apertura con su ambiente natural y humano, lo que hace que el ser humano, después de su nacimiento, continúe su proceso de desarrollo biológico en interrelaciones no sólo con un ambiente natural, sino también con un orden cultural y social específico.

Pero ese orden social es una construcción constante del hombre; no se da el ambiente natural, ni deriva de datos biológicos, no forma parte de la naturaleza de las cosas; existe solamente como producto de la actividad humana y el ser humano se considera siempre en una esfera de externalidad activa.

Con lo anterior tenemos el siguiente factor que influye en lo antes expuesto.

- La institucionalización:

Está precedida por la habituación, en tanto que un acto sea repetido con frecuencia, "... crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso - facto es aprehendida como pauta para el que la ejecuta". (Berger y Luckmann, 1994, p.64). La habituación posibilita que un acto se instaure como rutina y que, por tanto, permita restringir opciones (seleccionar) y torna innecesario definir cada situación de nuevo. Así "... la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualidades por tipos de actores" (p.76).

Las instituciones son, por lo tanto, objetivaciones que cumplen el papel de regular y orientar los comportamientos humanos "... estableciendo de antemano pautas que lo canalizan en una dirección determinada". Así, las instituciones se convierten en ordenadoras del mundo social, tienen fuerza normativa en tanto "... se experimentan como existentes por encima y más allá de los individuos a quienes "acaece" encarnarlas en ese momento... se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo" (p. 80). Para este estudio, lo que me interesa es develar el papel de la

escuela como institución en la que se perpetúan, legitiman y naturalizan prácticas sexistas, que ponen de manifiesto las desigualdades por género.

### **Violencia simbólica y su relación con la cotidianeidad escolar**

La violencia es rechazada de manera general por la mayoría de las personas, pero al mismo tiempo es un recurso social cotidiano para dirimir diferencias y conflictos. En la escuela se usa contra el alumno que rechaza las indicaciones del maestro, en la calle se violenta a mujeres y hombres que no cumplen con los estereotipos de género, así la violencia es un acto que en ciertos contextos puede llegar a ser generalizado, lo que puede llevar a la subordinación de los cuerpos y a la imposición de cosmovisiones del mundo y formas hegemónicas de ver y concebir la realidad.

Dicha práctica construye en esta multidimensionalidad una pedagogía que garantiza la no reflexión sobre su propio ejercicio. Niega y rechaza a quienes cuestionan y mantiene sus privilegios de manera invisible y silenciosa. Aunque no siempre lo es tanto, pues debe mostrarse para recordar que existe, para enviar un mensaje de advertencia a quienes rechazan sus mandatos y niegan su cosmovisión, logra esta existencia invisible y visible mediante su circulación continua, así los cuerpos de las personas son objeto de castigos, pero también sujetos que castigan, son sujetos y objetos, son reproducción y alternativa.

Por su parte, la violencia simbólica es el acto velado de imposición de una cultura sobre otras. Sí todas las culturas son arbitrarias, cuando se trata de presentar una como legítima, lógicamente habrá que imponerla por la fuerza, pero, a la par, habrá que disimular esta fuerza. Y este doble acto de imposición y de ocultamiento es denominado por Bourdieu y Passeron (1981, p.44) violencia simbólica. Al ocultar las relaciones de fuerza, nace una fuerza más una fuerza simbólica:

Así la violencia simbólica es oculta, se ejerce como consecuencia del ejercicio injusto de la dominación sobre las personas y de la aceptación de esa dominación como natural e inevitable por parte de quienes la sufren. En palabras

de Bourdieu, esta se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que hace que esa relación parezca natural.

Esta violencia se expresa de manera invisible atraviesa las relaciones asimétricas de poder entre sectores sociales, entre géneros, logra naturalizarse estructuralmente (en lo económico, en los cuerpos, en los tiempos, en el trabajo, religioso, en lo normativo y en lo histórico-cultural). En muchas situaciones, la asimetría es naturalizada de tal modo que los propios subordinados, dominados o victimizados, convalidan la situación y su institucionalización y legitimación, incluida la asimetría entre géneros, que puede ser alimentada y afirmada por las propias mujeres en una sociedad patriarcal. “El poder simbólico no puede ejercitarse sin la contribución de los que lo soportan porque lo construyen como tal” (Bourdieu y Passeron, 1981, p.34). Además, así contribuyen los subordinados a su eficacia y reproducción.

La reproducción es el resultado de la violencia simbólica, que ejerce de manera sistemática y duradera el sistema de enseñanza, el sistema escolar, por la forma en que actúa, es un instrumento de legitimación de las jerarquías sociales. “Tanto la organización de este aparato como la estructura ideológica que lo fundamenta tienden a presentarlo como neutro u objetivo en relación a las clases sociales. Aparentemente, la escuela no hace sino traducir en títulos jerarquizados el valor intrínseco de cada individuo; a partir de aquí las desigualdades sociales son sólo atribuibles a desigualdades naturales” (Subirats y Tomé, 2007:10).

Bourdieu (1998), sugiere que el poder de la dominación hace de la persona víctima de violencia un objeto simbólico, tiene el efecto de colocarla en un estado permanente de inseguridad psicológica, de alienación simbólica. Es en esta línea



que la violencia simbólica, dota a las mujeres de una aparente disponibilidad (sexuada y eventualmente sexual) con respecto a los hombres.

En este sentido, los conocimientos, saberes y la experiencia, como también el dominio y control de las necesidades del otro (con la consiguiente negación de sus derechos), construyen subjetividad y poder, y, por tanto, según cómo se los utilicen, pueden favorecer procesos autonómicos y solidarios o, contrariamente cosificar y desubjetivizar violentamente al otro, incluido el nivel simbólico y de este modo naturalizar y legitimar la asimetría. Por lo tanto, según su destino, el poder puede coadyuvar a la construcción de subjetividades en los niveles más profundos del psiquismo y expresarse en el predominio de lo solidario, de lo ético y de los sustentos ideológicos afines a ello, como también puede ser utilizado violentamente para desubjetivizar al otro y someterlo.

Como fuerza que es, la violencia simbólica goza de completa eficacia, porque resulta complicado si no imposible vencer a un enemigo escurridizo, multiforme, oculto. Entre los efectos que produce en sus destinatarios cabe destacar el empobrecimiento, la desvalorización, el sometimiento.

Este tipo de violencia designa un poder de imposición de significados cuya característica fundamental es que oculta su verdadera naturaleza, es decir, no aparece como una imposición fundada en relaciones de fuerza en las cuales unos ejercen poder sobre otros. El concepto de poder en *la reproducción* surge de las teorías de Marx, Weber y Durkheim sobre los fundamentos del poder, en el sentido que contempla elementos de las tres perspectivas, pero remite fundamentalmente a la concepción de Max Weber. Éste define al poder como la posibilidad que tiene un actor de imponer su voluntad a otros, aun a costa de la resistencia de éstos. En la violencia simbólica el poder de imposición no aparece como tal, sino que es aceptado por el receptor de los significados que se imponen, en virtud de la legitimidad que el receptor le otorga al transmisor. Esta representación de legitimidad del poder de imposición refuerza y perpetúa ese poder. (Brigido, 2006).

En el caso del sistema educativo, el poder consiste en la posibilidad que tiene un agente (el docente) de imponer determinados significados culturales (no cualquier significado) y de imponerlos como legítimos, a otro agente (alumno) que no opone resistencia a ello. En el sistema de enseñanza, este poder de imposición se ejerce de manera sistemática y duradera por parte de agentes autorizados y especialmente entrenados por el propio sistema para llevar a cabo la tarea de imposición. Por su parte, el que recibe la acción, otorga legitimidad al sistema y sus agentes, de modo que considera que su deber es obedecer el mandato. Esta representación de legitimidad, que corresponde al plano simbólico y tiene carácter subjetivo, es lo que facilita y perpetúa las relaciones de poder que, en el plano objetivo o estructural, son propiamente relaciones de fuerza. En otras palabras, hay a la vez una autonomía y una dependencia relativa de las relaciones simbólicas respecto de las relaciones de fuerza objetivas.

Las prácticas de la violencia simbólica son parte de estrategias construidas socialmente en el contexto de esquemas asimétricos de poder, caracterizados por la reproducción de los roles sociales, estatus, género, posición social, categorías cognitivas, representación evidente de poder y/o estructuras mentales, puestas en juego cada una o bien todas simultáneamente en su conjunto, como parte de una reproducción encubierta y sistemática.

Antes de que se aplicara el análisis con perspectiva o enfoque de género, la violencia en la escuela, por ejemplo, se estudiaba como un fenómeno que reproducía en el ámbito escolar la violencia estructural de un sistema social, económico y político determinado. Las causas de tal violencia se buscaban en esos sistemas, pero no se distinguía a quiénes la ejercían de quiénes la padecían, tampoco se observaba qué mecanismos de poder estaban en juego, qué tipo de violencia se presentaba en cada circunstancia y cómo afectaba de distinto modo a mujeres y hombres. La perspectiva de género aplicada a este problema ha revelado, entre otras cosas, que las mujeres y las niñas son las destinatarias principales de diversos tipos de violencia, ejercida, la mayoría de las veces, por hombres.

En la escuela se están reproduciendo prácticas agresivas de los niños hacia las niñas, pero también hacia otros niños, en el marco de un estereotipo sobre la masculinidad que supone que las formas violentas son uno de sus componentes constitutivos. Es interesante observar que el tipo de agresión física que sufren hombres y mujeres se distingue dependiendo del sexo de la persona que la recibe (SEP-UNICEF, 2009 p.119-120).

Tenemos que tener en cuenta que el poder simbólico sólo se ejerce con la colaboración de quienes lo padecen, porque contribuyen a establecerlo como tal. Según Foucault (2009), no podemos hablar de relación de poder sin que exista una posibilidad de resistencia. El subordinado no puede ser reducido a una total pasividad sino que tiene la opción de buscar otras formas de responder al poder tanto individual como colectivo.

Asimismo, para los intereses dominantes (generalmente minoritarios) de una sociedad, uno de sus objetivos primarios es deformar la percepción o evaluación de la realidad compartida, para que ésta sea leída o calificada de acuerdo al espejo que le brinda la sociedad, estructurada con base a códigos, discursos acompañados de acciones significativas, sentidos comunes y lógicas hegemónicas. De este modo, el poder hegemónico se manifiesta a partir de su ejercicio y su eficacia se revela en la generación de “efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas (Foucault, 2009). Estas estrategias son montadas a fin de lograr que la realidad verdadera o la verdad real sea la que brinda el espejo deformante de la misma, la instituida por el dominador.

Como advierte Bourdieu citado en Fernández (2005), la violencia simbólica no es menos importante, real y efectiva que una violencia activa ya que no se trata de una violencia “espiritual” sino que también posee efectos reales sobre la persona, dichos efectos se analizaran en el apartado correspondiente en este trabajo.

Así podemos caracterizar a la violencia simbólica en relación con la escuela de la siguiente manera (Gil, 2005):

- a) Desde su propia concepción ya es violencia. Considerar la legitimación de la cultura de la clase poderosa es concebir una idea violenta.

- b) El propio proceso es un proceso agresivo. Poner en marcha toda una maquinaria para lograr un propósito dañino es un segundo acto violento. Legitimar la escuela y a los profesores para que, a su vez, legitimen la cultura de una clase, legitimar los instrumentos con los que han de hacerlo “el lenguaje oculto”, por ejemplo, legitimar los fines, etc., es lesionar gravemente a las clases alejadas de la cultura elegida.
- c) Y es violencia también, el modus operandi, esto es, el enmascaramiento de los acontecimientos. Los invasores conciben y ejecutan su proyecto con tanta sutileza, que las víctimas no alcanzan a darse cuenta.

En definitiva, la escuela, al transmitir el currículum académico, está transmitiendo toda la normativa social y haciendo aceptar a cada uno la situación que le corresponde en la jerarquía establecida. Y luego, cuando aparece el fracaso escolar, responsabiliza del mismo al propio alumno, elaborando una argumentación convincente y bien estructurada, pero totalmente falsa y desprovista de fundamento.

Para este estudio, retome una perspectiva desde lo social para entender la violencia, en esta encontramos tres modelos, uno de los cuales es el del aprendizaje social, dicha teoría tiene como fundamento que uno de los procesos sociales que se vinculan a la violencia y agresividad es el aprendizaje social. Bandura citado en Botello (2008, p.66). “La mayor parte de los comportamientos humanos se aprenden observando a los demás. El aprendizaje observacional proporciona al sujeto conocimientos y habilidades para sus relaciones sociales”. En este aprendizaje están presentes cuatro procesos básicos: atención, retención, reproducción y motivación.

A continuación se presentan ejemplos de la violencia simbólica que se ejerce desde la escuela, retomada del libro equidad de género y prevención de la violencia en primaria (2010).

En actitudes y comportamientos	En actividades curriculares	En interacciones y relaciones interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando se permite que los patios principales o de deportes sean ocupados generalmente para los</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando se divide o distribuye físicamente al grupo de niñas y niños</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando se desaprueba, verbalmente o con lenguaje corporal, la</li> </ul>

<p>juegos de los niños varones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando no se favorece que las niñas opinen sobre el uso de los patios y se llegue a acuerdos convenientes para todo el alumnado.</li> <li>• Cuando se invita a los niños varones a participar en la organización de los detalles de diversos festejos.</li> <li>• Cuando se descalifica o desaprueba a las niñas por preferir actividades de destreza física o deportiva.</li> <li>• Cuando se forman filas separadas de niñas y niños.</li> <li>• Cuando durante el recreo se permite que los hombres se apropien del patio y las mujeres del salón de clases.</li> </ul>	<p>para llevar a cabo ciertas actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando se favorecen actividades de competencia que oponen equipos de niñas contra equipos de niños sin considerar la posibilidad de equipos mixtos.</li> <li>• Cuando no se invita a las niñas a ser representantes de grupo.</li> <li>• Cuando no se analizan críticamente contenidos, imágenes o temáticas de estudio que subrepresenten o no mencionen las aportaciones de las mujeres al conocimiento.</li> <li>• Cuando no se aprovechan los diversos materiales educativos para identificar en ellos las representaciones desiguales de hombres y mujeres, o bien para resaltar las situaciones que muestran igualdad.</li> </ul>	<p>preferencia de los niños varones por actividades como el baile, la preparación de alimentos o el cuidado de las personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando no se hace nada por incentivar la asistencia y presencia de los padres de familia varones (o figuras masculinas importantes para las niñas y niños) en reuniones y actividades escolares.</li> <li>• Cuando las interrelaciones entre maestras y maestros se desenvuelven bajo los esquemas de los estereotipos de género, concediendo mayor importancia a la opinión de un maestro que a la de una maestra sólo por el hecho de ser un hombre el primero y una mujer la segunda.</li> </ul>
---	---	---

## Violencia de género en la socialización familiar

La familia es la primera instancia de socialización que enseña y transmite a los menores los conocimientos y normas de conducta que le serán útiles para relacionarse con los demás. Junto con la escuela, los medios de comunicación y las iglesias son los principales grupos que influyen en la formación de nuestra personalidad. La mayoría de los comportamientos y actitudes que inculca la familia, corresponde a las expectativas que la sociedad tiene de las mujeres y hombres. (García, 2007).

Desde los primeros momentos de la vida, este espacio proporciona a uno y otro sexo un trato y educación distintos, lo cual determina muchas de las aspiraciones, intereses y ocupaciones que cada uno de ellos va teniendo, así como las relaciones que se establecerán entre hombre y mujer. Los niños juegan con carros, a las luchitas y de manera tradicional se les viste con tonos azules,

difícilmente con color rosa; por su parte, las niñas juegan con muñecas, a la cocina y son vestidas preponderantemente con tonos rosas. Pero dentro de este marco, lo que vale la pena destacar es que son distintas las capacidades que se estimulan y se reprimen, dependiendo del sexo al que se pertenezca.

De acuerdo con Pezzotti (2002) quien ha elaborado un documento marco para la Encuesta Nacional sobre Violencia.

Investigar cuantitativamente o cualitativamente la violencia intrafamiliar sin adoptar una perspectiva de género significaría invisibilizar la específica situación de discriminación y las particulares condiciones de desventaja a las cuales son sujetas las mujeres y dispensarles así la misma atención neutra que se le otorga a cualquier otro tipo de violencia que pueda ocurrir en el ámbito de la familia. Donde no hay igualdad de condiciones, es evidente que no es posible tratar de la misma manera a partes desiguales” (Pezzotti, 2002, p.27).

Vale la pena recordar, mientras que el sexo se refiere al conjunto de características físicas, fenotípicas y genotípicas diferenciales, el género es el conjunto de cualidades económicas, sociales, psicológicas, políticas y culturales que se atribuyen a los sexos (Lagarde, 1993, p.60-61). El género es, en otras palabras, la elaboración imaginaria que la sociedad construye a partir de las diferencias sexuales.

Este tipo de construcciones, como sabemos, supone diferencias claras entre hombres y mujeres, con desventaja de estas últimas. Las desventajas se manifiestan en todos los órdenes, desde el político y el económico hasta el laboral y el social, pero, como también sabemos, se construyen desde la infancia, es decir, desde el momento en que, aun antes de nacer, mantenemos expectativas diferenciadas para niñas y niños o los socializamos de diferente manera siguiendo estereotipos profundamente arraigados en nuestra cultura.

Las escritoras feministas llevan trabajando e investigando 10 a 15 años para demostrar que las niñas y los niños son tratados de manera diferente desde el mismo momento de su nacimiento.

En las investigaciones de este tipo, las visitas y los registros sobre el trato de los bebés en los hospitales, reflejan que la distinción de niñas y niños se hace a

través de la utilización de colores azul y rosa en las mantas y ropa. Las feministas han sugerido que estas respuestas acerca de las marcas sociales mundiales comienzan en los procesos de aprendizaje del género, lo que es críticamente importante para el niño.

También evidencia que la violencia y las formas de disciplinar a los niños son distintas en función de su sexo, sino también resultan prácticas discriminatorias o lesivas para las niñas por la asignación de tareas en el hogar, por ejemplo, si se les obliga o induce a asumir el cuidado y la reproducción del resto de los miembros de la familia, en detrimento de las oportunidades de educación, juego o recreación a que tienen derecho al igual que los niños.

Pezzotti (2002 p.23) lo expresa en los términos siguientes: “A las mujeres se les educa en la creencia de que su valor se vincula con el de los hombres que hay en sus vidas, ya se trate de padres, hermanos, esposos o hijos y suelen verse reducidas al aislamiento si no complacen o desobedecen. A las mujeres se les educa para que vinculen su autoestima a la satisfacción de las necesidades y los deseos de otros, en consecuencia, tienden a culparse por su inadecuación si los hombres las golpean... Es más, existe la creencia extendida [de] que las mujeres se esperan y disfrutan ciertos grados y formas de violencia”.

Refiriéndose, por su parte, a los datos relativos a la distribución por género de las tareas en el hogar, Castañeda (2002, p.50) hace notar que, si bien una mayoría de los mexicanos considera, de acuerdo con diversas encuestas de opinión, que los hombres deben participar activamente en el cuidado de sus hijos, en los hechos sólo la cuarta parte de los padres de familia lo hace de manera regular, lo que permite plantear a la autora que “el machismo no ha desaparecido, sólo se ha modernizado”.

Aun los hombres que sí ayudan se rehúsan a realizar ciertas tareas demasiado ‘femeninas’... las tareas que los hombres más se niegan a hacer son planchar, lavar ropa, limpiar la casa, cocinas y lavar trastos. Una tercera parte de los hombres nunca cocina y 60% de los hombres casados no plancha ni lava ropa. Las labores menores rechazadas son cuidar a los niños e ir de compras. En suma, los hombres participan más que antes en el trabajo doméstico, pero su ayuda se limita en la mayoría de los casos a tareas ocasionales y relativamente fáciles, las tareas rutinarias, sucias y aburridas siguen considerándose responsabilidad de la mujer. (Castañeda, 2002:52).

Spender, citada en Arenas, 2006, p.115) identifica alguna de las formas diferentes con que se trata a niñas y niños en los siguientes aspectos:

Los nombres. Los nombres de los niños son más cortos, suelen pronunciarse en un golpe de voz duro, mientras que a las niñas se les dan nombres que evoquen dulzura, largos, que tengan musicalidad.

Los juguetes. A los niños se les compran juguetes de aventuras, de acción, construcciones, coches, etc. A las niñas se les compran juguetes que representan acciones naturales como son las muñecas, útiles de aseo, de limpieza, de cuidado de los demás. Sólo echando un vistazo a la televisión nos damos cuenta de lo que la sociedad espera de los niños y las niñas, según la utilidad de los juguetes que anuncian para cada uno.

Los vestidos. A los niños se les pone ropa que permite una gran movilidad, que no supongan impedimento a la hora de desenvolverse cómoda y libremente en sus juegos y en las demás actividades cotidianas. A las niñas se les pone una ropa más refinada, que no sólo no favorece, sino que dificulta su actividad y su libre movilidad.

La calle. En la familia, el trato diferenciado según el sexo impone los estereotipos de género, desde el punto de vista del contacto físico, los castigos, las preguntas, la comunicación tanto verbal como no verbal. La segregación comienza en la familia. Es en este núcleo donde probablemente está más severamente definida la división sexual en el trabajo doméstico. Estos estereotipos se ven reforzados en la calle por medio de la interacción con los compañeros, los vecinos y amigos que se juntan en la calle para jugar, con los que suele estar también en la escuela.

Los juegos. A los niños se les permite mayor libertad de movimientos que a las niñas y también se les permite estar más tiempo en la calle. Es importante anotar que en estos temas hay que tener en cuenta las diferentes actuaciones en función de clase social de origen.

Está claro que cuando los niños y niñas entran en la escuela ya han adquirido un conjunto de actitudes y de expectativas sobre lo que debe ser su conducta como niño o como niña, estas experiencias van a influir en las actitudes que las niñas van a tener respecto a la lectura, escritura, su forma de hablar y escuchar durante los primeros años de su vida escolar al respecto Belotti citado en Arenas (2004, p. 117) dice:

(...) los padres han fijado en sus mentes un modelo muy preciso al que el niño se debe ajustar según su sexo (...) todo el proceso de crianza parece girar en torno a esta diferenciación (...) intervenimos si una niña se ríe vulgarmente, pero parece normal que un niño lo haga (...) de una niña se espera que no grite ni hable en voz alta; en un niño esto parece natural.



No puede decirse que la escuela es la única responsable de los procesos de adquisición de los estereotipos de género, pero tampoco puede afirmarse que ésta intente contrarrestar la influencia familiar y social de dichos estereotipos.

Los padres definen a sus hijos en tanto que chicos o chicas y no cesan de justificar y de subrayar el significado social y psicológico de estas denominaciones generales por la manera como visten a sus hijos, por el tipo de juguetes que les dan, por la persecución de los comportamientos considerados incongruentes, especialmente entre sus hijos (Safilios, 1987).

Tras la idea de que el espacio privado es el lugar del aún mal llamado sexo débil se oculta sutilmente una desventaja social y legal que pone en riesgo permanente a las mujeres. Por eso son tan importantes las normas jurídicas que buscan prevenir y castigar la violencia familiar y la violencia contra las mujeres, las adolescentes y las niñas. No se debe perder de vista que los tipos y modalidades de la violencia son amplios y que entre ellos la *violencia familiar* es una más a las que están expuestas las mujeres.

### **Violencia escolar**

El contexto escolar constituye uno de los espacios que más poderosamente influye en la construcción de la identidad personal de hombres y de mujeres, y de su futuro proyecto de vida. En cada contexto social se construye un conjunto de rasgos de pensamiento, de valoraciones, de afectos, de actitudes y de comportamientos, que se asumen como típicos y como referentes del deber ser y de pertenencia, según se sea hombre o mujer. Estos rasgos que revelan la identidad de las personas, contienen a la vez elementos asociados a los atributos, a los roles, a los espacios de actuación, a los derechos y obligaciones y a las relaciones de género. Se plantean de manera explícita a través del proyecto educativo, de la normatividad, es decir, parten del discurso de la institución escolar, o por lo general, son fragmentos del currículo oculto.

La violencia en la escuela no se refiere a ningún mito, sino que de manera preocupante se presenta a diario en los espacios escolares, al margen de la mirada docente que en ocasiones poco o nada puede hacer, de tal manera que puedo concebirla como producto del conjunto de participaciones socioculturales de los actores en la escuela y de su estructura de funcionamiento (Saucedo en Furlán, Pasillas, Spitzar y Nashiki, 2010).

La violencia visible u oculta en las escuelas actualmente se está comenzando a estudiar en nuestro país. Sabemos que al interior de cada institución se gesta de manera indistinta, donde algunos alumnos se aprovechan o hacen uso de ella, mientras otros la sufren.

En pleno siglo XXI es poco lo que se sabe en México sobre la violencia escolar; entre las escasas investigaciones se encuentran la de Gómez (1996), sobre primaria. Desde luego, el fenómeno de la violencia escolar no es nuevo; si hacemos un recuento personal recordaremos que en más de una ocasión fuimos víctimas y en otras agresores y, al pasar el tiempo que es lo más grave pensamos que forma parte de la cultura escolar.

Existe un fuerte debate en torno a la definición del término violencia, su uso tiene aplicaciones muy diversas y hay quienes defienden, incluso desde esa perspectiva, la postura de que la naturaleza del fenómeno es sustancialmente diferente de algunas culturas a otras, por lo menos en determinadas manifestaciones (Sanmartín, 2006). No obstante estas diferencias, hay acuerdos sobre su significado que son más o menos aceptados y que la investigación ha ayudado a construir, por lo que la puedo concebir como lo mencione anteriormente, como aquellos actos que repercuten en aspectos de la vida de mujeres y hombres, lo que no les permite tener un desarrollo pleno.

En una conferencia sobre política e investigación sobre el tema, celebrada en Noruega en 2004, convocada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los países participantes publicaron conjuntamente un documento en el que coincidían en que las definiciones de violencia se refieren típicamente a “un ejercicio de poder injusto o abusivo, particularmente cuando es

repetido y sistemático” (OCDE, 2004, p.3). Estos países reconocieron que existen “áreas grises” en cuanto a cuándo y en qué momento conductas inconvenientes o poco respetuosas se convierten en violencia aun cuando sean menores pero de repetida aparición.

La violencia que me interesa resaltar para este trabajo, está relacionada con la siguiente perspectiva

(...) la que un ser humano ejerce sobre otro ser humano. Fundamentalmente, consiste en una cierta fuerza empleada para producir en el otro efectos físicos o psíquicos que contrarían sus inclinaciones, sus propensiones y sus necesidades. Por consiguiente es una fuerza de conflicto, oposición y contradicción y tiende a suprimir, desde el punto de vista humano, a la persona que es objeto de ella (Domenach, 1981, p.36).

La violencia, en un sentido amplio, puede ser entendida como una acción que entraña un abuso de poder, en el que se transgreden los derechos humanos fundamentales: el derecho a determinar qué hacemos con nuestro cuerpo y qué se hace con él, y el derecho a tomar nuestras propias decisiones y a afrontar las consecuencias de nuestros propios actos.

Un aspecto que conforma la naturalización de la violencia y que agrava notablemente la situación actual, es el de utilizar formas violentas como recurso propio y genérico en la confrontación por intereses; o como estrategia de desplazamiento del objetivo de una agresión o violencia hacia el considerado más débil o vulnerable; o como forma de solución de conflictos.

De acuerdo con Ortega y Mora (2007), la violencia dentro de la escuela puede ocurrir entre un individuo y otro, entre grupos, o implicar a un conjunto escolar y aún a la institución en su totalidad. Algunos especialistas han expuesto que la violencia en un grupo escolar se presenta con mayor probabilidad cuando en éste predominan las sanciones o las formas disciplinarias rígidas como principales formas de control del maestro o la maestra sobre sus estudiantes, y cuando el profesor o la profesora no son capaces de lograr un liderazgo basado en el fomento del trabajo en equipos.

La violencia escolar también se manifiesta de distintos modos pero adquieren connotaciones diferentes dependiendo de las personas implicadas. De este modo,

podemos distinguir aquella que ocurre entre el personal docente y el alumnado y aquella que se da entre el alumnado y, dentro de ambas, podemos detectar sesgos de género y violencia basada en el género.

La importancia de la escuela no requiere sustentación a pesar de los cuestionamientos actuales a su función socializadora. No es fácil medir el peso específico del impacto de la escuela en los individuos, pero a juzgar por el tiempo de vida que allí se pasa, el contenido de trabajo que allí se realiza y los tipos de relaciones que se generan, se puede aseverar que forma parte de las maneras de ser e interactuar de los individuos (Hernández citado en Sánchez, 2007).

### **Violencia de género**

Es tan cotidiana la violencia de género que no es fácil detectar su trascendencia, tan invisible y silenciosa, que actitudes y comportamientos violentos masculinos hacia la mujer son permitidos, está la encontramos vinculada a la desigualdad en las relaciones de poder entre los sexos en los ámbitos social, económico, religioso y político.

La violencia de género si bien es mayoritariamente contra la mujer o lo que se percibe o autopercibe como femenino, también se produce contra los varones que no cumplen con los estereotipos correspondientes a su género, especialmente en el ámbito público, los que pueden terminar rechazados por familiares, amigos, vecinos, docentes de su propio género, por mujeres o por las que se autoperciben como tales. (Santini, 2013).

La cultura marca a los seres humanos con el género, y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, político, lo religioso y lo cotidiano (Lamas, 1996) la autora, retoma las ideas de Bourdieu, que plantea que existe gran dificultad para analizar la lógica del género, ya que se trata de una asociación que ha estado inscrita por milenios en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales.

La violencia de género: Es la forma de violencia que se fundamenta en relaciones de dominación y discriminación por razón de género y en definiciones culturales donde lo femenino y lo masculino se entienden de manera desigual y jerárquica. "incluye maltrato

físico, amenazas, coerción o privación de la libertad de ser y de actuar. Tiene como consecuencia un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer o el hombre, por el solo hecho de serlo” (INMUJERES, 2007, p.98).

La violencia de género se manifiesta de tantos modos que podemos ubicarla en los tres vértices del triángulo, ya que un solo acto violento puede mostrar a la vez su carácter directo y estructural cuando, por ejemplo, se trata de golpes e insultos que se producen bajo la dinámica de relaciones de dominación: los golpes e insultos (violencia directa) los cuales varían según sean hombres o mujeres quienes los reciban o los causen son infligidos por personas que se sienten superiores y ejercen violencia sobre aquellas otras que consideran inferiores (violencia estructural y cultural). En estos casos, por lo general son los hombres quienes dominan a las mujeres, y los padres de familia quienes dominan a sus hijas e hijos.

Indagar sobre la construcción escolar de la masculinidad en la escuela constituye una prioridad ineludible en los contextos pedagógicos comprometidos con la igualdad entre los sexos. Y no sólo a favor de las chicas, sino también, y a la vez, a favor de los chicos.

Nos parece bien que las niñas evolucionen y que puedan crecer más libres que antes, pero los niños siguen atrapados en los estereotipos de una masculinidad inamovible, supuestamente dictada por la biología. Es injusto, es lamentable que los niños no puedan jugar a las muñecas, ni tomar clases de ballet, ni desarrollar libremente su sensibilidad. (Castañeda, 2002, p. 58).

Por otra parte, conviene tener en cuenta que en la actualidad el fracaso académico, el ausentismo escolar, los suicidios y las agresiones en los centros escolares son mayoritariamente masculinos. (Tomé y Rambla, 2001).

De ahí la conveniencia de impulsar desde el ámbito escolar tanto una actitud crítica ante las conductas violentas sexistas de algunos chicos como un conjunto de acciones pedagógicas orientadas a fomentar otras maneras de entender y de vivir la identidad masculina.

Educar a los chicos en la ética del cuidado de las personas, en la cultura de la paz y del diálogo, en la expresión de los sentimientos en el contexto de otros modelos amorosos (Altable, 1991), en el aprendizaje de las tareas asociadas convencionalmente a las mujeres, en el aprecio de los saberes y de los estilos femeninos, en la crítica a las actitudes de menosprecio a las chicas y en la oposición a cualquier tipo de violencia simbólica, psicológica y física contra las mujeres (y contra otros hombres) constituye un camino adecuado para favorecer tanto una mayor igualdad entre los sexos, dentro y fuera del ámbito escolar, como la adquisición escolar de los saberes, de las destrezas y de los valores asignados culturalmente a las mujeres y que no deben ser el patrimonio exclusivo de un sexo concreto sino de todos los seres humanos.

Algunos autores sostienen que la mayoría de los actos violentos son ejecutados por varones (Azaola, 1999), lo cual nos lleva a pensar que parecería haber una conexión entre el género masculino y la violencia que se ejerce. Las características de la masculinidad parecen estar asociadas con la violencia del individuo que se expresa cuando cree que su predominio puede perderse o esté en duda su masculinidad. De ahí la importancia de identificar y entender cómo se construye y expresa la masculinidad y los factores detonantes de violencia como reacción a posibles amenazas.

De lo anterior se infiere que la construcción social de la masculinidad tiene dos elementos básicos: el poder sobre el otro y la diferenciación de ese otro, en este caso de lo femenino, considerado de menor jerarquía.

Por su parte, la violencia contra las mujeres permanece, en tanto se asumen como normas ciertas prácticas represivas propias de contextos culturales donde ellas son consideradas inferiores o débiles (violencia cultural) y bastan esas caracterizaciones para justificar el maltrato.

De acuerdo con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, Cap. I, Art. 5, Fracc. IV, la violencia contra las mujeres “Es cualquier acción u omisión, basada en su género, que cause daño o sufrimiento psicológico,

físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público”.

### **Violencia de género dentro del triángulo de la violencia**



“La violencia contra las mujeres, las niñas y los niños se relaciona con el grado de violencia social, política y económica, es decir, con la violencia estructural de una sociedad” (PUEG, 2008, p.2).

Al reconocer en el género el factor que determina formas diferentes de violencia que se ejercen contra mujeres u hombres, independientemente de la edad, se podrá visualizar mejor una construcción genérica de la violencia. Esto equivale a afirmar que la violencia es diferente cuando se dirige contra las mujeres que cuando se dirige contra los hombres. Gracias a la construcción de esta perspectiva se ha identificado una serie de tipos y modalidades de violencia que antes pasaban desapercibidos o apenas se cuestionaban, sobre todo en los casos específicos en los que el acto violento se dirigía contra las mujeres.

El contexto escolar constituye uno de los espacios que más poderosamente influye en la construcción de la identidad personal de hombres y de mujeres, y de

su futuro proyecto de vida. En cada contexto social se construye un conjunto de rasgos de pensamiento, de valoraciones, de afectos, de actitudes y de comportamientos, que se asumen como típicos y como referentes del deber ser y de pertenencia, según se sea hombre o mujer. Estos rasgos que revelan la identidad de las personas, contienen a la vez elementos asociados a los atributos, a los roles, a los espacios de actuación, a los derechos y obligaciones y a las relaciones de género. Se plantean de manera explícita a través del proyecto educativo, de la normatividad, es decir, parten del discurso de la institución escolar, o por lo general, son fragmentos del currículo oculto.

Entre las actitudes discriminatorias hacia alguno de los géneros por parte del profesorado hacia alumnas y alumnos, el Informe Nacional sobre Violencia de género indica que los alumnos “manifiestan la sensación de que el personal docente toma en cuenta más a los niños que las niñas preguntándoles e, incluso, pasándolos más al pizarrón. (SEP-UNICEF, 2009, p.128).

Los resultados del Informe revelan que las burlas representan la agresión psicológica más común y cotidiana. Del alumnado de sexto de primaria y de secundaria entrevistado, 22% señala que “uno de los motivos para molestar a los niños es que éstos no cumplan con el estereotipo masculino” y una cuarta parte del alumnado (más niños que niñas), opina lo mismo de las niñas, es decir, se les molesta si no cumplen con los estereotipos femeninos (SEP-UNICEF, 2009, p. 101).

En la medida en que se deje de justificar el ejercicio de la violencia por parte de los hombres, los jóvenes y los niños, sólo porque son hombres, y las mujeres dejen de aceptarla, sólo por ser mujeres, niñas o adolescentes y viceversa y en la medida en que como sociedad actuemos contra la violencia que vemos en las calles o en otros espacios públicos y privados se podrá eliminar la violencia basada en el género, es decir, en las diferencias jerárquicas y desiguales que se producen al vivir bajo el predominio de los estereotipos de género.

Modificar dichos estereotipos nos conducirá a eliminar toda forma de violencia, en particular, la que se tolera, promueve, favorece y justifica en razón de la pertenencia a un sexo o a una identidad de género.



Resulta indispensable analizar y cambiar los estereotipos de género y las prácticas culturales que generan (basadas en prejuicios y costumbres que a su vez los fortalecen) como primera gran medida para prevenir y suprimir la violencia. (SEP, 2010, p.134).

Es central trabajar con los distintos géneros a fin de evitar también la estigmatización de rebote sobre los varones o los que se autoperciben como tales, cristalizándolos en el lugar de violentos desde posiciones hegemónicas generalizadoras, excluyéndolos por el género, de su grupo de pertenencia, de sus necesidades de expresión afectiva, de sus vínculos significativos y de sus derechos y responsabilidades. Para ello, es fundamental realizar un trabajo formativo conjunto con los distintos géneros e identidades de género, de distintas edades para llegar a resultados concretos, ya que es necesario concientizar y reflexionar sobre los condicionantes y estereotipos de género que alimentan y sostienen distintos tipos de violencias vinculares intra, intersubjetivas y sociales en general.

Como funcionan estos conceptos en la práctica y en ámbito escolar

En actitudes y comportamientos	En actividades curriculares	En interacciones y relaciones interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuando el castigo es diferenciado para unas y para otros</li> <li>▪ Cuando los niños excluyen o marginan a las niñas de sus juegos y viceversa</li> <li>▪ Cuando se pasan por alto situaciones concretas de violencia o discriminación en la escuela</li> <li>▪ Cuando se permite cierto clima de violencia dentro de la escuela</li> <li>▪ Cuando se ridiculiza a alguien (sea alumna o alumno), y más grave, si esto ocurre frente a todo el grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuando como docente no se tiene una actitud de escucha ni se promueve la negociación de los problemas que se suscitan en el grupo</li> <li>▪ Cuando no se promueven espacios para hablar pacíficamente sobre situaciones de violencia que se presentan mientras se realizan actividades escolares</li> <li>▪ Cuando se favorecen ejercicios de competencia entre niñas y niños</li> <li>▪ Cuando no se proponen actividades colaborativas ni lecturas que ayuden a niñas y niños a superar diversos tipos de discriminación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuando se permiten los pleitos entre pares (niñas y niños) sin que como docentes se intervenga para solucionarlos de manera no violenta.</li> <li>▪ Cuando entre las y los adultos de la escuela (docentes, autoridades, personal administrativo, etc.) se tiende a resolver los conflictos mediante alguna forma de violencia</li> <li>▪ Cuando las actividades de las y los adultos de la escuela están muy marcadas por diferencias de género.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuando no se reconoce como violentos sino casi naturales o justificados ciertos actos que sí lo son y que así se indican en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuando en las clases de historia, geografía, español, y otras, no se explican las razones de la ausencia de las aportaciones de las mujeres al conocimiento y no se invita a investigar nada al respecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuando las y los docentes hacen muecas descalificadoras ante los errores del alumnado</li> </ul>
---	--	---

Cuadro tomado de Leñero, 2010.

## Construcción de la identidad femenina y masculina

### Masculinidad (es)

Comenzaré por realizar las siguientes preguntas ¿Es la violencia contra las mujeres algo inherente al género masculino?, ¿Existe un eterno masculino que impide a los hombres cambiar sus modos de relacionarse con las mujeres, con sus hijas e hijos y con el mundo que los rodea (incluidos los otros hombres) y un eterno femenino que orienta a las mujeres a la maternidad, al hogar, al cuidado de los niños y del esposo y a la obediencia sumisa a la autoridad masculina? ¿Están los hombres condenados a ejercer como verdugos y las mujeres a sufrir la condición de víctimas?.

Considero que las respuestas son que no existe una esencia masculina que condena a los hombres al ejercicio de diferentes formas de violencia contra las mujeres (desde el insulto y el menosprecio hasta el acoso sexual y el asesinato), sino formas concretas de ser hombres que se fundamentan en la misoginia y en el ejercicio de diversas formas de dominación (en el ámbito íntimo, familiar y público) sustentadas en una división sexual de las tareas y de las expectativas en función del sexo inicial de las personas.

Existe un amplio acuerdo de que la masculinidad no se puede definir fuera del contexto socioeconómico, cultural e histórico en el que están insertos los hombres y que ésta es una construcción cultural que se reproduce socialmente. Esta forma de ser hombre se ha instituido como norma, toda vez que señala lo que estaría permitido y prohibido. Delimita, en gran medida, los espacios dentro de los que se puede mover un hombre, marcando los márgenes para asegurarle su pertenencia al mundo de los hombres. Salirse de él sería exponerse al rechazo de los otros hombres y de las mujeres. (Olavarría en Lomas, 2004, p.45-46).

Los autores clásicos que reflexionan sobre la masculinidad y la violencia masculina proponen frecuentemente oposiciones binarias o conceptos dicotómicos. Por ejemplo Connell en Lomas, (2003) opone el concepto de masculinidad hegemónica al de masculinidad subordinada (Kaufman, 1999) opone en concepto de poder al de dolor. Connell en Lomas, (2003) sostiene que el ejercicio de la masculinidad hegemónica siempre se opone a las masculinidades subordinadas y que la raza, la clase social, y otras características que debieran revelar las diferencias de los hombres, en realidad siempre terminarán aunque subordinadas siendo jerarquizantes con relación a otras diferencias. Kaufman asegura que los hombres aprenden a usar el poder para construir privilegios y que en general los niños y las mujeres no pueden disfrutar de ellos.

Los estudios sobre la masculinidad surgen, en gran medida, a partir de la conceptualización y de la problemática construidas desde el feminismo. La idea de que los comportamientos de los hombres no son innatos sino que responden a un perfil social construido y variable en cada sociedad es exactamente la misma que permitió comprender los comportamientos femeninos como comportamientos aprendidos y, por lo tanto, susceptibles de variación.

Quienes han analizado la estructura y la dinámica de las relaciones de género saben que en ellas no están involucradas sólo las mujeres y que quienes han estudiado la condición y las situaciones de sus vidas se han ocupado igualmente de la condición masculina y de las situaciones de vida de los hombres. Porque el género abarca todo lo referente a las relaciones sociales basadas en la diferencia sexual, relaciones de poder cuya característica esencial es dominio masculino.

La identidad-masculinidad se concibe como algo más que determinantes biológicas; está vinculada con un complejo de categorías psicológicas y sociales. La posibilidad de establecer la propia identidad es el resultado de un proceso continuamente dinámico a través de mecanismos individuales y resultado de la interacción social. La capacidad de identificarse a sí mismo como un hombre o mujer

con alguna característica especial es un determinante ontológico del ser humano (Fonseca, 2006).

La masculinidad no es sólo la conducta de personas aisladas, sino también una estructura ideológica desde donde se decide, emite y modela esa conducta. La masculinidad crea y a la vez se sostiene en una armazón construida por dos ejes. En un eje se encuentra lo individual y lo cotidiano, todo aquello que la persona vive día a día; y en el otro se encuentra la sociedad, expresada en sus instituciones fundamentales, en su historia y en su proyecto expreso (Connell, en Lomas, 2003).

En la revisión crítica sobre las características y las expresiones de las formas dominantes o hegemónicas de la masculinidad, se han enumerado las siguientes concepciones que conforman y reflejan la posición de los hombres en la opresión genérica: (Cazés en Lomas, 2004, p. 41).

- Los hombres y las mujeres son sustancialmente diferentes, los hombres son superiores a las mujeres, y los hombres de verdad lo son también a cualquier hombre que no se ajuste a las normas aceptadas como ineludibles de la masculinidad dominante.
- Cualquier actividad, actitud o conducta identificada como femenina degrada a los hombres que las aceptan.
- Los hombres no deben sentir (o, en su caso expresar) emociones que tengan la más mínima semejanza con sensibilidades o vulnerabilidades identificadas como femeninas.
- La capacidad y el deseo de dominar a los demás y de triunfar en cualquier competencia son rasgos esenciales e ineludibles de la identidad de todos los hombres.
- La dureza es uno de los rasgos masculinos de mayor valor.
- Ser el sostén de su familia es central en la vida de cada hombre y constituye un privilegio exclusivo de los hombres.
- La compañía masculina es preferible a la femenina, excepto en la relación sexual. Esta última es virtualmente la única vía masculina para acercarse a las mujeres, y permite tanto ejercer el poder como obtener el placer.
- La sexualidad de los hombres de verdad es un medio de demostrar la superioridad y el dominio sobre las mujeres y, al mismo tiempo, un recurso fundamental para competir con los demás hombres.
- En situaciones extremas, los hombres deben matar a otros hombres o morir a manos de ellos, por lo que declinar hacerlo en caso necesario es cobarde y consecuentemente demuestra poca hombría y escasa virilidad.

De cada hombre se espera todo esto o, como mínimo, lo suficiente como para ser reconocido como hombre que no elude un imaginario destino natural o divino pero de cualquier manera ineludible. Sin olvidar que las mujeres reciben el

mandato cultural de formar en la intimidad afectiva y cotidiana de los espacios domésticos y escolares hombres y mujeres patriarcales, no es necesario profundizar mucho para comprender el peso gigantesco que estas expectativas sociales y culturales hace caer sobre los hombres, sobre cada hombre, como destino y proyecto vital irrevocable.

Como señala Badinter (1992) a propósito de la identidad masculina:

- a) No hay una masculinidad única, lo que implica que no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, orientación sexual... sino una diversidad heterogénea de identidades masculinas y de maneras de ser hombres en nuestras sociedades.
- b) La versión dominante de la identidad masculina no constituye una esencia sino una ideología de poder y de opresión a las mujeres que tiende a justificar la dominación masculina.
- c) La identidad masculina, en todas sus versiones, se aprende y por tanto también se puede cambiar.

Por ello, la violencia masculina no es el efecto inevitable de un orden natural de las cosas, sino el efecto social de una serie de ideas y de prácticas que se incrustan en la vida de las personas y de las sociedades y que otorgan a la mayoría de los hombres todo tipo de privilegios y de beneficios materiales y simbólicos. Dicho de otra manera, la visión patriarcal de la dominación masculina no son el efecto natural de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, sino el efecto cultural de un determinado modo de entender y de construir a lo largo del tiempo las relaciones entre los hombres y las mujeres en el ámbito personal y público que se sustenta en una presunta naturaleza superior de los hombres, que justifica, en nombre de la razón y del orden natural de las cosas, la dominación masculina, las jerarquías entre los sexos, las estrictas fronteras que se asignan convencionalmente a los géneros masculinos y femeninos, el sexismo y en última instancia el ejercicio del poder y de la opresión contra las mujeres. El orden masculino impregna así el inconsciente colectivo y la organización de las sociedades con una serie de esquemas

estructurales, tanto éticos como culturales y simbólicos, convirtiéndose no sólo en el único orden natural, legítimo y razonable, sino además en un orden neutro y objetivo al servicio de la sociedad.

En consecuencia, las mujeres continúan siendo, en la mayoría del planeta, esa mitad de la humanidad a la que la modernidad ha ignorado e ignora aún en la mayoría del mundo y a la que las luces de la Ilustración, pese a enarbolar los derechos del hombre (o quizá por ello), apenas han iluminado, acaso al entender que la emancipación femenina, con su crítica y su oposición, a la división sexual de las tareas, de los tiempos y de los espacios, de los deberes y de los derechos, traería consigo el desorden social, una pérdida sensible de los privilegios masculinos y el retorno a los orígenes de una naturaleza femenina que nos arrojaría a los infiernos del instinto e impediría el paraíso de la razón y del orden masculino. (Lomas, 2007, p.86).

En 1976, el psicólogo Brannon, caracterizaba el modelo dominante de la masculinidad anglosajona a partir de las siguientes características:

- La masculinidad se construye como una oposición a ultranza al mundo de las mujeres.
- El valor de la masculinidad se evalúa según el grado de poder, riqueza y éxito de cada hombre.
- El ejercicio de la masculinidad exige el control de las emociones y el silencio de los sentimientos porque “los hombres no lloran”.
- La masculinidad es liderazgo, agresividad, violencia y riesgo.

El arquetipo tradicional de la masculinidad, esa manera unidimensional de ser *hombres de verdad* sustentada en el ejercicio de la fuerza y del poder, en la ocultación de los sentimientos, en la ostentación heterosexual, en la obsesión por el tamaño del pene y por la conquista sexual, por el éxito y por el dinero, y en la misoginia y en la homofobia, no es ya en la actualidad, al menos en las sociedades como la nuestra, sino una de las formas en que se socializan los hombres. Pero ya no es, afortunadamente, la única forma posible. Hoy, ya no sólo hay padres e hijos sino también hombres separados y divorciados, hombres que viven solos o con sus hijos, uniones homosexuales.

Por otra parte, el fracaso académico, el ausentismo, el abandono escolar y las agresiones en los centros educativos son hoy mayoritariamente masculinos. El modelo dominante de masculinidad sigue inspirando las conductas de demasiados chicos que ven en el ejercicio violento del poder y en la objeción escolar una manera de afirmar su identidad masculina frente al orden femenino de la escuela. De ahí, la conveniencia de fomentar en las aulas tanto una actitud crítica ante las conductas violentas de algunos chicos como acciones pedagógicas orientadas a favorecer la emergencia de otras maneras de entender y de vivir la masculinidad, otras maneras de ser y de sentirse hombres que ayuden a los chicos a ser menos “hombres de verdad” pero más humanos. Porque los chicos también lloran (Lomas, 2004).

### **Masculinidad hegemónica y alternas**

Es común que se hable de masculinidad y hombres indistintamente, como si se tratara de lo mismo, sin embargo la discusión teórica y empírica ha evidenciado la necesidad de cuestionar esta equivalencia y preguntarnos si cuando hablamos de hombres realmente estamos hablando de masculinidad, o viceversa. (Connell, 2003). Esta reducción ha producido una confusión similar a la que iguala género con mujeres, pues deposita la masculinidad en los cuerpos de los hombres.

Pero si el género es precisamente la construcción histórica de una diferencia, la inestable pero fundante diferencia sexual (Butler, 2001), entonces la masculinidad forma parte intrínseca de esta distinción y denomina uno de sus términos. Masculinidad no es sinónimo de hombres sino de procesos social, estructura, cultural y subjetividad. No se trata de la expresión más o menos espontánea de los cuerpos masculinos sino de cómo tales cuerpos encarnan prácticas de género presentes en el tejido social. No son tampoco ideas que flotan en el aire y que fácilmente se descartan, sino esquemas que organizan el acceso a recursos, segregan los espacios sociales y definen ámbitos de poder (Connell, 2003). Se trata de la historia que constituye posibilidades de sujetos, margina deseos y define identidades no inherentes a los cuerpos masculinos.

Asimismo, aunque la masculinidad como construcción social implique el ejercicio de poder, ello no significa que todo hombre individual, por sólo serlo, sea poderoso y tenga el poder.

La masculinidad hegemónica, no es solo una manifestación predominante, sino que como tal queda definida como modelo social hegemónico que impone un modo particular de configuración de la subjetividad, la corporalidad, la posición existencial del común de los hombres y de los hombres comunes, e inhibe y anula la jerarquización social de las otras masculinidades.

La masculinidad hegemónica es el concepto de masculinidad dominante dentro de una sociedad. Es aquel concepto que se ha instalado y aceptado culturalmente como uno principal. Así se entienden ciertos atributos que forman la base para el concepto, cómo válido mientras que otros pasan a ser inferiores, menos aceptadas o subordinadas. La masculinidad por sí es un concepto que se entiende mayormente por atributos como dominación, control y auto-control, fuerza, competición, determinación, seguridad, protección, triunfo, valor y cálculo. Estos atributos se abstraen del hombre que tiene éxito. La masculinidad hegemónica pertenece a una ideología que privilegia a algunos y trae desprecio a aquellos que no cumplen las condiciones. La idea de la masculinidad hegemónica se asigna incondicionalmente al poder, ya que, quien se lleva una ventaja de las características masculinas, es asociado incondicionalmente a ello.

De acuerdo con Subirats en Lomas (1999), quien retoma a Connell, existen cuatro tipos identificables de masculinidad: *hegemónica*, *subordinada*, *complaciente* y *marginal*. Según estos cuatro tipos, la masculinidad hegemónica es aquella que se presenta como dominante y que reclama el máximo ejercicio del poder y de la autoridad; es de hecho, el estereotipo que ha predominado en la construcción del patriarcado, así se ejerce el poder y la autoridad sobre las mujeres ( y sobre otros hombres) con toda su secuela de opresión violencia y privilegios dicho de otra manera, la masculinidad hegemónica coincide con el arquetipo tradicional de la virilidad y con los estereotipos masculinos más en sintonía con la cultura del patriarcado doméstico y social. Pero junto a ella coexisten otros tipos de



masculinidad, que en algunos casos reflejan formas de opresión: así por ejemplo la masculinidad subordinada, que se sitúa en el extremo opuesto a la hegemónica, puesto que está más cercana a comportamientos atribuidos a las mujeres y que es considerada como “no legítima” por aquélla, como ocurre claramente en el caso de las identidades gay; o a la masculinidad marginal, que se produce entre individuos de grupos sociales o clases que se encuentran en una clara posición de marginación social y que por tanto no tienen acceso al poder más que por vías relativamente secundarias, como por ejemplo por el triunfo en determinados deportes de competición.

La masculinidad complaciente, finalmente es la que se observa en los comportamientos de individuos que, sin tener acceso directo al poder y la autoridad, aceptan los beneficios que se derivan, para los hombres, de la preeminencia social concedida al género masculino, aprovechándose del dominio sobre las mujeres obtenido por los detentores de la masculinidad hegemónica.

### **Aprendizaje de la feminidad y masculinidad**

Nuestra personalidad, las capacidades y habilidades que desarrollamos son producto de una mezcla de variables biológicas, psicológicas y sociales. Cada persona nace con un sexo determinado que la diferencia como hombre o mujer, sin embargo, es en el transcurso de su vida que va construyendo una forma particular y única de ser. Su ser individual se va moldeando a partir de la herencia genética que recibe de sus progenitores y de las interacciones con otros seres humanos e instituciones socializadoras.

Conforme crecemos, nos apropiamos de pautas de comportamiento y costumbres que prevalecen en el entorno social que nos tocó vivir. Esto significa que mujeres y hombres no venimos programados para ser o actuar de una determinada manera; desarrollamos nuestras capacidades según las condiciones y oportunidades que el medio nos ofrece.

Beauvoir en 1949 escribió la frase célebre de que “la mujer no nace sino que se hace mujer”. Con ello, subrayaba algo tan obvio como que la condición femenina no es sólo el efecto del azar natural sino también, y sobre todo, el efecto de un largo, complejo y eficazísimo aprendizaje cultural que tiene lugar en todos los ámbitos de la vida cotidiana de las mujeres. Algo semejante ocurre con los hombres, “el hombre no nace sino que se hace hombre”. En otras palabras, los hombres y las mujeres somos diferentes no sólo porque tengamos un sexo distinto, sino también, y sobre todo, porque aprendemos a ser hombres y a ser mujeres de maneras distintas.

Al aludir a la feminidad y a la masculinidad como el efecto de una construcción cultural y de un aprendizaje social, Beauvoir introduce una mirada sobre las identidades humanas que no sólo se fija en las categorías de clase social o de etnia, tan habituales hasta entonces en el ámbito de las ciencias sociales, sino que incorpora de forma preferente el estudio de contextos subjetivos y culturales en los que nos hacemos mujeres y hombres. Simone de Beauvoir insiste en que la condición femenina (y la condición masculina) no sólo tienen que ver con el diferente origen sexual de las mujeres y de los hombres, sino también con el aprendizaje cultural de la feminidad y de la masculinidad en contextos íntimos y público como la familia, el lenguaje, la educación y el entorno afectivo y social.

Mujeres y hombres somos como somos (y quienes somos) como consecuencia del influjo de una serie de medicaciones subjetivos y culturales (el origen sexual, el lenguaje, la familia, la instrucción escolar, el grupo de iguales, es estatus económico y social, las ideologías, los estilos de vida, las creencias, los mensajes de la cultura) que influyen de una manera determinante en la construcción de las identidades humanas. Es decir, al sexo inicial de las personas se le añaden las maneras culturales de ser hombres y de ser mujeres en una sociedad determinada. Por ello, la construcción de las identidades masculinas y femeninas en las sociedades humanas no es sólo el efecto natural e inevitable del azar biológico, sino también, y sobre todo, el efecto cultural de la influencia de una serie de factores afectivos, familiares, escolares, económicos, ideológicos y sociales.

La masculinidad y la feminidad no son sólo rasgos del carácter o el aprendizaje de roles sexuales y sociales que se aprenden durante la infancia y la adolescencia para después desarrollarlos en la vida adulta. Por el contrario, hemos de entender la construcción de las identidades sexuales como procesos continuos, contradictorios, que se definen y redefinen en todas y cada una de las acciones humanas a lo largo del proceso de vida. (Tomé en Blanco, 2001, p. 87).

La masculinidad constituye uno de los polos de las relaciones de género, ya que tiñe de tonos masculinos a quienes entran en esta competición y les contraponen a los seres femeninos y a los “otros” masculinos que quedan fuera de este espacio homogéneo masculino. Por lo tanto, hablar de género no es sólo hablar de mujeres, sino de las relaciones de desigualdad social y sexual por las que algunos hombres oprimen a las mujeres de acuerdo a ciertas interpretaciones culturales. En segundo lugar, los dos sexos configuran la humanidad, pero las variantes de los géneros son muchas. Por lo tanto, cabe distinguir entre unas formas hegemónicas y unas formas subordinadas de masculinidad en cada momento y contexto.

Por ello, en educación es hora ya de trabajar no sólo *a favor de las niñas, sino también, y a la vez, a favor de los niños*, es decir, a favor de otras maneras de entender la identidad masculina que excluyan el ejercicio de la violencia y el menosprecio de las mujeres y favorezcan la igualdad entre los sexos, por eso hay que pensar a la escuela como agente en la construcción de las masculinidades.

Los trabajos teóricos sobre el género nos permiten establecer los distintos componentes del régimen de género de la escuela, el cual está configurado por cuatro tipos de relaciones (Connell, 2003).

1. *Relaciones de poder*: Están constituidas por la inspección y la autoridad, en el caso de los profesores, y por las pautas de dominación, hostigamiento y control sobre los recursos por parte de los alumnos, ejemplo de esto es el control del espacio del patio de recreo para jugar fútbol, de manera informal es para mantener la hegemonía de una masculinidad agresiva, física en la vida del grupo de iguales, dentro de la escuela.

2. *División de trabajo:* A este respecto, es relevante la especialización del trabajo de los docentes, que supone una concentración significativa de mujeres en la enseñanza de actividades artísticas y español y de hombres ciencias naturales y matemáticas. También se incluyen aquí las especializaciones informales de los alumnos, desde la escuela primaria, en la que los docentes llaman a un “chico grande y fuerte” para que mueva un mueble, hasta la opción marcada por el género de asignaturas (talleres) en la secundaria y posteriores niveles.
3. *Pautas emocionales:* Lo que desde la sociología, se puede encontrar como “reglas de sentimientos” de las ocupaciones también aparece en la enseñanza, a menudo en relación con funciones específicas desempeñadas en la escuela, ejemplo de esto, puede ser el caso de la represión que se vive al mostrar actitudes homosexuales, ya que esto tienen importancia especial en las definiciones de la masculinidad.
4. *Simbolización:* Las escuelas importan de la cultura gran parte de la simbolización del género, pero también tienen sus propios sistemas simbólicos: uniformes y códigos de vestimenta, códigos lingüísticos formales e informales. Una estructura simbólica particularmente importante en la educación es la generificación del saber: la definición de ciertos campos del saber como masculinos y otros como femeninos.

A través de estas estructuras de relaciones, las escuelas crean definiciones institucionales de la masculinidad. Estas definiciones son impersonales, existen como hechos sociales. Los alumnos participan de estas masculinidades por el solo hecho de ingresar en la escuela y vivir dentro de sus estructuras. No obstante, los términos de su participación son relativos, pudiendo adaptarse a las pautas, rebelarse contra ellas o tratar de modificarlas, pero en este punto habría que pensar cual es el costo social de no inscribirse en dichas pautas.

Los uniformes escolares o las convenciones sobre el vestuario, los servicios separados, las formas de tratar a unas y a otros, las prácticas del estilo de poner las filas separadas a las niñas y niños o de establecer competiciones en clase entre unos y otros, crean estas situaciones. Otro aspecto importante son los libros de

texto, los cuáles utilizan un lenguaje sexista e imágenes estereotipadas para ambos sexos.

Un punto del que poco se habla es la educación sexual, la cual en la mayoría de los casos es ineficaz, ya que es muy probable que esas clases no constituyan una fuente importante de significados de género para los alumnos, pero sí dan cuenta de una interpretación heterosexual de lo masculino y lo femenino como opuestos (el sexo opuesto, los opuestos se atraen) ocupa una importante proporción de la cultural informal y de los contenidos curriculares de la escuela. Por regla general, en el currículo oficial no aparece la experiencia homosexual.

Otro punto a abordar tiene que ver con la disciplina, la cual está vinculada con las relaciones de poder, en la escuela el control adulto se impone mediante un sistema de disciplina que, con frecuencia, se convierte en un núcleo de formación de la masculinidad.

Los docente por ejemplo podemos utilizar el género como medio para controlar, por ejemplo al decirle a los niños “que actúan como niñas” “que no sean chismosos, como las viejas”.

## **Capítulo III Metodología de investigación, diagnóstico e intervención**

### **Metodología de investigación cualitativa**

La investigación cualitativa se basa en una filosofía constructivista que asume la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, interpretada por los individuos. Los investigadores cualitativos creen que la realidad es una “construcción social”, es decir, los individuos o grupos deducen o atribuyen significados a entidades concretas, como acontecimientos, personas, procesos y objetos. Las personas elaboran construcciones para dar sentido a estas entidades y reorganizarlas según sus puntos de vista, percepciones y sistema de creencias. En otras palabras, las percepciones de las personas son lo que ellos consideran real para ellos y lo que dirige sus acciones, pensamientos y sentimientos.

Esta perspectiva se configura como un planteamiento que intenta captar la significación de las acciones de los seres humanos en la realidad sociocultural en que viven; las bases se desprenden de la fenomenología social de Alfred Schutz y de los planteamientos que brindan Berger y Luckman con sus desarrollos de sociología del conocimiento. Esta perspectiva parte de considerar que la realidad social está construida con significados y símbolos, por lo que la investigación consiste en la búsqueda de esta construcción y de tales significados. (Zapata, 2005).

Este tipo de investigación, se ocupa en primer lugar, de entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes. El entendimiento se adquiere analizando los muchos contextos de los participantes y mediante la exposición de los significados de los participantes sobre estas situaciones y acontecimientos. Los significados de los participantes incluyen sus sentimientos, creencias, ideas, pensamientos y conductas. (McMillan, 2007).

Una de las características de la investigación cualitativa es la investigación de campo, donde el investigador recopila datos durante un espacio de tiempo en un escenario o a partir de individuos.

Este tipo de investigación utiliza un diseño de estudio de caso que significa que el análisis de los datos se centra en un fenómeno, seleccionado por el investigador para entender independientemente del número de escenarios o de participantes en el estudio.

A partir de la toma de conciencia que se desarrolló a partir de la observación de la dinámica escolar que se establece en la escuela primaria “República de Perú”, fue posible avanzar en un cambio que nos lleve a la coeducación a partir de transversalizar el tema de género. Para ello se ha recurrido al método de la investigación-acción, siendo entre otras las siguientes características (Tomé, 2001, p.87).

- El profesorado decide qué ámbito es más susceptible de cambio (relaciones sociales en el patio, orientación profesional, interacción en el aula, etc.).
- Define el problema de desigualdad social.
- Crea hipótesis y las contrasta.
- Interpreta los resultados obtenidos y propone acciones, las experimenta y, por último, las evalúa.

Taylor y Bogdan (1996), en su obra *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, consideran diez características de la investigación cualitativa:

1. La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos e intelecciones, partiendo de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos, los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes formuladas vagamente. Ésta es una de las diferencias en el enfoque cuantitativo.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El

investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran.

3. Los investigadores cualitativos deben ser sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho de ellos que son naturalistas, es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante, tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que hayan llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad, siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.
4. Los investigadores cualitativos deben tratar de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y, por lo tanto, para la investigación cualitativa, resulta esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para comprender cómo ven las cosas.
5. El investigador cualitativo debe apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, lo cual no resulta fácil dentro del proceso de investigación por ser parte de la plantilla docente del plantel.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas, así para la configuración de este trabajo, tanto los testimonios de alumnas, alumnos y docentes son igualmente valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo individual y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas.



8. Los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de su investigación. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales ni escalas clasificatorias.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para no ser estudiado. Todos los escenarios y personas son, a la vez, similares y únicos. Son similares en el sentido de que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general.
10. La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no se han refinado ni homogeneizado tanto como otros enfoques investigativos.

En esta línea, Latorre y Arnal, (1996) resumen en tres puntos las características definitorias del paradigma cualitativo y que recogen los principales factores del modelo. Estas tres características refieren que la investigación cualitativa es fundamentalmente:

- Holística: intenta aprehender la realidad en su conjunto, globalmente; cada elemento tiene que considerarse en su contexto.
- Inductiva: no se parte de hipótesis previas; cada conocimiento surge del análisis de cada situación particular y, finalmente, puede combinarse con otros conocimientos para formar patrones o modelos más globales. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la

investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados.

- Ideográfica: la investigación sólo pretende el conocimiento de casos individuales, no la abstracción o la formación de leyes generales.

### **Investigación-acción**

Se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Existen diversas definiciones de investigación-acción; para este trabajo retomaré la de Elliot, (1993) él cual la entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado y alumnado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos, para este caso es relevante, la visión y comprensión del mundo de las y los alumnos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

El propósito de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos; ha tratado de hacer comprensible el mundo social y busca mejorar la calidad de vida de las personas (Elliot citado en Mckernan, 2001, p.16) define la investigación acción como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”. Igualmente, Halsey la define como una “intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real (...) y el examen minucioso de estas intervenciones” (citado por Mckernan, 2001).

La investigación-acción en el área educativa presenta una tendencia a reconceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a esclarecer el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y la comunidad de docentes, y se ha impulsado sobre todo desde las mismas universidades y desde los centros de investigación educacional, oficiales y privados. (Martínez, 2004).

De acuerdo con McKernan, la investigación-acción se fundamenta en tres pilares:

- Los participantes que están viviendo un problema son los mejor capacitados para abordarlo en un entorno naturalista.
- La conducta de estas personas está influida de manera importante por su entorno natural.
- La metodología cualitativa es la más conveniente para el estudio de los entornos naturalistas, puesto que es uno de sus pilares epistemológicos.

Como puede apreciarse, el método de la investigación-acción se inserta en lo que se considera una postura predominantemente pragmática de la vida cotidiana, buscando soluciones inmediatas.

Kemmis y McTaggart (1988) han descrito con amplitud las características de la investigación-acción. Las líneas que siguen son una síntesis de su exposición. Como rasgos más destacados, reseño lo siguiente:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, Se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.

- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.

Como método de aproximación a la realidad educativa la investigación-acción se aleja de los métodos positivistas, en los que la separación entre teoría y práctica, entre concepción y ejecución, fijaban los límites de la participación del profesorado en el cambio educativo. La IA (investigación-acción) define el rol del profesor en el plano docente y profesional de la educación y destaca su centralidad como agente de cambio educativo.<sup>1</sup> Supone por lo tanto, la desaparición de la relación jerárquica entre teoría y práctica y del supuesto de que los agentes transmisores sean en todo momento conscientes de las bases teóricas que orientan sus acciones.

La IA consiste en una forma de acercarse a la realidad educativa y supone una indagación auto-reflexiva de los participantes en la práctica educativa, con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas, la comprensión de las mismas y las situaciones en las que éstas se producen. La importancia de la investigación sobre y para la práctica, se convierte en fundamental para garantizar la viabilidad y posibilidad de los cambios. Por lo tanto, “el profesor es un investigador en el aula y usar la investigación para él supone hacer investigación”.

Esta orientación se basa en el enfoque de la IA crítica, ya que la comprensión de la realidad social es una condición necesaria para la producción de prácticas alternativas, pero no es suficiente para alcanzar transformaciones educativas y sociales, por lo que con esta investigación no pretendo universalizar los hallazgos, ni afirmar que lo que aquí se expone es la única verdad, de lo que se trata es de visibilizar prácticas de convivencia entre escolares, que pueden hablarnos de

---

<sup>1</sup> Si bien, esta investigación no busca de manera central indagar con respecto a las prácticas docentes, en el apartado de la propuesta de intervención se plantea una metodología de trabajo, que puede dar pauta a profesoras y profesores para el trabajo dentro del aula.

violencia o no, de lo que se trata es de entender como la escuela puede contribuir a ofrecer prácticas alternativas, que contribuyan a otro tipo de convivencia, partiendo de las particularidades de la población que se atiende.

### **Metodología para el diagnóstico**

Para esto, me he planteado 3 objetivos:

- Diagnosticar la situación teniendo en cuenta la influencia de las relaciones sociales que entran en juego.
- Revisar las estrategias didácticas que utiliza el profesor en las materiales curriculares que constituyen la educación primaria
- Desarrollar dispositivos pedagógicos de intervención a partir del análisis de la información recogida de las chicas y chicos en las sesiones de diagnóstico.

Lo que busco a partir de lo anterior es que los alumnos visibilicen la formación de las identidades de género, buscando tres reglas: la de visibilidad, definición y responsabilidad.

Hemos de conseguir hacer visibles tanto los rasgos masculinos como los femeninos en todos y cada uno de los espacios, tiempos y relaciones escolares. Los chicos y las chicas han de poder conocerse y relacionarse de forma que pueden definir aquello que desean, les agrada o desagrada, lo que consideran importante o irrelevante del otro sexo sin tener que apoyarse en los estereotipos de género que limitan sus expectativas, sus acciones y sus visiones del mundo. Y, por último, hemos de romper con la conceptualización binaria de opuestos y que la regla de la responsabilidad ataña por igual a las chicas y a los chicos en aquellos espacios denominados públicos tanto como en los privados y domésticos. (Tomé en Blanco, 2001, p. 98).

### **Interaccionismo simbólico**

Para la interpretación del diagnóstico me basé en el marco referencial del interaccionismo simbólico, el cual es un paradigma interpretativo socio-psicológico cuyas bases, desarrolladas por Charles Horton Cooley y George Herbert Mead, sirvieron a su principal artífice, Herbert Blumer, quien fue alumno de Mead y en 1937 acuñó la denominación. El interaccionismo simbólico descansa básicamente en tres premisas (Álvarez, 2003, p. 65).

- Los seres humanos actúan respecto de las cosas basándose en los significados que éstas tienen para ellos. Puede tratarse de cualquier ente que la persona note en su mundo: objetos físicos, como una silla o árboles; otros seres humanos, como su madre o el dependiente de una tienda; categorías, como los amigos o los enemigos e instituciones...
- Los significados de tales cosas derivan de la interacción que la persona tiene con otros seres humanos.
- Los significados son manejados o modificados por medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con las cosas.

La tradición interpretativa encuentra bases en el interaccionismo simbólico, que estudia la interacción entre el individuo y el grupo, atribuyendo especial importancia a los significados. El interaccionismo simbólico vendrá a ser definido como el conjunto de interacciones que se producen entre el entramado de entendimiento y los significados que caracterizan a las sociedades humanas (Colás, 1994).

El interaccionismo simbólico es una de las orientaciones metodológicas que comparten las ideas básicas del proceso hermenéutico, o interpretativo. Trata de comprender el proceso de asignación de símbolos con significado al lenguaje hablado o escrito y al comportamiento en la interacción social.

Blumer (1998), plantea que en la búsqueda de explicaciones, los psicólogos ponen de relieve factores como estímulos, actitudes, motivaciones conscientes o inconscientes, percepciones, y cogniciones; al igual que los sociólogos, tienen en cuenta la posición social, el estatus, los roles sociales, las normas y valores culturales, las presiones y las demandas sociales, así como la afiliación grupal, entre otros. En ambos casos suele pasarse por alto el significado que las cosas tienen para los seres humanos.

Considerar esto para explicar el comportamiento de los humanos no parece suficiente en la distinción del interaccionismo simbólico. Se requiere la segunda premisa, la de que el significado de las cosas deriva de la interacción social.

Las dos posiciones tradicionales en las cuales se ubican los significados son: que éstos emanen intrínsecamente de las cosas, sin que medie proceso alguno en su formación, y que la adquisición del significado surge de la acumulación de funciones emanadas de la psique: las sensaciones, sentimientos, ideas, recuerdos,

motivos y actitudes, entre otros. Por su parte, el interaccionismo simbólico afirma que el significado emana de una fuente diferente de estas dos visiones: considera que el significado se origina en el proceso de interacción entre las personas.

La tercera premisa establece una diferencia mayor entre el interaccionismo simbólico y otras visiones, dado que éstas no parecen considerar que el uso que la persona haga del significado implique un proceso interpretativo.

Este proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes. (Taylor y Bogdan, 2010).

El proceso interpretativo se da, de acuerdo con Blumer, en dos pasos definidos:

- La persona se indica a sí misma la cosa respecto de la cual está actuando; tiene que señalarse las cosas con un significado. Esta indicación representa un proceso social internalizado en el que la persona interactúa consigo.
- Como resultado de este proceso de comunicación reflexiva, la interpretación se convierte en el acto de manejar los significados. La persona selecciona, verifica, suspende, reagrupa y transforma el significado a la luz de la situación en la que se encuentre y de la dirección de la acción.

Así, la interacción no puede tomarse como la mera aplicación automática de significados establecidos, más bien atribuirle a un proceso formativo en el que los significados se utilizan y se revisan como instrumentos que guían y forman la acción.

En lo que respecta a la educación, los interaccionistas están especialmente interesados en la conducta de los miembros que actúan en la escuela. Se ve a la escuela como un marco en el cual tiene lugar la acción social. Recíprocamente, la organización y los procesos de la escuela son los productos de las acciones e interacciones de sus miembros. El marco teórico interaccionista es, fundamentalmente, un sistema para ver las relaciones personales entre educadores

y estudiantes. La escuela es un lugar donde interactúan personalidades, que están sujetas a cambios continuos. Dentro de la escuela cada miembro ocupa una posición, o posiciones, a las cuales se asigna un cierto número de roles. El individuo percibe normas o expectativas de rol sostenidas individual o colectivamente por otros miembros, a través de los atributos o conductas de éstos.

En la escuela todos los miembros están constantemente evaluando las acciones de los otros y modificando su propia conducta de acuerdo a esta evaluación. Personalidades, relaciones entre miembros, pautas de interacción, roles, expectativas y una variedad de factores comunicativos adicionales, son parte de la visión interaccionista de la educación y las escuelas. Debido a que éstas son vistas como implantadas en la comunidad y la sociedad, y no como entidades aisladas, los interaccionistas incluyen en su conceptualización sobre las escuelas, influencias familiares y otras influencias externas tales como valores religiosos, presiones económicas, etc. sin embargo, el énfasis ha sido puesto, hasta ahora, en la clase y la conducta de la escuela. (Brigido, 2006, p.61).

En síntesis, el enfoque interaccionista aspira a interpretar el fenómeno educativo en términos de procesos en la escuela, tales como el juego de roles, comunicación, reacción a la tensión, toma de decisiones, búsqueda de status, y fenómenos simbólicos similares. No le interesa ver la educación como un todo, o como un fenómeno intercultural; es una actividad simbólica en la cual los participantes constantemente hacen gestos ante los que otros reaccionan. La escuela está llena de significados para los participantes y la educación es percibida como un proceso por el cual los participantes llegan a compartir estos significados.

La escuela es considerada como una colección de actores que juegan roles, el sociólogo de la educación está interesado en el juego de roles que tiene lugar allí. Los tres roles principales que identifica son el de maestro, alumno y director. Se espera que los miembros se conformen a la definición social del rol, o de los roles, que se les asignan. Ellos deben aprender sus roles educacionales y el modo en que adquieren ese aprendizaje es de gran interés para los interaccionistas. También resulta importante la evaluación que se hace de la medida en que los actores se conforman a las expectativas sociales de sus respectivos roles. (Brigido, 2006).



## **Metodología de intervención**

### **Coeducación**

Hoy, aunque a veces nos cueste reconocerlo, en nuestras escuelas, se filtran sistemas de valores y conjuntos de ideas y de representaciones en las que el modelo masculino marca la hegemonía y es presentado como el ideal al que hay que aspirar; un modelo prestigioso, prepotente y poderoso que anula o, al menos, subordina el modelo femenino.

Es éste un hecho que, sin duda, fotografía uno de los más injustos, falsos y represores planteamientos de nuestra sociedad contemporánea y que se traduce en uno de los problemas más graves de nuestra existencia humana porque consigue disociarnos y dividirnos desde lo más profundo de nuestra identidad; porque nos empobrece a todos, hombres y mujeres; porque, a todas y a todos, nos da una visión parcial e incompleta de la existencia y nos limita las posibilidades y el horizonte del gozo y del placer de vivir experimentando la total e indisociable riqueza de nuestra personalidad. (Lucini, 1999).

En el ámbito escolar, la aplicación transversal de la perspectiva de género en las “políticas, programas y proyectos programáticos”, implica intervenir en varios niveles y momentos que van desde la detección de esferas donde aún prevalezcan desigualdades de género (relacionadas con el trato entre todas las personas de la comunidad escolar, con los contenidos curriculares explícitos e implícitos, con las oportunidades de participación y acceso en términos de igualdad, etc.), hasta la formulación de propuestas para revertir tales situaciones.

Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todos los niveles del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo tipo de prácticas que se basen en la premisa de superioridad o inferioridad de cualquiera de los géneros, o de los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman y/o enmascaran la violencia simbólica contra la mujer, es sin duda un gran reto para cualquier sociedad, sobre todo para el sistema educativo.

En los últimos años, en el mundo de la coeducación y del feminismo comienza a entenderse, aunque en ocasiones también a malentenderse, la urgencia de una acción específica con los chicos que, por una parte, contribuya a identificar el modo en que se manifiestan en adolescentes y en jóvenes las ideas y las conductas asociadas a la masculinidad hegemónica y, por otra, contribuya a mostrar otras maneras de ser hombres ajenas al arquetipo tradicional de la virilidad que atenúen la ansiedad, la infelicidad y el fracaso escolar que hoy sufren tantos chicos.

De un tiempo a esta parte, en educación se insiste en la idea de que el currículo escolar no sólo debe enseñar los conocimientos y las destrezas asociados a las diversas áreas académicas, sino también las actitudes y los valores que favorecen el aprendizaje de la democracia y la ciudadanía. En este contexto, la educación tiene la ineludible tarea y en ocasiones es una tarea que, como tantas otras, el mundo de la educación desempeña el solitario, de fomentar una cultura de la equidad y del respeto que evite cualquier forma de violencia y opte por el diálogo como forma idónea de resolver los conflictos. En este contexto, el vínculo innegable entre el modelo aún dominante de masculinidad y violencia escolar y social nos obliga a trabajar no sólo con las víctimas, sino también con los agresores.

Por ello, indagar sobre la construcción escolar y social de la masculinidad es hoy una urgencia ética y estratégica ineludible en los contextos en los que se fomenta la equidad entre mujeres y hombres. Y no sólo a favor de las niñas, sino también, y a la vez, a favor de los chicos ya que como escribe Castañeda, (2002, p.58) nos parece bien que las niñas evolucionen y que puedan crecer más libres que antes, pero los niños siguen atrapados en los estereotipos de una masculinidad inamovible, supuestamente dictada por la biología.

Uno de los más grandes pilares sobre los que ha de fundamentarse y desarrollarse la educación actual es, sin lugar a dudas, el de la igualdad; hoy día es inconcebible o debería serlo, cualquier tipo de planteamiento y de relación educativa que no se construya desde el reconocimiento y desde el profundo respeto a la identidad personal, es decir, cualquier planteamiento o relación educativa que no

opte por el pleno desarrollo de las potencialidades y de la riqueza propia de cada ser humano sin dar cabida a ningún tipo de discriminaciones.

En este contexto la educación para la igualdad, que como decía, ha de empapar y redimensionar la totalidad de la vida y de la experiencia escolar, surge también en el currículo la presencia de un eje transversal centrado en una de sus dimensiones más característica: la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, o lo que es lo mismo, la coeducación.

La coeducación es una mirada escolar que ayuda a replantear una educación no sexista, esta contiene varias facetas, en primer lugar tiene como uno de sus objetivos la eliminación de las jerarquías culturales entre lo masculino y lo femenino. En segundo lugar, propone establecer intersecciones entre las clasificaciones sociales de lo masculino y femenino. Su valor pedagógico radica sobre todo en su contenido democrático para hacerlo extensible a todos los hombres y mujeres tanto en las esferas públicas como las privadas.

Si entendemos la coeducación como la educación democrática de niñas y niños, hombres y mujeres para las esferas públicas (ámbito laboral y político) y las esferas privadas (ámbito doméstico y de las relaciones personales). Si partimos de que el objetivo final de cualquier sistema educativo es el de formar ciudadanas y ciudadanos para que sean capaces de ser seres autónomos y de que paralelamente puedan relacionarse en un marco de respeto mutuo y recíproco en todas las esferas de la vida social, se da por sobreentendido que cualquier etapa educativa también tiene que tener estos dos objetivos como marco de referencia en todas sus normas y reglas visibles y ocultas y en las prácticas escolares.

Se entiende por coeducación el proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo a que pertenezcan y, en consecuencia, entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o de mecanismos discriminatorios por razón del sexo y en la que los alumnos y las alumnas pueden desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en función de su sexo. (Lucini, 1999, p.95).

“La escuela puede y debe contribuir a un cambio en los perfiles de género, ya que, el sistema de géneros limita las capacidades humanas y establece un

sistema de dominio y subordinación entre los géneros masculino y femenino” (Abad, 2002: 52).

Ambos fenómenos (la limitación y jerarquización) explicar la necesidad de los cambios en el sistema de género, ya que cada día más se están generando desajustes debidos a los ritmos de cambio entre diferentes ámbitos de la vida social.

Cambios que tienen que ver con nuevos roles de las mujeres y hombres, aunque los de ellos son diferentes a los de ellas. Estos desajustes ante las nuevas situaciones, los patrones de comportamiento y las expectativas interiorizadas en el proceso de socialización de hombres y de mujeres, han de ser recogidos por el sistema educativo y las otras agencias socializadoras, para contribuir a producir cambios en los perfiles de género, como forma de minimizar las dificultades individuales y colectivas derivadas de los ritmos de cambio en la vida social.

La lucha contra el sexismo educativo pasa por la desaparición de las diferencias entre los roles masculinos y femeninos, pero una desaparición que no ha de hacerse sobre la base de la generalización del modelo cultural masculino, sino sobre la emergencia de un nuevo modelo cultural, en el que estén presentes, sin una evaluación jerárquica, las pautas antes separadas. Y ello, no para conseguir la uniformidad de los comportamientos, sino para salvaguardar la posibilidad de que cada individuo, independientemente de su sexo biológico, adopte las formas de comportamiento que le sean más afines, sin que haya de ser penalizado por ello.

La fusión de los dos papeles culturales da un contenido concreto al término coeducación: en él ya no se establece la mera coexistencia de individuos de dos sexos, sino la coexistencia de dos modelos culturales con igual valor y con tendencia a una integración de las distintas partes. (Subirats en Lomas 1999, p. 28).

Para contribuir con la desaparición del sexismo educativo y para contribuir a lograr que esa aparición hacia la igualdad se convierta en uno de los rasgos o de las orientaciones características en el desarrollo y en la estructura de su personalidad. Valores y actitudes deben plantearse y trabajarse en todas las áreas curriculares, tanto en lo que concierne al clima en el que se impartan, como en sus contenidos, especialmente actitudinales. (Lucini, 1999).

Libertad	Tolerancia -Respeto	Justicia-Solidaridad
<ul style="list-style-type: none"> <li>Actitud de apertura y de Reconocimiento hacia la variedad y hacia la gran riqueza de posibilidades y de potencialidades que podemos y debemos desarrollar en libertad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interés por conocer a las personas que nos rodean y por descubrir sus valores y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento, valoración y defensa de los derechos y de las capacidades de</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía e independencia en el ejercicio y en la puesta en juego de nuestras posibilidades y potencialidades personales al margen o por encima de cualquier tipo de condicionamiento o de prejuicio sexista.</li> <li>• Valoración, goce y disfrute de nuestra capacidad de sentir y de expresarnos comunicando nuestros sentimientos y experimentando, especialmente, el valor y la nobleza de sentimientos tan básicos como la afectividad, sensibilidad, emoción, bondad o ternura.</li> <li>• Valoración equilibrada de nuestro desarrollo emocional y racional, descubriendo ese doble desarrollo como algo inherente e integrado en la personalidad humana por encima del sexo al que se pertenezca.</li> </ul>	<p>originalidad, sin dejarnos influir por ningún tipo de condicionante o de estereotipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptación y respeto hacia la identidad, las características y cualidades de las personas con las que nos relacionamos.</li> <li>• Valoración de la diversidad humana como una realidad que nos enriquece y nos completa.</li> <li>• Rechazo de todo tipo de discriminaciones o de jerarquizaciones de valores, de cualidades o capacidades en relación con el género o con cualquier otro rasgo diferenciador.</li> </ul>	<p>cada persona, rechazando cualquier tipo de discriminación basada en características personales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento y experimentación del valor de la complementariedad en las relaciones interpersonales.</li> <li>• Actitud solidaria y constructiva en nuestras relaciones y en nuestras actividades cotidianas.</li> <li>• Apertura y disponibilidad al trabajo cooperativo, superando prejuicios, inhibiciones, roles o estereotipos sexistas o de cualquier otra clase.</li> </ul>
---	--	---

## Constructivismo

Es una teoría sobre el conocimiento y el aprendizaje, describe el saber y cómo se llega a él. El educador Jean Piaget le dio origen en el primer tercio del siglo XX. Su vena educativa constituye el área en la que ha tenido mayor desarrollo.

La idea central de esta teoría consiste en que el conocimiento no tiene el propósito de producir representaciones de una realidad independiente, sino que su función es primordialmente adaptativa.

Desde el campo de la investigación educativa constructivista, puede considerarse también la existencia de las dos tendencias: la cognitiva (que considera que los estudiantes construyen activamente su conocimiento y buscan lograr la coherencia entre los mundos de su propia experiencia) y la sociocultural (que enfatiza la naturaleza social y cultural de la actividad). Estas dos perspectivas

parecen contradecirse, por lo que se discute sobre si el acto de aprendizaje se encuentra principalmente en la mente del educando o en la acción social del individuo, o si el aprendizaje es un proceso de organización cognitiva o activa o un proceso de aculturación en una práctica comunitaria.

A diferencia del conductismo, donde todo el peso recae en aislar los estímulos y trabajar intradisciplinariamente, la idea más clara del constructivismo probablemente es la idea de relación. Relación entre conceptos, procedimientos, normas y valores; relación entre áreas, grados por medio de la continuidad de los aprendizajes; relación entre contenidos curriculares y temas transversales, es precisamente en este punto, de donde se parte para que la propuesta de intervención que se propone en esta investigación sea transversal, ya que esto permite establecer la relación que implica organizar los contenidos como una red, interrelacionados, para que el alumno aprenda a partir de establecer nuevas relaciones, ya entre sus conocimientos y el nuevo material objeto de estudio, ya entre sus propios conocimientos (Boggino, 2004).

Aprender no supone, necesariamente, asimilar nuevos conocimientos; la posibilidad de establecer una nueva relación entre dos o más conceptos ya adquiridos implica la resignificación de un conjunto de conocimientos entramados en cada una de las redes que incluyen a aquellos dos conceptos. Implica ampliar la significatividad de conocimientos previos por las nuevas relaciones establecidas que abren nuevas vías de acceso y facilitan la comprensión y la reequilibración.

### **Técnicas, instrumentos y procedimientos para el diagnóstico**

En nuestra vida cotidiana por múltiples razones y de manera diferentes recogemos datos e información acerca de cosas, situaciones, problemas, etc., que son de nuestro interés. En el caso de las ciencias sociales, para que los datos tengan la mayor fiabilidad y validez posible, conviene utilizar diferentes técnicas sobre el mismo objeto o ámbito de investigación, con el fin de contrastar la información obtenida por diferentes procedimientos. Esto, además, permite que los huecos de cada técnica sean completados, a veces, matizando el significado que se había dado a partir de los datos que se recogieron con una determinada técnica; en otros

casos, produciendo un cruzamiento fertilizante entre diferentes formas de abordaje de la realidad.

Dentro de la metodología de investigación social, los procedimientos de recogida de datos e información han sido definidos por Ketele y Roegiers, citados en Ander-Egg, (2003, p.18) “como el proceso organizado que se efectúa para obtener información a partir de fuentes múltiples, con el propósito de pasar de un nivel de conocimiento o de representación de una situación dada a otro nivel de conocimiento o representación de la misma situación, en el marco de una acción deliberada, cuyos objetivos han sido claramente definidos y que proporciona garantías suficientes de validez”.

Todo método necesita de técnicas, por eso las técnicas no son creadas de forma independiente del método, aunque una vez elaboradas pueden estar disponibles o pueden ser utilizadas en forma independiente de aquél.

Actualmente, de una manera general, englobando diferentes campos y disciplinas, con la palabra “*técnica*” se hace referencia al conocimiento/habilidad operacional que permite el control, registro, transformación o simple manipulación de una parte específica de la realidad. Se trata de procedimientos utilizados por una ciencia, disciplina o tecnología determinada, en el campo propio de su ámbito o sector de intervención o de estudio.

Los métodos y técnicas de investigación social requieren la elaboración de procedimientos para la recogida de datos e información. Estos procedimientos en sus lineamientos generales, tienen aspectos operativos que son comunes a todas las técnicas:

- Elección de las técnicas que se van a utilizar.
- Diseño y preparación del uso que se va a dar a las técnicas que se van a utilizar.
- Trabajo de recogida de datos e información.
- Análisis y tratamiento de los datos e información obtenidos.
- Interpretación de los datos.

Para este trabajo de investigación se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos para el diagnóstico, a continuación se presentan de manera detallada.

### **Observación**

Se ha dicho y con razón que la observación es el procedimiento empírico por excelencia para adquirir conocimientos; a la vez, el más antiguo y el más moderno. En el sentido real el término, la observación hace referencia a la acción de advertir, examinar o reparar la existencia de cosas, hechos o acontecimientos mediante el empleo de los sentidos, tal como se dan en un momento determinado. La observación es el modo natural de adquirir conocimientos, por lo que durante los 6 meses que duró el trabajo de campo, nunca se dejó de observar lo acontecido en el contexto escolar (durante el trabajo escolar, en el recreo, cuando trabajaron en equipo y de manera individual, cuando echaban relajo) poniendo especial atención a la socialización entre pares y la relación de estos, con las y los docentes, en especial con el titular del grupo.

Se entienden por técnicas de observación los procedimientos que utiliza el investigador para presenciar directamente el fenómeno que estudia, sin actuar sobre él esto es, sin modificarlo o realizar cualquier tipo de operación que permita manipularlo. Este tipo de investigación es la herramienta básica que se utiliza en todo tipo de investigación y una técnica muy productiva de acopio de información que permite estudiar la situación real y natural del proceso y, por tanto, estructurar la reconstrucción del significado de la acción de los actores en la situación natural en que se produce. (Zapata, 2005, p.145).

La observación no implica únicamente obtener datos visuales; de hecho, participan todos los sentidos. Al respecto, Adler citada en Álvarez, (2003, p.104) señala que la “la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo con el (los) sujeto (s) aunque puede realizarse observación remota registrando a los sujetos en fotografía, grabación sonora, o videograbación y estudiándola posteriormente”, es precisamente de la grabación de audio la que fue de gran utilidad para el trabajo de campo, ya que durante los grupos focales y entrevistas, se obtuvo información valiosa no sólo de los testimonios si no de la observación de gestos, actitudes e interacción entre los participantes.



Para esta investigación se utilizó la observación no estructurada o libre, donde se puede decidir estudiar un grupo y, más concretamente, su dinámica interna; en este caso, se puede tener esquemas más o menos elaborados acerca de lo que le ha de merecer particular interés para su observación, pero no dispone de cuadros de observación, no hay particular preocupación por establecer con gran precisión las categorías de análisis.

De lo que se trató fue de captar la realidad tal como se da in situ, es decir, en su escenario natural. Si bien no tuve particular preocupación por precisar y delimitar los aspectos que iba a observar, no por ello no deje de tener claro cuáles son las “cosas” que me interesaba observar.

La observación participante posibilitó acercarme de una manera más intensa a las y los alumnos, así como a la comunidad desde otra perspectiva y a los problemas que me preocupan, y además me permitió conocer la realidad social que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas.

“Utilizar la observación participante resulta más apropiado cuando los objetivos de la investigación pretenden describir situaciones sociales, generar conocimiento, mejorar o transformar la realidad social” (Latorre, 2003, p.58).

El instrumento que utilice para realizar una observación sistemática y controlada fue el cuaderno de notas o diario de campo, lo que me permitió mediante la escritura, recordar y recrear lo observado y vivido durante mi inserción a la escuela, por su parte las “notas de campo”, tomadas en el momento permitieron posteriormente desarrollar de manera amplia aspectos que conformaron el diagnóstico.

La primera sesión de diagnóstico tuvo lugar el día 6 de febrero de 2015, en la cual se realizó una observación participante con el objetivo de visibilizar los siguientes aspectos:

- Cuando les piden que trabajen en equipo, con quien les gusta trabajar más, con mujeres u hombres.

- Dentro de la escuela, que actividades extracurriculares realizan con su grupo de amigos.
- Con quien pasan más de su tiempo libre en la escuela, con hombres o con mujeres.
- De qué manera se comportan las mujeres cuando están con mujeres y de que hablan.
- De qué manera se comportan los hombres cuando están con hombres y de que hablan.
- En el salón de clases con quien prefieren trabajar con alumnos de su mismo sexo o del opuesto.
- Quienes son más participativos en las clases, mujeres u hombres.
- Es lo mismo en todas las asignaturas.

### **La entrevista**

Es un proceso dinámico de comunicación interpersonal en el cual dos o más personas conversan para tratar un asunto. En la entrevista profesional, cualquiera sea el ámbito en el que se aplica, mantiene esa naturaleza, pero su fin es “distinto del simple placer de conversar”.

Es una de las estrategias más utilizadas para recoger datos en la investigación social. Posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento que de otra manera no estaría al alcance, en este sentido se utilizó para conocer aspectos tanto de su vida personal, como aspectos de su vida familiar y aquellos aspectos que interesaban conocer para tener una visión más amplia de su construcción e identidad como mujeres y hombres. Las entrevistas proporcionaron tener acceso al punto de vista de las y los entrevistados, lo que posteriormente permitió interpretar significados.

En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. (Kvale citado en Álvarez, 2003, p.109), define el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es “obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos”.

El mismo autor delimita los siguientes elementos para la comprensión de la entrevista cualitativa.

- Mundo de vida. Se considera que el tema de la entrevista cualitativa es la vida de la persona entrevistada y su relación con la propia vida.
- Significado. La entrevista busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo del entrevistado. El entrevistador registra e interpreta el significado de lo que se dice y la forma en que se dice.
- Calidad. La entrevista busca obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, y no busca la cuantificación.
- Descripción. La entrevista busca descripciones ricas de los diversos factores de la vida de las personas.
- Ingenuidad propositiva. El entrevistador mantiene apertura plena a cualquier fenómeno inesperado o nuevo, en vez de anteponer ideas y conceptos preconcebidos.
- Focalización. La entrevista se centra en determinados temas; no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada.
- Ambigüedad. Las expresiones de las personas entrevistadas pueden en ocasiones ser ambiguas, reflejando así las contradicciones con las que vive una persona en su mundo.

La entrevista en la investigación cualitativa se estructura de la siguiente manera (Zapata, 2005):

- La transmisión de relato de un suceso o fenómeno dado, narrado por el sujeto que lo vivió e interpretado desde su punto de vista personal.
- El contexto en el que se estructura esta narración es la entrevista, la cual se produce mediante una interacción social.
- En este proceso, el entrevistador desempeña el rol de facilitador y orientador del proceso.

La modalidad de entrevista de la que me valí para este trabajo, fue la libre o no estructurada, esta no se apoya en ningún cuestionario, existiendo una gran libertad tanto para los entrevistados como para el entrevistador, aunque esto no implicó que no tuviera en la mente un listado de temas sobre los cuales quería indagar. Se trató, en general, de preguntas abiertas que fueron respondidas dentro de una conversación, teniendo como característica principal la ausencia de una estandarización formal. Las y los alumnos, así como los docentes, respondieron con sus propios términos y dentro de su cuadro de referencia, a las cuestiones que les fueron formuladas.

Para la segunda sesión de trabajo se realizaron 10 entrevistas 5 a hombres y 5 a mujeres, el objetivo de estas entrevistas fue indagar con respecto a cómo se dan las relaciones entre niñas y niños, la manera en que socializan y se desenvuelven durante las clases y en otros espacios educativos, así como las relaciones de amistad, los temas que se abordaron fueron los siguientes:

- ¿Qué cosas (temas) conversas con tus amigos hombres?
- ¿Qué cosas (temas) conversas con tus amigas mujeres?
- ¿Cómo consideras que se comportan los hombres con otros hombres?
- ¿Cómo consideras que se comportan las mujeres con otras mujeres?

- ¿Consideras que te comportas de la misma forma, cuándo estas con tus amigos que con tus amigas?
- ¿Consideras que entre mujeres y hombres se pueden dar relaciones de amistad?
- ¿Cuándo a tu grupo de amig@s, no les agrada, alguien cómo se comportan con él/ella? ¿Le molestan?
- ¿Consideras que para ser reconocido por el grupo de amistades, en ocasiones tienes que hacer cosas que no te agradan tanto? ¿Cómo cuáles?
- ¿Consideras más violentos, a los hombres o a las mujeres? ¿A qué crees que se deba?
- ¿Tú piensas que entre tus amigos hay competencia/rivalidad por algo (por ejemplo notas, por las chicas, los chicos o cuándo practican deportes)?
- ¿Quiénes son más competitivos, los hombres o las mujeres? ¿Por qué?
- ¿Qué opinas de las relaciones que llevas con tus compañeros y compañeras?
- ¿Consideras que los chicos y las chicas conversan/ se divierten o ríen de las mismas cosas? ¿Cuáles?
- ¿Cómo se quiere a una amiga? ¿Cómo lo demuestras?
- ¿Cómo se quiere a un amigo? ¿Cómo lo demuestras?
- En el salón de clases, ¿Con quién prefieres trabajar, con hombres o mujeres?
- ¿Cuándo necesitas apoyo académico a quién acudes, a un amigo o a una amiga?
- En lo académico ¿Consideras que hay diferencia entre hombres y mujeres?

## Grupo focal

Se define como una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo.

El grupo focal de discusión es “focal” porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. El grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y en la variedad de las actitudes, las experiencias y las creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto. (Martínez, 2004, p. 170).

Este surgió de la necesidad de llenar algunos vacíos de la entrevista individual, que no permite comentar, explicar y comparar las experiencias y puntos de vista de los entrevistados. Representa un tipo especial de entrevista en grupo en lo que se refiere a sus objetivos, tamaño o procedimientos. El grupo focal pretende poner en contacto diferentes perspectivas. Es la naturaleza de la experiencia en grupo la que diferencia esta estrategia de investigación de otras técnicas de recogida de información.

El grupo focal tuvo por objetivo provocar confesiones o autoexposiciones entre las y los participantes, a fin de obtener de estos información cualitativa sobre el tema de investigación. Además lo que se busco fue alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida.

Otra característica es que se trata de un grupo en tanto se le determina una tarea específica, una tarea externa no emanada de él mismo, por lo que equivale a un equipo de trabajo para investigador, puesto que a partir de aquél logrará sus propósitos, aunque el grupo mismo no lo perciba así. De aquí que su inicio y su término estén claramente identificados. Este grupo trabaja en producir algo para el cumplimiento del objetivo de estudio. Constituye un espacio de opinión grupal y se instituye como la autoridad de las opiniones que regula el derecho de hablar y privilegia la conversación. (Álvarez, 2012, p.131).

Es importante conformar grupos pequeños, de manera que todos sus miembros expongan sus puntos de vista, por lo que se llevaron a cabo 4 grupos focales, 2 de niñas y 2 de niños, con una duración de 2 horas cada uno, para la conformación de

los grupos, se hizo de acuerdo con lo que ellas y ellos llaman “los populares” y los que no lo son” esto con el fin de que entre ellas y ellos se sintieran con la confianza de expresarse con libertad, evitando un producto de conversación empobrecido; cuando las y los niños fueron narrando sus experiencia generaron sinergia e invitaron a las y los otros a enriquecer la charla con sus propias aportaciones, multiplicando las participaciones y la información.

En otra de las sesiones se realizaron 4 grupos focales, 2 con niñas y 2 con niños, cada uno con 6 integrantes cada uno, con una duración de 30 minutos, en estos se abordaron temas con respecto a la reputación de las chicas y chicos, la manera en que se da el cortejo, las relaciones de amistad, noviazgo, sus opiniones de las chicas y chicos populares y los que no lo son tanto.

### **Cuestionario en la investigación cualitativa**

Es el instrumento de uso más universal en el campo de las ciencias sociales, consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito.

Tradicionalmente se habla de dos tipos de cuestionarios, los cerrados y los abiertos, para este caso se utilizó uno de tipo abierto, para el cual las preguntas fueron diseñadas con el fin de llevar a las y los alumnos a que respondieran a un proceso de reflexión propia y personal, de tal manera que reflejara su sentir ante los asuntos investigados, así un cuestionario bien diseñado puede llevar de la mano a la persona que lo contesta en un proceso de cuidadosa, aunque muchas veces inadvertida introspección (Álvarez, 2012).

Entre las ventajas de utilizar los cuestionarios de acuerdo con (McKernan citado en Latorre, 2003), estas las siguientes:

- Es fácil y sencillo de completar.
- Proporciona respuestas directas.
- La información es cuantificable.
- Puede tomar con rapidez respuestas a un gran número de personas.

En la tercera sesión se aplicó el siguiente cuestionario a 26 estudiantes, con el objetivo de identificar los estereotipos de género, que los alumnos han interiorizado y reflejan a través de sus actitudes y comportamiento.

Sexo: \_\_\_\_\_

Responde a los siguientes cuestionamientos: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y porque.

1. Un hombre se ve ridículo demostrando sus sentimientos
2. Un hombre debe ser violento para ser reconocido
3. Todas las mujeres quieren tener hijos
4. Si les platico lo que siento, se pueden burlar de mí
5. Si un niño juega con las niñas se vuelve afeminado
6. Si le digo lo que siento me va a regañar
7. Los niños son malos
8. Los niños no lloran
9. Los niños no deben besar a su papá, abuelo y hermanos
10. Los niños deben practicar deportes rudos y las niñas no
11. Los niños deben jugar con niños y las niñas con niñas
12. Las niñas quieren ser princesas
13. Las mujeres lloran de todo
14. Las mujeres deben hacerse cargo de los hijos
15. La violencia produce respeto
16. Hijo: si alguien te pega, pégale
17. Si una niña se lleva con los niños es una fácil
18. Si un niño tiene muchas novias es muy macho
19. Si un niño tiene varios novios es una prostituta
20. Hay que educar diferente a las hijas que a los hijos
21. Ellos siempre son más fuertes
22. Ellas se deben cuidar para no quedar embarazadas
23. El llanto es muestra de debilidad
24. La violencia es muestra de fuerza
25. Aunque me duela, me aguanto
26. A todas las mujeres les gusta ser tiernas
27. A las hijas hay que cuidarlas más que a los hijos.

Otro de los instrumentos que utilizo para el diagnóstico son las narrativas que redactaron 21 alumnos, 11 niñas y 10 niños, en esta narrativa, los estudiantes escribieron un día de su vida en 10 años. Lo que permite analizar esto es: los estereotipos sexuales, que son aquellas generalizaciones no científicas acerca de lo que “es propio de cada sexo”. Son percepciones de características o conductas



consideradas “típicas” o “propias” de mujeres o de hombres. Por tanto, son juicios fundamentados en ideas preconcebidas que se imponen como un cliché a los componentes de una sociedad. (Espín, 1996: 19).

Así es como se pueden entender ciertos estereotipos asignados tanto a hombres como mujeres relacionados con su sexo, pero esto va más allá ya que también podemos percibir, los códigos de género, los cuales se refieren a las expectativas de comportamiento social que existen en para cada uno de los sexos en una época y lugar determinados. Lo que lleva a los chicos a tener una carga y presión social en relación con su comportamiento y lo que se espera de ellos, asociado a lo que es ser una buena mujer y hombre.

Ante lo anterior podemos ir entendiendo y develando el por qué socialmente se naturalizan prácticas sexistas y discriminatorias para cualquiera de los dos sexos, no dejando de lado que las mujeres son en mayor medida de dichas prácticas.

En relación con lo antes expuesto las niñas y niños asumen roles en cuanto a tareas y funciones que se les asignan, los cuales están determinados por una cultura y/o grupo social específico, revisemos los testimonios.

## **Capítulo IV Análisis y discusión del diagnóstico**

### **Formulación de categorías de análisis**

El análisis y la interpretación de los datos se ha hecho a partir de textos revisados durante la maestría y también de los seminarios tomados durante la estancia académica en el Colef, lo cual permitió ir contrastando la teoría y práctica de tal manera que se pueda entender la vida cotidiana y responder a las necesidades de los alumnos, para que estos encuentren en su vida escolar el nexo entre esta y su cotidianeidad, de tal manera que ambas contribuyan a una formación integral.

Para el análisis de la información arrojada tras el diagnóstico, se hizo uso de la teoría fundamentada, la cual tiene raíces en el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969). Por cuanto la comprensión de los significados construidos intersubjetivamente, se superpone a la explicación causal. En consecuencia, se intenta desarrollar interpretaciones del mundo de los sujetos en función de sus propias interpretaciones, teniendo como objeto de investigación la acción humana. De esto, se plantea que somos amalgamas resultado de nuestras relaciones en y con el mundo; el mundo siempre está con nosotros (Merleau-Ponty, 1962). Por lo tanto, la complejidad del escenario investigativo en el contexto educativo, desafía a construir conocimiento situado desde los sujetos y su mundo de vida.

A partir de la revisión de la información, fui codificando y analizando los datos en forma simultánea, lo cual dio paso a la categorización (Vasilachis, 2006) que se presenta más adelante. Para la codificación me di a la tarea de leer y releer los datos de manera que se fracturaron, lo que dio pauta a identificar y agrupar información de los instrumentos utilizados para la recolección de datos, para posteriormente poder descubrir relaciones que fueran viables para la interpretación de los mismos, así fui comparando entrevistas contra entrevistas, grupos focales contra grupos focales, de ahí surgieron las categorías.

La codificación de los datos fue de tipo abierta, ya que se generaron categorías de información sobre el fenómeno estudiado a partir de la segmentación

de la información (Strauss y Corbin, 2002). A continuación se presentan las categorías de análisis.

Socialización	Familia	Escuela
Estereotipos de género	Cultura de género en el hogar	Estereotipos de género en la escuela
Habilidades físicas durante los juegos y actividades recreativas	Composición familiar del alumnado de 5° y su relación con la cotidianidad escolar	Diferencias en el desempeño escolar por sexo
Agresiones		Socialidad en los equipos de trabajo escolar
Violencia de género		Relación con las y los docentes
Sexualidad y noviazgo		Prácticas de convivencia en el contexto escolar, relacionadas con la sexualidad
El carnaval		Convivencia de niñas y niños en los espacios físicos escolares (salón de clases y durante el recreo)

Tabla de elaboración propia

Antes de pasar a otro aspecto es necesario aclarar que si bien se retoman algunos aspectos de la teoría fundamentada, no es mi intención generar teoría, como algunos autores y seguidores de esta teoría proponen, yo retomé algunos métodos que sigue esta, más no la sigo fielmente.

Analizar la realidad social aplicando una perspectiva de género o actuar sobre la misma desde tal perspectiva supone asumir dos premisas, la primera de ellas implica atender en todo momento la existencia de diferencias y desigualdades sociales entre mujeres y hombres cuya desconsideración es inadmisibles, en segundo lugar requiere el reconocimiento del fundamento sociocultural de tales diferencias. De esta forma, “la perspectiva de género ayuda a entender la vida de las mujeres a la vez que deja de considerarla como consecuencia necesaria de la naturaleza” (Alberdi, 1999, p.16).

De acuerdo con (INMUJERES, 2007), Perspectiva de género: Es una forma de análisis utilizada para mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres están no sólo en su determinación biológica, sino también en las diferencias culturales, asignadas a los seres humanos, las cuales han generado desigualdades de trato, acceso y oportunidades. Esta perspectiva ayuda a comprender más profundamente tanto la vida de las mujeres como la de los hombres y las relaciones que se dan entre ellos.

Es en este sentido, un análisis de género supone el estudio del contexto y de las relaciones sociales que se dan entre mujeres y hombres, y de la diversidad de posiciones que ellos/ellas ocupan concretamente en la sociedad.

Los seres humanos nos convertimos en seres sociales, adaptados a una cultura, a través del proceso de socialización, que nos permite adquirir el conocimiento sobre normas y valores básicos para la convivencia dentro del grupo de pertenencia (García, 2000, p.74). En este sentido se puede entender que la socialización es un proceso por el que un individuo se hace miembro funcional de una comunidad, asimilando la cultura que le es propia. Es por lo anterior que para el análisis de los resultados de los instrumentos diagnósticos que se implementaron con el grupo 5° A, se harán a partir de aspectos y espacios de socialización, que permitan dar cuenta de su cotidianeidad y como esta se encuentra marcada por aspectos que tienen que ver con la violencia de género, en dos aspectos como el estructural y cultural.

La violencia estructural hace referencia a situaciones de explotación, discriminación, marginación o dominación (Tortosa citado en Espinar, 2006), “se trata de una violencia edificada dentro de la estructura y que se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas. Los recursos están desigualmente distribuidos y por encima de todo, está desigualmente repartido el poder de decisión acerca de la distribución” de los mismos. En este sentido, “la fórmula general que está detrás de la violencia estructural es la desigualdad” y la injusticia social (Galtung, 1995). Por su parte, son violencia cultural todos aquellos razonamientos, actitudes e ideas que justifican, legitiman y promueven la violencia en sus formas directa o estructural (Tortosa en Espinar, 2006). Así, la cultura puede llevar a ver la explotación y/o la represión como normales y naturales, o simplemente a no llegar a verlas como tales (Galtung, 1995, p.295).

El autor justifica el hecho de adoptar una definición tan amplia de violencia al considerar que “la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales están

por debajo de sus realizaciones potenciales”, de modo que “cuando lo potencial es mayor que lo efectivo, y ello es evitable, existe violencia” (Galtung, 1995, p. 314-315).

Así a lo largo del capítulo iré mostrando los resultados obtenidos de las entrevistas, grupos focales, cuestionarios, observaciones y demás instrumentos utilizados, de tal manera que pueda ir desmenuzando las relaciones humanas para detectar los estereotipos que perpetúan las injusticias y violencia, de tal manera que se pueda contrastar los hallazgos con la teoría.

### **Cultura de género en el hogar**

En la actualidad existe una gran diversidad de modelos familiares, además de la tradicional “familia nuclear” que incluye a la madre, padre, hijas e hijos. Un tipo de familia cada vez más frecuente es la monoparental, en la que el padre o la madre fungen como jefes de familia. Otro modelo frecuente es el de familia extensa, (que es el caso de la mayoría de los alumnos del grupo) donde en una misma vivienda, además de la familia nuclear viven otros familiares: abuelos, tíos, primos u otros parientes.

La composición y estructura familiar, así como la dinámica que se establece en el interior de la familia, influyen en el aprendizaje de comportamientos y actitudes por parte de las niñas y niños (de acuerdo con lo observado y las entrevistas, sostenidas con los integrantes del grupo, este aprendizaje en la mayoría de los casos es sexista, con una connotación patriarcal hegemónica) ya que adoptarán comportamientos aprendidos en su familia, así como pautas culturales, valores, ideas y creencias, pues ahí es donde se da la primera adquisición de patrones afectivos, de conducta y de socialización.

Es así como en la familia se aprende a reconocer y respetar o no los derechos de las demás personas y se transmiten las expectativas y conductas esperadas para cada uno de sus miembros, muchas de estas relacionadas con el sexo y los roles tradicionales asumidos de acuerdo al género al que pertenecen, las cuales serán realizadas por el individuo en otros ámbitos de acción como la escuela,

principal tema de interés para este estudio, en el cual se establece una relación bidireccional entre la vida cotidiana y lo que sucede en el contexto escolar, para poder entender los comportamientos de los estudiantes.

### **Composición familiar del alumnado de 5° y su relación con la cotidianeidad escolar**

La gran mayoría de alumnos menciono vivir con ambos padres, sólo Héctor mencionó que no vive con ninguno de ambos padres, ya que la mamá falleció y el padre los abandono antes del deceso de esta. De los que viven únicamente con alguno de ellos, todos coinciden en que viven con la madre, 10 de los 26 alumnos que conforman el grupo, mencionaron que sus padres abandonaron el hogar y no se hacen cargo de él ni moral ni económicamente, 2 alumnos refieren que sus padres están presos.

Vale la pena mencionar que en el modelo tradicional de distribución de tareas y funciones en el interior de las familias, a las mujeres se les ha adjudicado la responsabilidad de la crianza y educación de los hijos. Ello explica que, en muchos casos, la ausencia paterna también puede ser aprendida como un modelo a seguir o también el hecho de que como resultado del ejercicio diagnóstico aplicado al grupo, en el cual debían relatar un día de su vida en 10 años, la mayoría de varones, coincidió en la idea de no querer tener hijos ni casarse o en el caso de entablar una relación sentimental, esta sería sin compromiso.

En cuanto a la colaboración del alumnado en labores domésticas y con remuneración económica, se encontró que la participación de niñas y niños no es equitativa, cada una de las actividades para apoyar dentro del hogar, como la preparación de alimentos o la limpieza del hogar, es realizada diariamente por niñas hasta en el doble de frecuencia que por niños; de la misma manera es mucho más frecuente que los niños reporten que nunca realizan dichas actividades. Las niñas alcanzan mayores porcentajes al mencionar que nunca realizan actividades como ayudar a sus papás en su trabajo y trabajar fuera de su casa para recibir un pago por ello, lo que coincide con los roles estereotipados, que mantienen a las mujeres

en el ámbito privado. Ejemplo de lo anterior, es el relato de una alumna como parte del ejercicio de redactar.

Hola, hoy como todos los días hago el desayuno a mis hijos, y los arreglando a mis hijos gracias a mi esposo tenemos dinero y después vamos al parque agarrados de la mano después nos vamos a jugar bolos y este es mi futuro (Ximena 10 años).

Es así como podemos ver que en ámbito familiar, la perspectiva de género ha contribuido a hacer visible las inequidades existentes en la división del trabajo entre hombres y mujeres. Se sabe que a lo largo de la historia de las sociedades y culturas humanas tradicionalmente la maternidad y la reproducción doméstica han constituido los rasgos definitorios de la identidad femenina. La maternidad, en contraposición al trabajo extradoméstico, termina por constituirse en el eje organizador de las vidas de las mujeres y en muchas ocasiones solamente a través de ella obtienen legitimidad y reconocimiento social (Nájera citado en Figueroa, 2006).

Durante un grupo focal realizado con alumnas, Katerine menciona que ella no desea estudiar una carrera universitaria, sólo si acaso terminar la prepa, a lo que aspira es casarse y que su marido la mantenga.

La dicotomía entre lo público y lo privado, que se aprende a partir de las actividades que realiza cada integrante de la familia según su sexo, hace que los niños participen con más frecuencia y desde temprana edad en las actividades ligadas al ámbito público, por lo que a su vez tienen una mayor valoración social, entre otras cosas por contar con una remuneración económica, muchas veces esto ligado también con una presión social, con respecto a que ellos debe ser el sostén económico de la familia, lo que nos lleva a pensar en una masculinidad hegemónica, en la cual el hombre funge como el único o principal proveedor económico, ya que de no hacerlo puedo ver en peligro su masculinidad ante los ojos de la sociedad, principalmente durante la homosocialización, a continuación presento un ejemplo de lo anterior.

Hoy 23 de mayo de 2024, cumpla 20 años, sigo yendo a la universidad, estudio música y trabajo de 2:00 a 8:00 de la tarde, mantengo a mi madre la apoyo, tengo novia pero sin intenciones de casarme, espero que ya a los treinta sea un gran músico de guitarra, hago canciones y las subo a YouTube, tengo en mi casa en Acapulco y de vacaciones me llevo a mi familia a Cancún, yo me dedico a vender dólares y me pagan bien (Alan, 10 años).

Parte de la educación que se da dentro de los hogares manifiesta la permanencia de los roles típicos para cada uno de los sexos, lo que se puede ver en la desigualdad de porcentajes con que niñas y niños mencionan realizar cierto tipo de actividades con regularidad. Todas las mujeres del grupo mencionaron, que ayudan o son las encargadas de realizar actividades como trapear, barrer, tender las camas y cuidar a sus hermanos pequeños, mientras que los hombres mencionaron que ellos van por los mandados y/o ayudan a su papá o a una figura masculina a reparar objetos descompuestos del hogar.

Tras analizar uno de los aspectos de la encuesta escolar aplicada al grupo, (tomado del Informe Nacional de Violencia de Género en la Educación Básica en México, 2009) se puede ver que las actividades asignadas tradicionalmente al sexo masculino, que requieren el uso de herramientas o ciertos esfuerzos físicos como conectar el gas y arreglar las cosas que se descomponen, además de actividades de esparcimiento y convivencia como ver la televisión o jugar con los hijos varones, muestran diferencias significativas entre los porcentajes que niñas y niños reportan que realizan sus padres o madres, asignando más casos en el caso de los papás que en el caso de las mamás.

Es así como las y los alumnos en su cotidianeidad interactúan con las responsabilidades y tareas que asumen los diferentes miembros que integran el hogar, y así inician su aprendizaje sobre las obligaciones que adquirirán en su vida adulta. La asignación rígida y excluyente de ciertas tareas para uno u otro sexo constituye un elemento que niñas y niños pueden incorporar y reproducir en el ámbito escolar y en su vida futura.

Ejemplo de ello es lo registrado tras la observación en una de las visitas al grupo, en la cual un chico derramó leche sobre el piso, el maestro pidió a una alumna que fuera por una jerga para limpiar, a su regreso y sin que nadie le dijera



nada, esta comenzó a limpiar, lo que me lleva a pensar una interiorización del rol femenino relacionado con actividades de limpieza, otro hecho que sirve como ejemplo relacionado con la idea expuesta en las líneas anteriores, es que cuando se lleva a cabo un convivio son las niñas las que ayudan a acomodar y a servir a sus compañeros, recogen platos y vasos, y los niños son los encargados de llevar la basura al contenedor. Ellos dentro de la escuela son los encargados de distribuir las aguas en los demás grupos (atribuido esto a su fuerza física), también ayudan a mover el mobiliario y actividades relacionadas con fuerza.

Tras analizar la información vertida durante los grupos focales, es posible derivar algunos indicios respecto de las relaciones que se establecen a partir del género en la familia, así como ciertos escenarios de violencia que se presentan, al analizar las situaciones que las niñas y niños plantean que suceden en su hogar. Durante uno de los dos grupos focales llevado a cabo con los niños, Héctor mencionó que su tío, el cual vende droga en ocasiones lo ha golpeado y humillado frente a sus amigos, sobre todo cuando está bajo el influjo del alcohol.

En cuanto al trato diferencial de las madres y padres hacia hijas e hijos, se encuentra que la mayoría del alumnado menciona que a los hijos los dejan salir a jugar y a las hijas también, pero en muchos de los casos bajo supervisión del hermano o primos, esto puede deberse a una característica que se atribuye a lo masculino y tiene que ver con cómo se brindan mayores libertades para los hijos y más control para las niñas.

Así, a ellos se les permite experimentar, conocer y autoconstruirse; de ahí que necesite cierta permisividad para los vicios, para aventurar, para actuar, debe salir para sobrevivir en el mundo. En cuanto a lo que se enseña a las niñas, se menciona que es necesario formarles valores morales porque ellas son más susceptibles a ser cuestionadas, criticadas por la sociedad cuando no cumplen con las normas establecidas (Torres citado en Figueroa, 2006, p.344).

Es así como gran parte de las familias que viven en la colonia Pensador Mexicano, donde se encuentra la primaria “República de Perú” principalmente los padres de familia, incitan a que sus hijos varones participen en el carnaval, a sabiendas de los peligros a los que se enfrentan, como lo menciona Sergio “Por ahora no participó, porque soy pequeño, pero no sé si cuando sea mayor pueda

negarme a esto, ya que en mi familia, esto es tradición de hombres, mis primos, tíos salen”, Héctor menciona que “él participa como parte de una tradición familiar, donde ha probado cerveza y es testigo de la venta de drogas”, ante lo anterior podemos darnos cuenta que para alcanzar una masculinidad hegemónica, los chicos deben pasar por un ritual, el cual puede resultar doloroso, ya que ellos también padecen esos mandatos sociales, que les adjudican ser “valientes, no demostrar sus sentimientos” es así como se encuentran en un papel de dominador pero al mismo tiempo de dominados, ya que al mismo tiempo que ejercen poder otro (s) lo ejercen sobre ellos, en otras palabras es una navaja de dos filos.

En cuanto a lo que se enseña a las niñas, se menciona que “es necesario formales valores morales porque ellas son más susceptibles a ser cuestionadas, criticadas por la sociedad cuando no cumplen las normas establecidas” (Torres citado en Figueroa, 2006, p. 348) con referencia a esto, Andrea menciona que “ella no quiere salir embarazada como su prima, porque ahora ya no la van a tomar en serio”, por eso su mamá le dice que debe darse a respetar, otro ejemplo es el de Karen que menciona “A mí me gustaría que al caminar, mi novio camine detrás de mí, pero sé que mis papás me regañarían, pero cuando ya no viva con ellos lo voy a hacer”.

Por otro lado se observa que más de la mitad refiere que ambos padres consienten más a las hijas, lo que puede estar relacionado con la creencia de que las mujeres son más sensibles que los hombres, lo que puede generar una mayor cercanía emocional por parte de papá y mamá hacia ellas; a su vez, esto puede contribuir con la percepción de que son más consentidas, pudiendo esta actitud fungir como un sinónimo de cuidado o protección inclusive. Respecto de la crianza de niñas y niños, se menciona que “la relación afectiva es diferente (...) a ellas se les demuestra el cariño con caricias, con besos, abrazos, existe más contacto del padre con las hijas que con los hijos (...) Otra diferencia que perciben los varones es que la mujer necesita más protección debido a que es frágil, sensible y delicada” (Torres citado en Figueroa, 2006, p. 348).

Al analizar la actividad en la cual, los alumnos por equipos debían representar una situación en la que hubieran sido testigos, participantes o víctimas de una situación de violencia, en todos los equipos las niñas fueron las protagonistas (víctimas) de los hechos.

Otro de los aspectos en los que se puede ver reflejado lo antes expuesto es también la manera en que se visualizan los estudiantes en un futuro, ejemplo de lo anterior, es el caso de Ingrid la cual en un ejercicio escrito como parte del diagnóstico realizado para diseñar la propuesta de intervención, ésta hace alusión a que “Quiero ser maestra de niños chiquitos de Kinder porque me gusta mucho cuidar a los niños enseñarles, juego con mi hermana a la maestra y le tengo mucha paciencia a los niños bebés de 2 años de cualquier tipo” otro caso es el de Jesica que escribe “Me encantaría ser psicóloga de niños, a parte lo que pasa es que me gusta o no se siento que me llevo bien con los niños pequeños y me gusta, siento que sería especial para mí y una gran ayuda para esas personas”. Los dos casos anteriores también nos hacen reflexionar con respecto a que las mujeres quieren desempeñar actividades de cuidado para otras personas, lo cual podemos relacionar con la idea que se tiene en relación a que hay profesiones y/o actividades laborales consideradas para mujeres y otras para hombres, este aspecto lo retomaré más adelante.

En relación con la participación de madres y padres en la educación de sus hijas e hijos, encontré que todos (excepto Héctor, por defunción de esta, sin embargo el cuidado principal ésta a cargo de la abuela materna) mencionan que las mamás están presentes y son quienes están pendientes de lo que sucede con ellas y ellos. En el caso del papel de los padres, esto se menciona en pocos casos, por ejemplo Carolina menciona “Mi papá viene a dejarme a la escuela y me recoge, porque vivo lejos de aquí”, por otro lado Katherine refiere “Mi papá me dice que estudie una carrera, porque si me toca un mal marido, puedo salir adelante y no depender de él” , en general mencionan que las mamás platican con ellos, les ayudan con las tareas, asisten a las reuniones de la escuela, excepto Carolina ya que en su caso los dos padres asisten a las actividades escolares. Los anteriores

ejemplos pueden estar relacionados en relación con lo que se piensa comúnmente acerca de que los hombres no cuentan con la capacidad de cuidar a sus hijos, sobre todo cuando son pequeños, por lo que, en el mejor de los casos “ayudan” a la madre con esa responsabilidad (Torres en Figueroa, 2006).

En el caso de Katerine podemos ver, como su papá desde pequeña no le está dando el justo valor, al decirle, “él marido que te toque”, como si ella no pudiera decidir quién será su pareja, además está dando por sentado que se va a casar, lo cual nos habla de la idea de reproducción en la cual la mujer está destinada a vivir en pareja.

### **Estereotipos de género**

Los estereotipos que se encuentran fuertemente arraigados tienen que ver, por un lado con pensar al hombre como proveedor y, por otro, con ver a la mujer como encargada de la crianza y el hogar. Esto puede vincularse con lo que aún en la actualidad se aprende a través del juego o las pláticas que se entablan entre compañeras y compañeros, así las niñas del grupo refieren que algunas de sus pláticas versan sobre quién o quienes les gustan de los hombres, de su deseo de casarse, mientras que los hombres hablan de caricaturas, fútbol, programas de televisión. Otro de los aspectos en que se pueden ver estos estereotipos, es la idea que tienen las alumnas con respecto al hecho de que el cuerpo femenino debe ser delgado así lo refiere Katerine, al recordar el video que les mostré de un desfile de modas de niñas, esta menciona que a ella le gustaría participar en un concurso de belleza, pero no en traje de baño, porque esta gorda, y no sólo se siente así sus compañeros varones se lo han hecho creer, al calificarla como tal. Pero no únicamente estas descalificaciones se dan de chicos hacia las chicas, ya que ellas también lo hacen para con otras, tal es caso de las “alumnas populares”, las cuales molestan a Ximena, diciéndole chaparra y prieta.

Otro ejemplo de lo anterior es Mónica, la cual durante un grupo focal comentó lo siguiente:

Yo a veces, antes de que me hiciera más amigas de ellas, me juntaba con las otras, pero por ejemplo, yo me formaba para comprar mis tacos, y tenía que comprar los de ellas

también, mientras ellas estaban sentadas, todo segundo año me junté con ellas, pero me cansé y las dejé, sobre todo de Katerine, que me fastidiaba mucho, siempre me pedía que le prestara cosas, y por miedo lo hacía, no sé de qué me pegaran o de quedarme sola y no tener amigas, porque me sentía sola sin ellas, hasta que me cansé y comencé a juntarme con Susana (Mónica, 10 años).

Lo antes relatado nos lleva a pensar como también las mujeres consideran más “débiles” a otra, y por lo tanto sienten la confianza de molestarla, y aunque los hombres del grupo refieren que Katerine en diversas ocasiones los molesta y golpea, en el caso de Mónica es más constante el acoso, también podemos ver como el sentir miedo, puede llevar a las personas a permitir situaciones de abuso, y tal vez ese miedo este arraigado desde la crianza, al pensar que una mujer es tranquila y sumisa y por tanto resistente a actos violentos.

El aprendizaje del “deber ser” no sólo es una cuestión generacional, es decir, es la obediencia que deben mostrar las niñas y los niños hacia las normas que les enseñan las personas adultas. Se trata de normas establecidas en términos de género, ya que justamente es durante la infancia cuando se acelera e intensifica el proceso de aprendizaje de los roles de género y las relaciones de poder entre los géneros. En la mirada afuncionalista se espera e incentiva a que las niñas y los niños obedezcan a las personas adultas (madres, padres y docentes) porque ellas realizan la función de socializar a las nuevas generaciones, es decir, tienen una autoridad para hacer cumplir con la reproducción del sistema social (Mayall citado en Pavez, 2012, p. 86).

En otro de los ejercicios de diagnóstico, les solicite que escribieran características de mujeres y hombres, las chicas escribieron de ellas mismas las siguientes: *inteligentes, trabajadoras, ordenadas amigables, sentimentales, cumplidoras*, en este último aspecto se refieren al hecho, de que ellas sobre todo en los trabajos en equipo mixto, son las que terminan los trabajos, mientras los hombres platican y juegan, esto lo pude constatar durante una de las visitas, en las que debían entregar un trabajo, Karen, Susana y Elida que estaban distribuidas en diferentes equipos, estaban terminando el trabajo, preocupadas por que quedara lo mejor posible, mientras sus compañeros platicaban. Este hecho también puede estar relacionado con la idea que tienen algunos profesores con respecto a que las niñas son “bien hechas, se esmeran por entregar presentables los trabajos, ellas cumplen con lo solicitado, mientras que los niños lo hacen al ahí se va” (Prof.a. Teresa). “Al menos en este grupo hay ocasiones en que la competencia académica

se da más entre las niñas, pero en lo deportivo es entre los niños” (Profesor Otoniel). En este sentido he de confesar que durante mi práctica docente, en algunos momentos también llegué a pensar que las niñas eran más creativas, dedicadas y por eso solicitaba su participación en actividades que pensaba les saldrían mejor que a los varones, lo cual es un error, ya que estaba estereotipando y excluyendo.

En cuanto a las características atribuibles para los varones en general se mencionaron las siguientes: *flojos, desaliñados, guapos, fuertes, rápidos, y preocupados por su familia*, en este último aspecto vemos como desde pequeñas van interiorizando la idea con respecto a que el hombre debe ser el jefe de familia, el que cuidará de ellas, lo cual puede estar relacionado con las expectativas, de los profesores que consideran que ellos deben estudiar una carrera universitaria o aprender un oficio, ya que son los que van a mantener, tal como lo relata la profesora Diana “No es que mis clases sean diferentes, sino que trato de que los niños, aprendan más matemáticas, porque es más fácil que cuando sean más grandes manejen el dinero, y por ejemplo yo veo que en artísticas las niñas ponen más empeño, son más curiosas”. Lo anterior me lleva a reflexionar con relación al papel y las preconcepciones que como docentes tenemos y transmitimos a los estudiantes más allá de las palabras, con el ejemplo y en la cotidianidad, de manera consciente o inconsciente esas expectativas imprimen un sello característico a las sesiones de trabajo, que hacen vivir una violencia cultural.

En relación con los chicos, estos atribuyen las siguientes características a los varones: *trabajadores, guapos, flojos, rápidos y peleoneros*, en cuanto a lo que piensan de las chicas, tenemos los atributos: *bonitas, amigables, ordenadas, débiles, sentimentales y enojonas*. Como podemos ver diariamente somos testigos que estos atributos o cualidades, que se asignan de manera diferenciada y desigual a hombres y mujeres, se han constituido en estereotipos de género, es decir, se han fijado como si fueran una esencia, inherente, inmutable y eterna que determina nuestros cuerpos, aun cuando la experiencia nos diga que las mujeres y los hombres podemos compartir características de ambos modelos.

De esta forma, en el sistema de expectativas sociales, al polo masculino positivo y activo del binomio (femenino-masculino) le corresponde dominar, y al otro, el femenino negativo y pasivo, ser subordinado. Por ejemplo, si se considera que las mujeres son débiles “rasgo negativo” y que los hombres son fuertes “rasgo positivo” entonces no se permitirá que un hombre muestre, exprese o reconozca debilidad, pues la superioridad de los hombres frente a las mujeres radica precisamente en dicha fortaleza. En estas ideas está presente la valoración de la fuerza física como característica positiva asociada al poder.

Un estereotipo de género no sólo nos obliga a los ojos de otros y en función de un modelo social (para nuestro caso heteronormativo) a ser de una manera femenina o masculina, sino que también nos asigna un lugar, función y papel a desempeñar en todos los ámbitos. La alteración, a veces mínima, de los lugares, las funciones y los papeles designados provoca reacciones negativas porque lo que se perturba es un orden preestablecido que pugna por permanecer, ejemplo de ello es que los hombres del grupo se adueñan de la cancha del patio escolar para jugar fútbol, y cuando las niñas muestran interés por jugar estos proponen que sea fútbol o una actividad en la que ellos se sientan cómodos, porque de no ser así se molestan, también podemos pensar que el hecho de que las “chicas populares” molesten a las que no lo son se puede deber a que no cumplen con lo que para ellas es ser una mujer, o por el contrario que las “más tranquilas” vean mal que sus otras compañeras “no se den a respetar” con los niños.

De igual forma cuando un estereotipo no puede cumplirse del todo, lo cual es de esperarse y es lo más común, muchas veces se genera una reacción en cadena que va desde el señalamiento hasta la sanción social, la discriminación, el sexismo, los sesgos de género, la inequidad y la violencia (Leñero, 2010), como lo menciona Susana “El maestro me dijo que yo andaba de noviera y de loca, que me diera mi lugar como mujer, cuando no es cierto Erick, es mi amigo”, podemos darnos cuenta que sí una niña muestra interés por un chico es considerada como “loca”, ya que lo esperado es que él la corteje no al revés.

Algo de lo que pude observar durante mi estancia en la primaria, es que la maestra de primero no permite que las niñas corran por el patio, ellas permanecen sentadas cerca de ella comiendo o jugando con muñecas, mientras que los niños si pueden correr o llevar a cabo un juego organizado que implique moverse, al conversar con ella refiere que “Las niñas son más delicadas y si caen lloran y luego viene la mamá y te reclama y los niños no, ellos se aguantan, por eso las niñas se quedan conmigo”, esta actitud les está negando la oportunidad a las niñas de tener un desarrollo integral y a los niños la imposibilidad de mostrar sus sentimientos”.

En contraposición con lo antes relatado, tenemos el caso del Mario, el cual durante un grupo focal entre hombres, comentó que en el ciclo anterior no obtuvo diploma, ya que Alan le ganó en el promedio, al relatar esto comenzó a llorar, lo anterior se puede leer como una práctica que se dio debido a la confianza que sintió para expresar sus sentimientos y aunque estaba entre hombres (amigos) pudo hacerlo, lo interesante es preguntarse, sí frente a la otra parte del grupo (chicos), lo hubiera hecho, o si hubiera respondido a esas presiones sociales, que indican que los hombres no lloran, ya que como lo menciona Kaufman (1999, p.2) “...Es bastante típico que los niños aprendan, a una temprana edad, a reprimir sentimientos de temor y dolor. En el campo de los deportes enseñamos a los niños a ignorar el dolor. En casa les decimos que no lloren y que actúen como hombres...”

### **Estereotipos de género en la escuela**

Los estereotipos como conjunto de patrones de creencias compartidas por la comunidad o el grupo social, tienen un impacto directo en los individuos, ya que funcionan como modelos de comportamiento y suscitan conductas o pensamientos que dirigen el rumbo de sus vidas.

De lo anterior podemos desprender que algunos de los estereotipos de género que se presentan en la escuela, condicionan el desempeño de niñas y niños en las diferentes asignaturas y pueden contribuir al mantenimiento de desigualdades de género y discriminación que impidan que las oportunidades de desarrollo tanto físico como mental y emocional se presenten en el alumnado por igual.



Para conocer los tipos de manifestaciones relacionadas con los estereotipos de género que pueden darse en el ámbito escolar, se analizó la percepción que se tiene acerca de los grupos de mujeres y hombres que existen en el salón de clases, encontrando los siguientes resultados que a continuación se presentan.

Durante el grupo focal con hombres que son considerados por los demás como más tranquilos, se encontró lo siguiente:

E: ¿Por qué creen que dividí para platicar a los hombres en dos grupos?  
Ao: Porque los otros son más relajientos, además nosotros podemos hacer una crítica sobre ellos  
Mario: Yo pienso que escogió así de los más relajientos a los más tranquilos  
E: ¿Ustedes consideran que son más tranquilos?  
Ao: Sí un poquito  
E: Pero tranquilos en qué sentido  
Alan: Sí más tranquilos, menos relajientos y groseros en comparación con ellos  
A: Nosotros somos menos hiperactivos, nos estamos quietos y ellos no  
Mario: No se están quietos, tienen que estar haciendo algo para estar tranquilos  
A: Constantemente están fuera de su lugar, platicando, jugando o molestando  
Mario: Yo soy hiperactivo, pero aquí me autocontrolo, porque en mi casa tengo que estar haciendo algo, para estar tranquilo, pero aquí como tengo el trabajo me mantengo ocupado  
Ao: Además nosotros no somos agresivos como ellos, sobre todo cuando juegan fútbol se enojan de cualquier cosita.

El fragmento anterior, nos muestra que los hombres no viven la masculinidad de la misma forma, ya que entre ellos también hay jerarquías, ya que mientras unos podríamos decirlo se inscriben dentro del estereotipo de hombre “juguetón, violento, atrevido, grosero”, otros no lo hacen, sin que al parecer esto implique mayor problema para ellos durante la socialización y la vida cotidiana, en desventaja se encuentran las niñas, ya que el costo social y los apelativos para ellas son más altos, como se muestra a continuación:

E: Hola chicas, gracias por participar en esta plática, quisiera comenzar a dialogar con relación a ¿Cómo se consideran ustedes con respecto al otro grupo de compañeras que no están aquí?  
Yael: Más tranquilas  
Elida: Mucho más tranquilas  
Mónica: Pues más tranquilas  
Susana: Justo ese es el problema que nosotros somos más tranquilas, por eso ellas luego se pasan, y consideran que somos ñoñas y tontas, porque no nos reímos de sus cosas, aunque luego si son buena onda  
E: ¿Qué es pasarse?  
Yael: Pues se burlan, o cuando los niños nos hacen algo, o quieren platicar con nosotras ellas, sobre todo Katerine, les dicen hay no déjalas, ya ves que ellas son bien chillonas, no se aguantan no les digas nada porque te van a ir a acusar con el maestro

Ingrid: Ellas el otro día se pelearon con unas niñas, creo que de cuarto y las vinieron a acusar  
E: ¿Se pelean a golpes?  
Aas: ¡Nooo!

Ingrid: Se pelean a palabras, pero lo que pasa es que ellas son muy problemáticas muy relajosas

Mónica: Ellas son una locas, tienen uno y otro novio, además se llevan pesado con los hombres, si son unas locas, fáciles, andan siempre buscando llamar la atención de los niños, yo creo que pueden salir embarazadas rápido, por lo mismo tienen muy mala reputación.

Susana: Por eso mi amiga Elida se salió de ellas, de hecho mi amiga Elida por eso se alejó porque se metían demasiado en problemas, cada vez más y más.

Desprendido de lo anterior considero que existe una masculinidad y femineidad hegemónica, y nuestra propia posición apunta a la necesidad de considerar que la sociedad presiona para que tanto niñas como niños las asuman como propias, emitan juicios de valor y recriminen aquellas prácticas que no entran dentro de sus parámetros, esto debido a que no las asumen como propias. Esto nos lleva a reflexionar que pueden ser contemplados, no sólo por los demás sino también por ellos mismos como aceptables dentro de los límites fijados por la propia cultura. "...Naturalmente la complejidad y la incertidumbre marcará ese proceso, estableciéndose acomodaciones y resistencias a los papeles de género. Al tiempo, esa identidad social deberá ser constantemente mantenida y negociada en y a través del discurso, y de la interacción con otros y otras..." (Rodríguez, 2007).

Pero no sólo encontramos los estereotipos en las actitudes y comportamientos, también los podemos ver y vivir en relación al cuerpo, la belleza física y el arreglo personal (relacionado con la feminidad o ausencia de esta), principalmente las mujeres, ya que durante la transmisión del video de un concurso de belleza, donde las participantes eran niñas menores de edad vestidas en traje de baño, el grupo reflexionó con respecto a que la mayoría de sus compañeras no son como las participantes, altas, blancas y delgadas, pero este ideal de belleza ha sido transmitido e impuesto en gran medida por los medios de comunicación, como refiere Andrea(10 años) "Antes cuando llegaba a mi casa, y tenía internet veía los capítulos de la rosa de Guadalupe, y hay uno, de esos donde la mamá quiere que la hija modele y este delgadita, y la hace crecer con tacón y le lastima la columna y el cuello, y la hija no quería pero la mamá la obligaba, la vestía con minifalda y la sacaba a la calle. Otro ejemplo es lo relatado durante una conversación.

E: ¿Cómo es eso de ser femenina?

Susana: Si ellas se ponen la falda más corta, se enchinan las pestañas, se ponen brillo, a mí por ejemplo se burlan luego de mí porque estoy un poco gordita y uso lentes, o luego para un convivio y traemos ropa de casa, comienzan a decirme que la mía esta fea, pasada de moda, que parezco abuelita, pero pues a mí me gusta mi ropa, además mi mamá me la compra

Ingrid: Si el otra vez, a mí me dijeron que si quería ellas me podían peinar y maquillar, para que me viera mejor, yo les dije que no, y Katerine le pregunto a Héctor que iba pasando, que a poco no yo me vería mejor si me pintara y arreglara, y él le dijo, hay no guacatela, aunque la mona se vista de seda, mona se queda, eso me dio mucho coraje y me fui, me hizo sentir mal

Yael: Pero no debes sentirte así, ya vez a mí luego me dicen que parezco hombre, porque luego prefiero estar con Samael y Mario, pero no hago caso, o a Ximena que cuando recién comenzamos el año, se cortó el cabello muy chiquito y le decían que parecía niño, hasta sus propias amigas se burlaban de ella y le decían que se veía fea, que porque había dejado que se lo cortarían así

Jesica: Es que ellas se creen como muy grandes y maduras, por ejemplo Ximena luego dice, hay no se acerquen mucho o no me aprieten porque me lastiman mis pechos, pero reamente no tiene.

Por tanto podemos reflexionar con respecto a las maneras de cómo las niñas y niños van aprendiendo a ejecutar las acciones que suponen la aprobación adulta y de sus iguales, pues observan que éstos reaccionan, de forma diferenciada, ante las conductas de género que realizan. De esta forma, muchas actividades, maneras y objetivos, adquieren un valor distinto dependiendo del sexo, pues están asociadas a consecuencias positivas o negativas, lo que nos lleva a dicotomizar las cosas como bueno, malo, bonito o feo, aceptable o inaceptable, no permitiéndonos ver las subjetividades y matices que conllevan los comportamientos humanos. Por lo cual la mayoría de niñas y niños se imponen a sí mismos ciertas normas o conductas y responden ante sus propias acciones de forma autorrecompensante o autopunitiva. Asimismo, en estos patrones de autorrefuerzo pueden influir los criterios exhibidos por los modelos sociales, generándose una interacción de los procesos de imitación y condicionamiento (Peña, 2005).

### **Diferencias en el desempeño escolar por sexo**

Si la escuela como institución forma parte del tejido social y cultural de la sociedad a la que pertenece, no es extraño pensar que comparte elementos complejos que conforman a dicha sociedad, no obstante, lejos de constituirse sólo como

reproductora de tales componentes, la escuela representa o debería como un espacio formativo privilegiado para el cambio, sin embargo es común observar que los estereotipos, roles y sesgos de género, así como prácticas sexistas se repiten, transmiten y refuerzan de manera variable en la escuela (tal vez de manera inconsciente) ya sea en las actividades colectivas, en el propio trabajo dentro del aula, en las actitudes y comportamientos o en las interacciones y relaciones interpersonales de todos los actores involucrados en el proceso enseñanza aprendizaje.

Así es importante identificar los estereotipos que existen sobre el desempeño de mujeres y hombres durante el desarrollo de las diferentes asignaturas, pues esto puede predisponer o truncar la posibilidad de tener un desempeño aceptable y el establecimiento de expectativas a corto y mediano plazo, tanto en el ámbito personal como académico.

En lo que se refiere a la participación en clase, la tendencia general es considerar que tanto las niñas como los niños participan por igual, pero al analizarlo por sexo, encuentro que los varones consideran que las niñas participan más en clase, que lo que las niñas reconocen en ellos, aun cuando cada uno de los sexos se califica a sí mismo como el más participativo. De acuerdo con lo observado durante mis visitas al grupo pude notar que las niñas tienden a participar más cuando el maestro pregunta algo con referente al tema que se está abordando, también son ellas quienes en general se muestran dispuestas a ayudar a repartir materiales, o dar un recado a otro docente, sin embargo cuando trabajan en equipo, salvo en el que se encuentre Susana, los hombres son los que toman el papel de “representantes del equipo”, lo cual no implica que sea el que trabaje más, o el que organice las actividades que se realizaran al interior del equipo, esto lo hacen las niñas, pero al momento de dar a conocer el desarrollo y resultados del trabajo los hombres son los que lo hacen, en especial Alan, Mario y Erick, (considerados por el grupo como los más listos).

Algo que es importante resaltar es lo comentado por alumnos durante uno de los grupos focales:

Mario: Yo considero que tratan mejor a mis compañeros, porque a veces yo pido la palabra y no me la dan, pero no sé porque

Alan: Te lo ha dicho el maestro, porque tú sabes más y debes de dejar que las demás personas participen

Mario: Pero a mí eso me molesta, que antes pasen a otros compañeros, a veces a mí me molesta con Zaid que a él lo pasen primero y yo estoy levantando la mano hace media hora y Zaid, hace un minuto y él le hacen caso. A mí no me hacen caso primero pasan a las niñas y luego a otros compañeros y a mí ya no me dejan pasar, me choca que el maestro pase a los que no tienen la respuesta y yo que la tengo me ignora

Erick: Yo me he dado cuenta que la maestra de educación física y no se me hace justo que yo que tengo más habilidad de que juego basquetbol y me ve jugando futbol, a fuerza quiere que juegue básquet.

Lo anterior es un ejemplo, el cual de acuerdo con Leñero (2010, p. 29) refuerza el funcionamiento y los estereotipos de género, traducidos en actitudes y comportamientos “Cuando, en lugar de alternar las participaciones, se tiende a favorecer que los alumnos, en demérito de las alumnas, desempeñen papeles protagónicos en distintos momentos de la vida escolar”, en este caso el equipo de fútbol y basquetbol que representan a la escuela en diversas competiciones están conformados únicamente por hombres.

Existe cierta tendencia a considerar que los hombres son los que participan más en el juego, esto puede estar relacionado con las ideas que prevalecen con respecto a que los varones son más inquietos, esto desde que nacen y su principal forma de socialización está basada más en la acción que en la verbalización.

Uno de los aspectos a resaltar después de lo observado durante el diagnóstico y tras las entrevistas con el grupo, es la competencia académica que se da al interior, donde los hombres, buscan el reconocimiento, veamos un ejemplo:

E: ¿Pero esta competencia académica sólo es entre ustedes, o también con las niñas?

Mario: Sólo entre nosotros, las niñas como Carolina y Susana, sacan buenas calificaciones, bueno Susana es la que a veces saca mejores, pero de los hombres estamos entre Erick y yo, y bueno Alan, pero la mayor parte del tiempo la competencia es entre nosotros

Alan: Sí las niñas son aparte, lo importante es entre nosotros, por ejemplo mi mamá me dice que lo importante es ser el mejor y ganar en todo

Ao: Sí la real competencia es entre nosotros, por demostrar quién es el mejor, y por ejemplo nosotros que somos más tranquilos y estudiosos en comparación con Héctor y Sergio, pues ellos no compiten porque saben que nosotros ganamos

Como podemos darnos cuenta, los chicos compiten entre sí para obtener las mejores notas, aunque reconocen que las chicas tienen buenas calificaciones, no

las consideran dentro de la competencia, esto tal vez por la idea interiorizada de que ellos son los mejores, o podemos pensar simplemente que las chicas y chicos tienen diferentes actitudes ante y hacia la escuela, el trabajo escolar y el aprendizaje.

Por su parte el profesor del grupo percibe que las niñas son más organizadas, se esfuerzan más en la realización de los trabajos, están más inclinadas a tomar la iniciativa de su aprendizaje, no esperan que el de todas las indicaciones para comenzar a trabajar, se toman muy en serio sus deberes escolares, en cuanto a los alumnos considera que son más desordenados, distraídos y juguetones, sin embargo reconoce entre ellos una fuerte competencia por ser el mejor de la clase, sobre todo de Mario, Alan, Erick, Emilio y Said.

### **Socialidad en los equipos de trabajo escolar**

En relación con la dinámica que se da en equipos mixtos de trabajo (durante mi estancia en la primaria, sólo fueron de este tipo), la sensación principal es que todos forman parte en mayor o menor medida del relajo que se genera, pero hay una notoria diferencia entre el porcentaje que atribuye a los niños “que echan mucho relajo y trabajan menos” que el que se atribuye a las niñas.

Como parte de los resultados obtenidos, tras la aplicación de un cuestionario, cuya finalidad era conocer con quien preferían realizar equipo para trabajos escolares, con quien pasaban parte de su tiempo libre, obteniendo los siguientes resultados.

Jesica: “Prefiero trabajar con mujeres, porque a veces los hombres no prestan atención, platican y son muy desastrosos y las mujeres son más tranquilas

Yael: “Hombres porque son un poco listos”

Mónica: “Mujeres, porque son más ordenadas y trabajan más y porque son más listas”

Karen, Ximena, América. Katerin y Susana comentaron que les gusta trabajar tanto con hombres y mujeres, mientras que Carolina, Yarett y Andrea respondieron que con las niñas, ya que sienten más confianza con ellas y conviven más.

Por su parte entre las respuestas de los chicos, únicamente David, respondió que con las mujeres “porque son amables”, Mario “Con los hombres, porque me

entiendo mejor que con mujeres, pero depende del trabajo, pues las mujeres son más aplicadas”, Luis y Samael refieren que con los hombres, los otros 9 chicos que participaron escribieron que con los dos.

Lo anterior nos hace ver que los chicos muestran en mayor medida aceptación por trabajar con ambos sexos, ante lo cual podemos pensar que estamos frente a una nueva idea de socialización, al menos en lo que respecta a este aspecto, así podemos “...Ver a la infancia como una realidad socialmente construida, que como tal presenta variaciones históricas y culturalmente determinadas por el conjunto de mandatos, pautas y normas de conducta que se aparejan al modo de ser niño en su momento concreto...” (Gaitán, 2006, p.10) para este caso ellos, ya no conciben la idea con respecto a que los niños deben estar sólo con sus iguales, por el contrario están concibiendo una socialidad diferente.

Un aspecto que es necesario, resaltar como lo hice en líneas anteriores, es que tras lo observado, las niñas no socializan los resultados o el proceso para la realización del trabajo, aunque ellas participan de manera activa, proponen, organizan y dan ideas al interior del equipo, no lo expresan ante el resto del grupo, también pude percatarme que cuando falta poco para terminar la actividad mientras los demás compañeros incluidos ambos sexos, se muestran cansados, apáticos y distraídos, son las mujeres las que terminan el trabajo, pienso que esto se puede deber a la idea con respecto a que las niñas son “cumplidas” o es lo que se espera de estas.

### **Habilidades físicas durante los juegos y actividades recreativas**

Las habilidades y capacidades motrices se estimulan de manera distinta en ambos sexos, esto desde el momento del nacimiento, predisponiendo socialmente en mayor medida a varones para la actividad física y censurándola en el caso de las niñas, esto se puede ver desde la elección de los juguetes por parte de los padres o cuidadores, a las niñas se les dan: muñecas, juegos de té, planchas, cocinas, juegos de mesa etc... todo aquello que le permia interiorizar su papel de ama de casa y de mujer tranquila, porque si hace algo de movimiento se puede lastimar, mientras que a los hombres se les permite jugar con bicicleta, con pelota, patín y un

sinfín de objetos que contribuyen a que estén activos, libres y por lo tanto causando diferencias en el desarrollo motriz.

Lo anterior lo podemos relacionar con que se considere a la motricidad una cualidad biológica diferente para cada uno de los sexos, lo cual refuerza los estereotipos de desempeño físico. La fuerza de estos estereotipos repercute en la actitud con que llega el alumnado a la escuela, lo que denota una discriminación hacia la mujer en cuanto a su desempeño en el deporte y en actividades físicas, a la par dichos estereotipos en muchos casos son reforzados por los profesores, tal es el caso del grupo de trabajo, ya que cuando tuve oportunidad de observar las clases de educación física, pude percatarme que son los niños quienes participan de manera más activa, ellos son los primeros en la fila para ejecutar la actividad, cuando se forman equipos ellos piden ser los capitanes, durante el tiempo libre que les de la profesora, para jugar, estos se adueñan de la cancha para jugar fútbol, mientras unas niñas se sientan a platicar, otras acomodan el material, unas saltan la cuerda y otras tantas juegan en las colchonetas.

El modelo tradicional asigna a los hombres el desarrollo de destrezas físicas y motoras, lo que incluye la práctica de deportes, mientras a las mujeres se les asigna una actitud pasiva y sedentaria; esto explica que, en ocasiones las niñas manifiestan poca motivación a la práctica del deporte, sin embargo cuando tienen deseos de participar se encuentran con obstáculos, como en el caso siguiente:

Yael: A mí algo que no me parece justo, es que por ejemplo los niños siempre se adueñan del patio de la escuela y juegan futbol, y yo le he dicho al maestro que cuando le toque el recreo activo también ponga juegos donde juguemos las niñas y dice pues hay esta la pelota, jueguen futbol y pues no se trata de eso porque solo jugamos algo que les gusta a los niños no tanto a nosotras

Jesica: Sí yo también luego quiero jugar pero los maestros dicen que las niñas nada más estamos sentadas y no queremos jugar, pero no es cierto estamos sentadas porque no hay algo para jugar

Ingrid: Según ellos para las niñas hay la cuerda o el resorte y nada más, no piensan en nosotras, como sí nada más hubiera niños

E: ¿A qué les gustaría jugar?

Mónica: Volibol, futbeis, boliche, no se algo donde todo podamos jugar, luego antes lo que hacían era dividir el patio y una parte del recreo jugamos las niñas y otra parte los niños, pero eso no es chiste porque nos están separando, y además luego cuando tocaba el tiempo de las niñas, unas no querían jugar y los niños terminaban igual jugando

Ingrid: Es cómo en educación física, cuando tenemos tiempo libre luego, luego los niños agarran la pelota y empiezan a jugar futbol en toda la cancha y las niñas jugamos con el



demás material como con las colchonetas, pero luego aburre porque no nos movemos y le decimos a la maestra y dice pues jueguen fútbol quien se los impide.

En el caso anterior podemos darnos cuenta como se ha interiorizado el hecho de que los hombres tengan la posibilidad de jugar mientras que las niñas deben asumir una actitud pasiva, esta idea no sólo es de los alumnos, sino también de los profesores que refuerzan esta actitud. Por lo antes expuesto, es que nos podemos hacer el siguiente cuestionamiento ¿Es viable hacer un estudio como éste con perspectiva de género?, la respuesta es sí, debido a que citando a (Lamas, 1996, p.5) “La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual”.

Es así que nuestra sociedad ha estructurado la cultura en torno a la diferencia sexual, dicha diferencia anatómica nos ha conducido a interpretarla como una disparidad sustantiva que marca el destino de las personas, lo lógico se piensa es que sí las funciones biológicas son tan dispares, las demás características y habilidades como las motrices, también habrán de serlo.

Otro aspecto que podemos resaltar del caso anterior, es pensar con respecto a sí los hombres están dispuestos a ceder territorio (patio escolar) el cual durante mucho tiempo lo han visto y vivido como exclusivo y parte de la identidad masculina, y reflexionar que tan dispuestos están a practicar juegos en que se ejerzan “roles feminizados” .Otro punto a plantear es hasta qué punto las niñas desean entrar en competencia con los niños en el campo de la actividad física, ya que en los deportes ellos están seguros de sus posibilidades y liderazgo.

### **Relación con las y los docentes**

En la educación primaria, gran parte de la transmisión cultural opera a través del lenguaje oral, actitudes y comportamiento de las maestras y maestros, de la intervención de los adultos en la escuela, de la interacción entre alumnas y alumnos, de las normas que permiten o prohíben o de las actividades que se promueven o

no. Si se considera que “hablar es hacer y que lo que se hace al hablar es construir el mundo (Moreno, 2006, p.97) se puede comprender mejor la importancia de las interacciones verbales en el aula y del lenguaje con el que se transmite, se refuerza o cuestiona una cultura determinada o formas culturales diversas.

Visto de esa manera, podemos ver como en la escuela se transmite lo que consideramos conocimientos y aprendizajes significativos, por lo tanto, si nuestra visión del mundo está influida en mayor o menor medida por estereotipos y sesgos de género, difícilmente podremos identificarlos en las actividades escolares, en los contenidos o en las interacciones y actitudes que tenemos para con las alumnas y alumnos. Si no identificamos estos estereotipos, corremos el riesgo de reforzarlos, reproducirlos y avalarlos. Con ello estaríamos negando la oportunidad de que las niñas y niños conozcan formas más equitativas de convivencia, de resolución de conflictos y contenidos que propongan y promuevan la equidad entre mujeres y hombres.

Así de acuerdo con mi experiencia como docente y tras el trabajo de campo realizado, puedo determinar que los docentes transmitimos culturalmente estereotipos de género cuando:

- No intervenimos para solucionar conflictos en los que las niñas y niños se rechazan por razones de género o por clase social.
- Cuando no se abordan en el aula contenidos relacionados con el cuerpo, la diferencia sexual y la igualdad. En este punto al dialogar con los profesores en diversos momentos, en general comentan que ellos se ciñen a enseñar los contenidos que vienen en el programa y si estos temas no se tocan, ellos no lo hacen por iniciativa propia (de ahí el interés y viabilidad de trabajar transversalmente los contenidos, además de responder a una problemática social).
- Cuando no se considera la diversidad de condiciones entre mujeres ni entre hombres, lo que nos lleva a pretender tratar a todos por igual, lo que acarrea al final un trato desigual, ya que se dejan de lado las particularidades e

individualidad de cada uno de ellos, llegando incluso al menosprecio, como lo relatan: Ingrid, Mónica y Yael.

Ingrid: Y nosotras no queremos jugar basquetbol, y ella nos dice, pero algún día lo tienen que hacer aprendan a sus compañeras y nos jala y nos dice hay mis bebés no les gusta el balón, tienen miedo

Mónica: A mí me ha dicho que soy una bebe porque no me gusta el balón, verdad

Yael: La actitud de la maestra está mal, porque no debe decir eso, a mí no me dice porque yo si juego, además en lugar de darles confianza las hace menos, ella debería motivarlas para que jueguen

- Cuando sólo se elogian conductas apegadas a los estereotipos de género y se critican los comportamientos diferentes, como en el caso de Susana que relata lo siguiente "...El maestro me dijo que yo andaba de noviera y de loca, que me diera mi lugar como mujer, cuando no es cierto Erick es mi amigo". En este sentido valdría la pena preguntarnos, ¿Por qué se naturaliza, que un hombre corteje a una mujer y no la inversa?, me parece que no hay nada escrito al respecto que nos haga pensar que esto es lo "normal", simplemente son prácticas culturales que se han venido dando las cuales hemos normalizado.
- Cuando se dice a las niñas que no se comporten como niños o a los niños que parecen afeminados.
- Cuando se da preferencia sólo a niñas o niños para la realización de ciertas actividades, como en el caso que refieren los alumnos.

Zaid: Me parece injusto porque no nos dijo a las demás personas, sólo le dijo a él

Ao: No fue justo, porque por ayudarlo el ya no hizo el trabajo que todos estábamos haciendo

Alan: A mí me lo dejó de tarea, además también llamo a Héctor porque ustedes ya estaban jugando, el maestro les dijo cuando terminen el trabajo ya pueden jugar con su tableta. Fui yo el que no hice el trabajo porque Héctor ya lo había hecho

Mario: Bueno hablando de los temas de los maestros, a mí también me pareció mal, porque a veces el maestro si agarra mucho a Alan para que le ayude en otras cosas y a veces a Alan el maestro lo quiere mucho y esas cosas, pero a veces Alan la verdad no te voy a criticar, no me gusta que el maestro Roberto te haga más caso a ti que a otras personas, a mí siempre el maestro me dice no que échale ganas, yo creo que el maestro le tiene más aprecio especial a Alan porque cuando se pone sentimental por alguna cosa que le pasa que yo no estoy enterado la verdad, a mí no me gusta, porque lo saca y se pone a platicar con él y a todos nos dice me pueden hacer este trabajo

E: ¿Por qué no se lo han comentado al maestro?

Mario: No sé, porque la verdad no sé cómo lo tome el maestro

El hecho de que los maestros se muestren identificados con los varones por el solo hecho de serlo, y más allá de las cualidades que cada niña/o manifieste, permite ver el grado en que se dan situaciones de inequidad en nuestra sociedad y el riesgo que se corre al no tomar medidas al respecto.

De manera general cuando los estudiantes tienen alguna inconformidad por el trato que reciben por parte de los docentes, no lo manifiestan ante ellos por miedo a represalias o que los agarren de encargo, lo cual me lleva a reflexionar con respecto a que como profesores muchos no hemos logrado establecer una relación de confianza, ya que los alumnos nos ven como sólo como una figura de autoridad que está ahí para sancionarlos y no parar escucharlos y dialogar para la toma de acuerdos en beneficio de todos.

Tras las entrevistas realizadas con las profesoras y profesor de la primaria (titulares de los grupos), así como de las charlas informales, puedo concluir que en general, comentan que tratan de tener un trato igualitario para ambos sexos, sin embargo se entienden mejor con las chicas, pues consideran que son: más responsables, dedicadas, cumplidas y bien hechas, mientras que los chicos muestran menos interés por la escuela, y más por el relajo y actividades que involucren actividad física y competencia. Lo anterior concuerda con el hecho de que permitan que los chicos de adueñen del patio escolar para jugar (aun cuando son los docentes los encargados de poner el recreo activo), no motivan a las niñas para que jueguen por el contrario prefieren que permanezcan sentadas como el caso de las niñas de primer año, también pude observar que son las niñas las que ayudan en actividades en la dirección que implican entregar un material, llevar un recado, ayudar a poner el periódico mural y colaborar para el ornato de la escuela.

En el caso de la maestra de educación física si bien no se pudo entrevistar, si tuve la oportunidad de observar la dinámica de las clases, no sólo con el grupo,

sino también con el resto de la escuela, además las alumnas muestran inconformidad por el trato que reciben, el cual es desigual y discriminatorio con respecto a los hombres. Durante el desarrollo de las sesiones, no promueve una sana competencia, permite que se burlen entre ellos si algún ejercicio no les sale bien, (sobre todo de los hombres hacia las mujeres) pasa por alto que los hombres sean los capitanes de los equipos aun cuando estos sean mixtos, cuando deja tiempo libre durante la clase, permite que los niños se adueñen del patio y jueguen fútbol solamente, mientras que las niñas se sientan a platicar o a jugar en espacios reducidos con el demás material (aros, colchonetas, conos, cuerda), aunado a lo anterior alude a expresiones de descalificación, al decirles “bebe” a las niñas que le tienen miedo al balón.

Como docentes podemos y es necesario aplicar una perspectiva de género que nos lleve a realizar indagaciones para saber de qué manera viven y ven el género las niñas y niños, lo cual implica adaptarse a las edades y circunstancias del grupo, la información que se obtenga ayudará a detectar problemáticas o situaciones de desigualdad y violencia de género en el aula y centro educativo, con dicho diagnóstico, se posibilitará la oportunidad de planear y aplicar estrategias didácticas que paulatinamente contribuyan a eliminar las desigualdades y violencia de género.

### **Prácticas de convivencia en el contexto escolar, relacionadas con la sexualidad**

La sociología de los niños toma como punto de partida la idea de que los niños merecen ser estudiados por sí mismos y desde las relaciones que establecen con sus pares y con los adultos, desde sus propias perspectivas. Los niños son actores sociales en los mundos sociales en los que participan y la investigación debe enfocarse sobre ellos y sus condiciones de vida, actividades, relaciones, conocimiento y experiencias. Desprendido de lo anterior podemos ver al niño como agente, participante en la construcción de conocimiento y experiencia diaria, otorgando importancia a las visiones propias de los niños con los mundos sociales

en los que habitan, especialmente en las relaciones que establecen con otros niños. (Gaitán, 2006).

Una de las características de la escuela como medio social es la vida informal del grupo de iguales que en ella se desarrolla, así el ambiente constituido entre los iguales tiene su propio orden de género, cuando las niñas y niños tratan de definir sus propias sexualidades e identidades, surge la turbulencia e incertidumbre. Al aproximarse a la adolescencia, es fácil que las interacciones entre ambos sexos, se sexualicen, con coqueteos, insinuaciones y bromas, estas prácticas molestan en especial a las niñas, como se muestra a continuación.

Susana: Y cuidadito con decirles algo, es que una vez ellas tuvieron un problema muy grande con los niños, Karen, Katy y con las que hablo antes que nosotras, tuvieron un problema porque ellas se dejaban tocar sus partes, hasta Carolina que según su papá es muy estricto y le tiene muy cuidada y vigilada, pero lo que pasa es que ella pone su carita de niña buena, de yo no hice nada, pero bien que anda con ellas en el relajo  
Jesica: Les tocaban la vagina y el trasero, ellas les agarraban sus partes o sea el pene, era como juego, pero sus papas vinieron a reclamar que tuviera más cuidado, porque en educación física jugaban a que según no me acuerdo que, pero se tocaban sus partes íntimas ahora sí  
E: ¿Ustedes que opinan de eso?  
Elida: Que no se respetan su cuerpo porque tu como niña te respetas y dices esto no lo debo hacer porque es mi cuerpo y sería como una falta de respeto hacia mí, porque yo que diga me dejo tocar así por los niños no  
Susana: Yo digo que es malo, como dice mi compañera, porque no te das a respetar, tu cuerpo, tus partes  
Jesica: Yo digo que está mal, no me acuerdo si era en tercero o en cuarto, no recuerdo pero entre los niños se agarraban el pene, pasaban y se agarraban  
Ingrid: Se daban de nalgadas, pasaban entre las filas y se agarraban  
Susana: Y luego cuando están agachadas ellas, y pasan los niños les hacen como si le agarraran la cabeza y le dieran un beso en su pene, Héctor, Joshua, Sergio y Axel hacen eso, juegan así, es que por ejemplo a Jesica se le cae su lápiz, obvio tienes que agacharte por él, y al lado está tu compañero y tú te atraviesas entre sus piernas, yo vi cuando estaba sentada con Andrea y Sergio, Andrea se bajó y Sergio hizo como si le diera un beso en su parte  
E: ¿A ustedes les hacen eso?  
Elida: No, porque nosotros no nos llevamos así, nosotras nos damos a respetar  
Susana: Ellos saben con quién, saben que nosotras no jugamos así, además de que los acusamos con el maestro.

En este sentido podemos darnos cuenta que durante la convivencia entre compañeros, empiezan a surgir los “juegos” que implican tocar sus partes íntimas, tal vez en búsqueda de placer o de reconocimiento del otro, la curiosidad por el cuerpo adulto (masculino y femenino) y por el de otros niños y niñas es algo

presente en esta etapa, lo importante aquí es que los adultos sepamos orientar y manejar estas situaciones, ya sea como docentes y/o como padres.

Pero en este sentido las niñas también juegan un papel fundamental, ya que ellas al igual que ellos también se encuentran en la etapa de reconocimiento y de experimentación, pero en este caso más vinculado con la parte afectiva, (amor romántico) en este sentido tenemos lo siguiente:

Ao: A mi todos los niños Axel, Sergio, Héctor, Joshua me forzaron a casarme con Jimena, hasta me metí al baño de los niños porque no podía salir y a la fuerza me sacaron y las niñas también iba corriendo y me agarraron y me casaron con Jimena

E: La verdad sí se quería casar con Jimena o no

Ao: Sí, la verdad sí quería casarme, pero me gusta que me rueguen, es que algunos niños tienen miedo de casarse

E: Algunos o usted

Ao: Algunos

Mario: A mí también me querían obligar a casar, pero me daba pena, me estaban persiguiendo y me metí en un salón, me agarraron y me estaban levantando, entonces me llevaron hasta las jardineras, y que me dijeron las niñas, te vas a casar conmigo y así me fueron diciendo y yo les dije no gracias, y entonces me eche otra vez a correr y me fueron a perseguir, me encontré a Emilio a este Erick, este Carlos, Zaid, Oscar, pero él no estaba haciendo nada. La verdad yo nunca me quise casar, pero la verdad la verdad las niñas que se estaban proponiendo si me gustaban pero yo a mí me daba pena

Samael: Un día del niño la maestra Diana puso una mesa para casarse y creo que Mónica, Jesica y Susana, me andaban jalando, yo estaba en short, y a mí me estaba jaloneando Mónica.

Como podemos darnos cuenta aunque los niños desean participar de “el juego de casarse” les gusta sentirse buscados y asediados por las niñas, lo cual es una práctica que se puede dar en la vida adulta, donde en las relaciones de pareja ellos sean quienes tengan el control y la mujer la que busca mayor afectividad y apego.

Además de acuerdo con Renold citado en Rodríguez (2007), el proceso de llegar a ser heterosexual, es con frecuencia complejo y contradictorio, pues la complejidad de este proceso se destaca en la relación que los chicos mantienen con las chicas, muestran una actitud ambivalente hacia estas, de modo que si bien, en muchas ocasiones, se evita el contacto con ellas, a través de la ejecución de conductas y pláticas relacionadas con el miedo a lo femenino, en otros momentos la proximidad con las chicas se puede entender como expresión y confirmación de la masculinidad heterosexual.

## **Convivencia de niñas y niños en los espacios físicos escolares**

Aunque la escuela es hoy un ámbito público abierto para mujeres y hombres, es innegable que en muchas ocasiones reproduce la división sexual del espacio cuando no modifica el uso de los lugares ni su ocupación preferente; es decir, cuando espacios que pueden ser usados por todas y todos se destinan de manera exclusiva para uno de los sexos.

Ante lo anterior tenemos que los espacios escolares son lugares donde se generan, recrean y reproducen relaciones sociales, no son simplemente contenedores de la actividad educativa, sino que las diferentes personas que integran la comunidad escolar establecen relaciones entre ellas que le dan sentido a ese espacio.

Así, en el espacio escolar como en otros espacios se producen, reproducen y expresan relaciones sociales. El espacio no solamente facilita los usos para los que está construido en este caso, la actividad educativa, sino que también tienen una dimensión simbólica en tanto configuran el ámbito para el despliegue de la imaginación, creatividad, relación, reconocimiento, tensión e incluso el conflicto entre grupos y personas.

El uso que los alumnos hacen del espacio, los lugares a los que pueden acceder y a los que no, las actividades que desarrollan en ciertos lugares, los mecanismos de inclusión y exclusión de unos u otras en determinados espacios dentro de la escuela, manifiestan relaciones de subordinación, exclusión e inclusión, y también muestran las posibilidades de tensión y negociación por la apropiación de determinados lugares. En esta dinámica es fundamental el reconocimiento del derecho al uso y apropiación del espacio por parte de todos los sujetos que conforman la comunidad, pues las dinámicas de exclusión también pueden generarse a través de la autoexclusión.

Una de las expresiones más comunes de la desigualdad entre los géneros es la adscripción social de las mujeres al espacio privado y de los hombres al público. En el espacio escolar, una de las manifestaciones de esta segregación es la apropiación que los niños realizan de los lugares “públicos” (principalmente las canchas) y en la tendencia de las niñas por permanecer en espacios “privados” (salón de clases) (SEP-UNICEF, 2009).



En la escuela los espacios físicos delimitan para los alumnos, momentos formativos y recreativos, así tenemos que las aulas se construyen para la impartición de las clases, pero también dentro del edificio escolar podemos ver espacios dedicados a la recreación como: patios, canchas, jardines, cooperativa, entre otros.

Los espacios escolares se convierten en espacio de convivencia y en este sentido expresan relaciones entre los distintos miembros de la comunidad escolar, incluso más allá de los límites de la escuela.

### **Salón de clases**

De acuerdo con Arenas (2006, p.124) “las feministas han presentado investigaciones para mostrar cómo los profesores y profesoras frecuentemente organizan las aulas y programan las lecciones, tomando como referencia el género...”, estos utilizan estrategias de competición entre ambos sexos para motivarlos a que estos se esfuercen en su trabajo.

Al consultar a los alumnos con respecto a con quién prefieren compartir su banca de trabajo, las niñas en su mayoría refirieron que prefieren estar con una niña, mientras que los niños prefieren estar mezclados, esto podría tener vinculación con una socialización de género que es más permisiva con los niños que con las niñas, en lo que se refiere a externar el interés por el sexo opuesto, o también con el hecho de poder socializar entre niñas, debido a que pueden expresarse con cierta libertad, sin miedo a burlas.

De acuerdo con lo observado, la mayoría de los alumnos no tiene problemas para convivir en la realización de las actividades con sus compañeros, es decir conviven con alumnos del mismo y diferente sexo, cuando se les pide que conformen equipos de manera libre para la realización de alguna actividad algunos lo hacen de manera mixta, aunque siempre con sus amigos, tal es el caso de Susana y Erick, quienes conforman equipo con Jesica, Oscar y Elida, por su parte Katerine se junta con Carolina, Karen y demás amigas, esto se da en aspectos que tienen que ver con actividades académicas.

Pero cuando socializan de temas de interés la mayoría conversa con los compañeros más próximos a su lugar, no importando si es niña o niño, la mayoría de ellos cuando el profesor no está permanece sentado en su lugar. Axel en ocasiones se levanta y va a platicar con Héctor y/o con Sergio. Si alguien hace un comentario chistoso los demás ríen. En general, en el momento en que el maestro se ausenta del salón, los estudiantes aprovechan para comer, ya que cuando está él no es permitido.

En el transcurso de las clases, la socialización se circunscribe a pedir algún objeto escolar, o a aclarar dudas, ya que se centran en la realización de las actividades, o tal vez este aparente orden y disciplina están relacionados con el hecho de que el profesor esté al frente de la clase y como escribe (Stanworth en Flores, 2005, p.76)...”La sala de clase es un ámbito en el que las niñas y niños dependen de una persona adulta dotada de mucho poder...”

Durante la observación que realicé pude percatarme que Katerine y Karen están pendientes de las niñas que pasan al baño de mujeres, al preguntarles porque hacen eso, comentaron que cuando ven pasar a alguien que les cae mal, en ocasiones aprovechan para ir al baño y molestarla o simplemente para encontrarlas en el baño.

A lo largo del grupo focal realizado con alumnas, estas refieren que les molesta y se sienten incómodas cuando sus compañeros dicen comentarios sexuales, como a continuación se presenta:

Ingrid: Es que luego comienzan a decir cosas asquerosas de sus partes, por ejemplo de su pene, por ejemplo en mi mesa hay varios niños que comienzan con una cinta métrica y la marcan y dicen mira este es el tamaño de mi pene y Carolina quería sacarla y no podía y tuvo que morderla y dijeron que era un pene ahora s, dijo este Erick hay es que le estaba quitando el pellejito, son temas que me incomodan porque hay que asco

Yael: A mí también me incomodan, digo es bueno saber cosas sobre eso

Elida: El otra vez este Erick puso un círculo en su cuaderno y le puso una palomita y un palo y dijo que era nuestra parte, y yo le dije que era un baboso

Susana: Y todas las niñas como que nos cerramos de piernas y nos pusimos calladitas.

## **Durante el recreo**

Este es un momento fundamental en términos de la apropiación del espacio en las escuelas, pues durante el tiempo que se dedica para actividades recreativas, niñas y niños tienen la posibilidad de decidir “libremente” lo que quieren hacer (aunque claro que esto se ve sujeto a las reglas impuestas por los profesores y la misma institución, aunque tampoco se puede negar el hecho, de que algunos estudiantes las transgreden, sobre todo de grados superiores). En este sentido, los niños ocupan durante el recreo las canchas y las niñas los patios, así es como podemos decir que en este espacio hay una cultura que negociar, la cual se presenta compleja, estructurada y sujeta a reglas, la entrada a esta requiere aprender una serie de reglas y rituales que son casi tan arbitrarios, como los originados por el sistema educativo (Woods y Hammersley, 1995), es así que podemos decir que el patio del recreo se configura como el lugar donde se ensayan y exploran los papeles de adulto.

...El patio de juegos es por excelencia un espacio y un tiempo del alumnado, en el que el profesorado suele tener únicamente un papel de “vigilancia” o control. El alumnado dispone, dentro de unos límites, de libertad de juegos y movimientos. Por lo tanto, en el espacio del patio se proyectan y producen relaciones interpersonales entre el alumnado poco condicionadas por la intervención docente... (Subirats y Tomé, 2007, p.107).

Lo anterior se pudo corroborar a lo largo del trabajo de campo, ya que los alumnos se dedican más a actividades físicas en comparación con las segundas, esto se puede relacionar con patrones de socialización de género que promueven la actividad física y las prácticas competitivas entre varones, así como el diálogo y la interacción social emotiva, pero sedentaria, entre mujeres, la cual es reforzada como ya se mencionó anteriormente por los profesores. En este sentido, las actividades que unas y otros desarrollan están orientadas por una construcción tradicional de identidad masculina hegemónica, y una femenina relacionada con la sumisión y pasividad, esto lo pude comprobar, al conversar y ser testigo de algunas pláticas que se dan entre chicas, en las cuales el tema de conversación la mayoría de las veces está centrada en que harán cuando se casen, o si tal o cual chico está guapo, como harán para ligárselo, o sobre alguna fiesta a la que asistirán y como

se arreglaran para ello, incluido el carnaval. En este sentido lo que llamó mi atención es que en una de las conversaciones, las chicas hablaban, en relación a que se querían arreglar y ver guapas, porque si desde ahorita se empiezan a cuidar es probable, que cuando sean mayores puedan estar con un narco, pero uno bueno como dicen ellas, como los que salen en la tele, con mucho dinero, carros, aviones, estas chicas, no buscan casarse, ni tener una relación formal, su aspiración es tener dinero y poder, pero sobre todo, pasarla bien.

Tal es el caso de Katerine, la cual desde esta edad, busca tener un cuerpo que atraiga a los hombres, por lo que refiere que ya comienza a cuidarse, porque se siente gorda, además sus compañeros le hacen burla cuando la ven comiendo, diciéndole, que por comer tanto está gorda. Los dos párrafos anteriores, los podemos relacionar con lo que (Sayak, 2012, p.84) en su artículo capitalismo gore y necropolítica en México contemporáneo define como “necroempoderamiento”, los cuales son:

Procesos que transforman contextos y/o situaciones de vulnerabilidad y/o subalternidad en posibilidad de acción y autopoder, pero que los reconfiguran desde prácticas desde la autoafirmación perversa lograda por medio de prácticas violentas rentables dentro de las lógicas de la economía capitalista. Dentro de éstas, los cuerpos son concebidos como productos de intercambio que alteran y rompen el proceso de producción del capital, ya que subvierten los términos de éste al sacar de juego la fase de producción de la mercancía, sustituyéndola por una mercancía encarnada literalmente por el cuerpo y la vida humana.....

En las decisiones sobre la ocupación del espacio, no sólo intervienen los alumnos, también el cuerpo docente ya que son ellos los que deciden que juego pondrán como parte del recreo activo, ante lo cual curiosamente la mayoría organiza una actividad que implica competición como: futbol, basquetbol, etc. la mayoría no pone un juego organizado, donde ambos sexos puedan convivir, ya que si lo pensamos en las dos primeras actividades en su mayoría participan hombres, no se organizan equipos mixtos o cuando se llega a hacer, compiten entre ambos sexos y los niños hacen todo lo posible por ganar a las niñas, para que estas salgan y pueda entrar un equipo de varones, y así poder demostrar quienes son los mejores, porque a las niñas en cuestión de habilidades físicas no las consideran competentes.

Al conversar con las niñas, estas mencionan que no les gusta jugar con los niños futbol, porque son “muy manchados”, “llegan muy duro”, ya que finalmente son el equipo más agresivo, es el que se queda más tiempo en la cancha, porque gana y gana.

En la escuela, toda posición perdedora implica desprecio y burla, más o menos encubiertos según el tipo de normas en funcionamiento, pero sancionados al mismo tiempo por las jerarquías explícitas que se construyen a partir del deporte o de los prestigios construidos entre los grupos de pares. Para los niños, el aprendizaje preparatorio de la vida adulta es el aprendizaje de la competición, de la pugna por el primer puesto, único que confiere el orgullo del ganador. Y el aprendizaje de la burla y el desprecio por los débiles, los perdedores, puesto que forma parte del ser ganador el mostrar tal desprecio; de ahí el desprecio por las niñas, por ejemplo, que se manifiesta todavía de forma muy patente en la forma en que los niños se refieren a las niñas o definan sus características. (Subirats y Tomé, 2007, p.63).

Otro aspecto a resaltar es que existe una relación entre edad/género escolar y capacidad de negociación-intimidación, esto relacionado con el hecho de que entre mayores sean los niños, tienen más posibilidades y habilidades para llegar a acuerdos (que los beneficien a ellos) y menos de prestarse a intimidación. Así en esta escuela es muy común que los espacios estén ocupados por alumnos de 4° a 6° grado, por ahí se puede ver a un niño de grados inferiores jugando futbol, siempre y cuando tenga un hermano, primo o amigo de grados superiores que en ese momento este jugando y que claro tenga equipo completo, porque no se puede pretender jugar si no se forma parte de uno.

Como parte de lo antes analizado, podemos ver que los recreos constituyen un espacio para la recreación y el esparcimiento pero también son momentos en que afloran las tensiones entre compañeros, al consultar al alumnado, destaca la apropiación del patio escolar por parte de los niños, ante los cual las niñas en muchas ocasiones ya no muestran resistencia, aunque si inconformidad y molestia, así queda claro que las niñas son violentadas a través de la exclusión abierta de ciertos espacios.

Aunado con lo anterior, se observó y tras las charlas sostenidas con los miembros del grupo, se puede plantear que los niños no quieren jugar con las niñas, lo que remite a un problema de segregación en el uso de espacios por sexo que se

vincula con una socialización de género poco incluyente, que en ocasiones lleva a agresiones sino físicas si verbales por parte de los varones hacia las mujeres.

Las agresiones mostradas de hombres hacia mujeres pueden relacionarse con el esfuerzo por mantener espacios previamente conquistados por ellos, sin modificaciones ni participación femenina. Cabe señalar que la apropiación de espacios como las canchas por parte de los niños es una costumbre que ha tendido a naturalizarse y, en esa medida, no se trata de una actitud o acción “consciente” por parte de los niños. De la misma manera, la autoexclusión de las niñas de dichos espacios tampoco es consciente, pues ha tendido a naturalizarse a través de una cultura que asocia la feminidad con el sedentarismo o la pasividad y la masculinidad con la actividad física vigorosa y la agresividad. (SEP-UNICEF, 2009, p. 89).

Al desagregar por sexo, se encuentra que las niñas reportan que ellas no desean jugar con los niños durante el descanso, porque son muy pesados, nuevamente este elemento puede remitirnos a considerar la segregación espacial por sexo, que puede ser asumida por las niñas en este caso, para protegerse de la discriminación, burlas y humillación, que ellos han descubierto que pueden producir en ellas, pero también tiende a limitar las posibilidades de interacción entre ambos sexos.

Tras lo planteado anteriormente, parece evidente que existe una separación de género bastante estricta en los juegos que se dan dentro de la escuela, ya que si observamos con detenimiento algunas de las prácticas culturales que intervienen en el proceso de socialización que tiene lugar en el patio de recreo, es posible que podamos aislar algunas de las vías por las que las niñas adquieren una identidad social, principalmente en compañía de otras niñas.

Por su parte el personal y directivo refiere, que el patio escolar es un espacio donde se dan más peleas en comparación con otros espacios físicos, atribuyen a esto, el hecho de que es en el recreo donde los alumnos se sienten libres y menos vigilados, desagregando por sexo, refieren que los chicos pelean por el partido de fútbol, “porque un chico le llegó a otro muy fuerte” “porque tal equipo no supo perder, y se calentaron los ánimos”, que en ocasiones no quedan en palabras, sino que llegan a los golpes, mientras que las chicas “se insultan o retan con la mirada”, pero no llegan a los golpes, una de las profesoras entrevistadas refiere que ella ha escuchado las discusiones que se dan entre las chicas, y de acuerdo con su

testimonio, estas se enfrentan por chicos, y las menos de las veces, por defender a una amiga. Otra de las profesoras comenta, que la mayoría de las veces las riñas se dan por cuestiones que se dan fuera de la escuela, es decir en la colonia, “resulta que los papás estaban tomando y salieron de pleito y eso se refleja en sus hijos, porque ellos también pelean, “o que van a una fiesta y se miran feo, y se pelean” “o que la mamá de una metió en chismes a la otra”.

### **Agresiones**

Se puede entender como aquellos actos o ataques violentos que tiene la firme intención de causar daño a quien va dirigido (Kaplan, 2006), por lo que considero importante hacer esta distinción para poder entender el desarrollo de esta categoría.

En el ideal podemos concebir a la escuela como un espacio de seguridad para niñas y niños, de manera que se pueda fortalecer su desarrollo físico, intelectual y afectivo, lo anterior está en consonancia, con lo que actualmente escuchamos en la radio y televisión, relacionado con la idea que en las escuela se debe vivir una cultura de paz, con lo que las autoridades preocupadas por el tema de violencia han implementado el “Proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE)”, el cual se ha venido trabajando con alumnos de 3° de primaria, con el que se busca que niñas y niños aprendan a resolver sus conflictos a través de la negociación.

Es importante señalar que el primer espacio de socialización es el familiar, es aquí donde aprenden de qué manera comportarse, y sobre todo toman ejemplos de resolución de conflictos, así como lo que está permitido socialmente y lo que no, el respeto a sí mismos y para los demás, entre otros valores, pero que pasa cuando en los hogares se viven agresiones de todo tipo, donde las niñas aprenden que deben ser sumisas y calladas como sus madres, y los hombres que ellos son los fuertes y poderosos por el simple hecho de nacer varones y que por lo tanto “naturalmente” la mujer es inferior a ellos, o en este caso específico, en donde las niñas y niños aprenden e interiorizan que ellos tienen el poder de robarse a las chicas durante el carnaval y “no pasa nada”, esto nos puede llevar a pensar a una

idea de pertenencia y cosificación por parte de los hombres en relación con las mujeres.

En las peleas entre chicos encontré que la mayoría surgen en juegos de contacto físico que constituyen formas de “llevarse” y “echar relajo”, o como ellos dicen, “así nos llevamos”, pero el problema radica en el momento en que se calientan los ánimos, y del juego pasan al enojo y el golpe es para lastimar al otro. “Muchas veces asumen la forma de juego de empujones para desquitarse de un rival, de juegos colectivos ritualizados a modo de guerritas o de peleas físicas concertadas con árbitros y espectadores. Todo ello apunta a que estas prácticas de violencia se desaperciban” (Saucedo, 2010). Lo anterior se puede entender como que dichas prácticas de violencia física son parte de la construcción de la masculinidad y de la jerarquía que se establece en la relaciones entre los chicos y más aún cuando los que son más rudos, son codiciados entre las chicas que quieren estar con ellos por considerar que las protegerán e incluso algunas de las agresiones entre chicas giran alrededor de la envidia y la rivalidad por los chicos, como es el caso de Karen y Katerine, quienes han tenido problemas con compañeras de otros grados por situaciones relacionadas con hombres, tal como lo refiere una de ellas.

Karen: Ayer en la salida, una niña que se llama Claudia de sexto, mando a, no Wendy mando a Claudia a decirme que según un niña que se llama Perla me quería cantar el tiro, para pelearnos, porque les hablo a los hombres de su salón y yo me quede así y le dije, si quiere que venga ella y me lo diga a la cara y ya. Yo ayer en recreo le dije, oye me dijeron que tú ayer me querías cantar el tiro y le hace, hay pues este vamos a la dirección porque yo nunca dije eso, yo ahorita ya le hablo a Wendy, pero antes este ella era así me decía que me ves.

Al respecto existen estudios que confirman que las chicas usan más la violencia verbal e indirecta (Crick y Grotpeter citados en Mejía, 2011) nombrándola “agresión relacional” a las conductas que lastiman a otros a través de amenazas de dañar sus relaciones, sentimientos de aceptación, amistad o inclusión grupal. Saucedo (2010), refiere que para el “viboreo” las muchachas buscan detalles en las compañeras como el arreglo físico, la forma de comportarse, el origen social o su desempeño académico, y los vuelven objetos de crítica y sarcasmo en la intimidad



del grupo de amigas, lo cual las puede llevar como es el caso del grupo de estudio, a considerar que hay un grupo popular y otro que no lo es, como lo refiere Katerine en uno de los grupos focales.

Katerine: Eso sí, porque tenemos confianza entre nosotras, somos atrevidas, no tenemos miedo y nos llevamos con los hombres, además nos arreglamos y tenemos novio, y las demás nada que ver, se dedican a estudiar nada más, y si un niño les hace algo van y lo acusan, y yo por ejemplo, no sí me hacen algo se las guardo y después me desquito.

Otro aspecto a resaltar es que dentro del grupo de las “populares”, también hay agresiones, tal como lo refiere Ximena, lo cual está relacionado con el fragmento anterior.

Ximena: Pero, pues quien te va a hacer algo, si luego luego les pega

E: A tus compañeras les pegas

Ximena: Sí, bueno pero jugando, el otra vez como estoy chaparrita, entre Katerine y Karen me quitaron mi tenis y me jalaban para que no fuera a buscarlo, y me dejaron rojos los brazos por el jaloneo, y así luego jugamos y nos jalamos y pegamos.

Aquí podemos darnos cuenta que Ximena refiere que es víctima de agresión por parte de las que ella considera sus amigas, sólo por el hecho de ser de estatura baja, lo cual la coloca en estado de vulnerabilidad, ante las demás.

Después de hacer alusión a Katerine, en diversas ocasiones durante el desarrollo de esta categoría, considero pertinente profundizar en el caso de Katerine, la cual agrede física y verbalmente a sus compañeros, tal vez como un mecanismo de defensa, pero esta misma chica también agrede a Mónica burlándose de ella, ya sea por su talla o porque usa lentes, o simplemente por cualquier error que a sus ojos comete esta última. Ante este caso, valdría la pena pensar que tal vez Katerine, actúa de esta manera por lo que ha visto en casa, ya que aparentemente (y hago esta aclaración ya que este trajo no busca profundizar en las relaciones familiares, la aproximación que hago es a partir del trabajo de campo llevado a cabo en la escuela) en su relación familiar la que tiene el control es la madre, mientras que el padre mantiene una actitud pasiva, esto lo escribo, debido a que durante el recreo he observado un poco de la dinámica familiar, debido a que la señora junto con su esposo venden comida en la cooperativa durante el

recreo, en este espacio he sido testigo de que para solicitar un permiso para ir con compañeras a sus casas después de clases, la chica se dirige a la mamá para solicitar el permiso, a esta también le pide dinero, aunque ambos asistan a juntas para la firma de boletas, la señora es la que firma, la chica tiene temor de que su mamá se entere que tiene novio, porque está la regañaría fuertemente, mientras que su papá no, otros testimonios que se tienen por parte de la niña, es que en casa quien toma las decisiones es su mamá, ella también maneja el dinero. Dentro de la escuela la señora es tratada con “pinzas” ya que el cuerpo docente refiere que la señora es muy especial, no le gusta que le llamen la atención a su hija, no siempre está dispuesta a cooperar con las actividades escolares y cuando se hace referencia a la conducta de su hija, la defiende.

Podemos pensar que la actitud que muestra Katerine para con su compañeras y compañeros, puede responder a una “Masculinización”, aprendida desde casa, ya que en ella no se cumplen con los roles tradicionales para mamá y papá, por lo que la chica, aprovecha el respaldo que le da su mamá y transgrede reglas de la socialización, lo cual conlleva un dilema para ella, ya que por un lado adopta actitudes consideradas como masculinas como son: liderazgo, agresividad física y verbal, burlarse de los demás, pero al mismo tiempo quiere llamar la atención de los chicos, al comenzar a pintarse, subirse la falda, buscarlos para entablar una relación de noviazgo, es decir busca jugar el rol de mujer que es cortejada, otro ejemplo de la dualidad que vive, es el hecho de que cuando se proyectó el video de las niñas desfilando en traje de baño, esta mencionó que a ella no le gustaría participar, pero en el grupo focal, acepto que sí, y al cuestionarla porque no había aceptado esto ante el resto del grupo, mencionó que por vergüenza a que los niños la consideraran como una “loca, fácil” aunado a que como ninguna de sus compañeras había dicho que sí, ella no quería ser la primera.

Otra de las aristas que podemos encontrar dentro de las agresiones, es la que se da entre los chicos que cumplen con una masculinidad hegemónica, y los que no, debido a que existe una visión dominante de los hombres con la que la prensa y otros medios de comunicación nos bombardean constantemente, esta

visión los presenta como “duros, fuertes, agresivos, independiente, valiente, sexualmente activos, racionales, inteligente” (Askew y Ross, 1991, p.14-15).

Al centrarnos en el grupo de estudio, y tras un grupo focal, las niñas de manera general consideran que los chicos son agresivos, se llevan pesado, son burlones, mientras que entre ellas consideran que son tranquilas, por eso en su mayoría reprobaban que Katerine adquiriera un comportamiento masculino. El hecho de que las niñas consideren que su comportamiento es menos agresivo, puede estar relacionado con, lo que afirma Nicholson en Askew y Ross (1991, p. 22).

Lo que parece retener a las mujeres es que sienten de forma mucho más intensa que no deben comportarse agresivamente, y se muestran mucho más ansiosas tras hacerlo a menos que tengan alguna justificación para su acción... las circunstancias en las que se muestran agresivas son muy diferentes; o bien hay una cuestión de principios de por medio o bien creen que una tercera persona ha sido tratada injustificadamente.

## **Violencia de género**

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2002) “La violencia basada en el género se refiere a una gama de costumbres y comportamientos misóginos en contra de niñas y mujeres, que abarca diferentes tipos de comportamientos físicos, emocionales, sexuales y económicos. Deriva de normas culturales y sociales que le otorgan poder y autoridad a los hombres sobre las mujeres e incluye actos de maltrato en el hogar, la familia, el trabajo, los espacios públicos y en la comunidad”.

Las relaciones entre los géneros, tanto en la esfera pública como en la privada, no han sido ajenas al ejercicio de las violencias. Aún con lo que se ha avanzado en la superación de obstáculos materiales y simbólicos para la construcción de relaciones más igualitarias entre varones y mujeres, persisten en las instituciones condiciones que refuerzan estereotipos, desigualdades y violencias de género. Fainsod en Kaplan, (2006, p. 39).

Así, es común que las niñas refieran que cuando sus compañeros pasan las empujan, se burlan de ellas o no las consideran competencia, ni académicamente, ni tampoco deportivamente, tal como lo expresaron alumnos durante un grupo focal, al referir que si bien reconocen que Susana es inteligente y dedicada, no es competencia, ya que esta únicamente se da entre ellos.

Al leer lo anterior podemos pensar que en la escuela se están reproduciendo prácticas agresivas de los niños hacia las niñas, pero también hacia otros niños, en el marco de un estereotipo sobre la masculinidad que supone que las formas violentas son uno de sus componentes constitutivos, tal es el caso de Alan, quien es molestado por sus compañeros por socializar más con las niñas que con ellos, no jugar fútbol, no decir groserías, e incluso es valorado como “buen niño” por los profesores, en especial por una que de acuerdo con lo referido por él, en alguna ocasión le comentó que no se juntara con alumnas de sexto año, consideradas como “locas” porque lo podían meter en problemas, lo que vale la pena resaltar es que a los demás varones de su grupo nadie les hace la misma advertencia, esto tal vez puede estar relacionado a que la maestra considera que los demás al vivir en la misma colonia se pueden relacionar y no pasa nada, pero Alan que viene de otra colonia, y por lo tanto tiene otra educación, al no pertenecer al barrio, puede ser considerado como superior, como le sucede a Carolina, quien es envidiada por algunas de sus compañeras, por pertenecer a otro estrato social, ser de piel blanca, vivir con ambos padres y hermanos, pero sobre todo recibir un trato diferente por parte del personal docente y directivo.

Alan al ser molestado por sus compañeros, está siendo violentado, por no cumplir con la generalidad de lo que es un niño dentro de la comunidad, incluso podemos hablar de una configuración de masculinidad hegemónica particular que se da dentro de la colonia, donde los niños deben ser groseros con las niñas, burlarse de ellas, hacerles bromas relacionadas con su sexualidad, participar en el carnaval, aspirar a pertenecer a una banda, ser peleoneros, agresivos, competitivos, y sobre todo bravucones, características que Alan no posee, por el contrario ante los ojos de los otros trata diferente a las niñas, presenta facilidad para relacionarse con ellas, incluso algunas de ellas lo toman de confidente. Ante lo antes expuesto podemos pensar que los chicos ven amenazada su masculinidad ya que Alan les muestra a las mujeres que hay otra forma de relacionarse y de ser tratadas, a lo que se pueden acostumbrar y exigir de ellos el mismo comportamiento, ante lo cual no están dispuestos a ceder, ya que esto conllevaría perder poder. La

discriminación hacia todos aquellos diferentes, se constituye en un anclaje para otras prácticas de violencia, como expresa Morgade (2002, p.16) "...la discriminación ofrece justificaciones para ciertas prácticas que, de no mediar estereotipos, resultarían injustificables, es el maltrato verbal y los modos violentos inadvertidos..."

Hoy en día se evidencia un cambio en la conciencia y la comprensión de las relaciones de género y de poder, motivado por los desafíos que a nivel mundial ha planteado el movimiento feminista. Un cambio que también es compartido por hombres que se han atrevido a imaginar y vivir su masculinidad de forma no opresiva, ni para ellos mismos ni para otras personas; hombres que, a la vez de reconstruir radicalmente su masculinidad, apoyan explícitamente las demandas de las mujeres. Son hombres que han aceptado con profundo respeto las experiencias de las mujeres bajo la tiranía del machismo y que se han visto reflejados en esas experiencias al reconocer no sólo su papel de opresores, sino también el sufrimiento y los comportamientos autodestructivos por los que debieron pasar para acceder a la virilidad (Asturias en Lomas, 2004, p. 72).

Por otro lado, uno de los instrumentos diagnósticos utilizados, fue que los alumnos llevaran a cabo por equipos una "Representación de una situación de violencia", ya sea en el ámbito educativo como en su vida cotidiana, esta fue la única consigna. Lo que se buscó con esto fue detectar aspectos de socialidad en los cuales están involucrados los estudiantes, lo cual puede verse reflejado en malos tratos, bromas pesadas y/o peleas, a continuación se presentan algunos hallazgos.

En la representación aparecen Elida, Ingrid y Said jugando a corretearse, cuando de pronto llegan Ulises y Sergio y le dicen a Said miren a la niña, esto porque está jugando con dos compañeras, Said los enfrenta diciendo que no es niña, que él puede y tiene el derecho de jugar con sus compañeras, cuando comienza el enfrentamiento entre los alumnos, Jonathan que hace el papel de maestro, los separa y los lleva a la dirección. Regresan al salón de clases y Elida les dice que no deben hacer eso, porque sólo por juntarse con ellas no es ninguna niña, aludiendo que él se puede juntar con quien quiera y va a seguir siendo hombre y no lo deben de discriminar. Después de la representación al dialogar con el equipo Elida comentó, que quisieron hacer esa escenificación porque cuando algunos compañeros del grupo se juntan con otras niñas son molestados por otros, diciéndoles que son niñas, ella considera que eso no es correcto, argumentando

que no tiene nada de malo juntarse con todos, no por eso van a cambiar las preferencias de las personas o van a ser otra cosa.

Como podemos darnos cuenta, el hecho de que un niño “parezca” niña es considerado como algo negativo no valorado, además el fragmento anterior revela que los estudiantes han sido formados en la dicotomía entre mujeres y hombres, los cuales únicamente se relacionan para actividades específicas, entre las cuales no está bien visto el esparcimiento. En este punto podemos preguntarnos ¿Qué pasa con un niño homosexual?, de qué manera se ve afectada su autoestima al saberse diferente al rol esperado como hombre y más allá de eso si decide adoptar actitudes de niña, las cuales son consideradas como negativas, es así como la violencia de género, en sus diversas expresiones, impacta en la autoestima y en la imagen que construyen los sujetos de sí mismos, con los efectos en sus experiencias sociales.

Desde el orden hegemónico la feminidad y la masculinidad se postulan como verdades universales, ligadas a características biológicas y esenciales que no dan lugar a otras posibilidades subjetivas. Estos modos bipolares y homogéneos de ser varón y ser mujer se apropian y niegan las diferencias de sentido, la diversidad de prácticas y posicionamientos subjetivos de los actores sociales y violentan lo diverso. (Kaplan, 2006, p. 322).

La siguiente representación llamó mi atención, ya que Susana hace alusión a que el maestro le ha llamado la atención, por juntarse con los niños, aun siendo los tranquilos del grupo, este le ha dicho “que ella saldrá perdiendo”, si bien en un primer momento podemos reprobar el comentario del profesor, si nos detenemos un momento a pensar en la situación, podemos ver que la manera no fue la correcta, pero la intención es buena, ya que lo que el docente busca es prevenir a Susana para que su reputación no se vea afectada, ya que la sociedad juzga a una niña que se junta de más con niños, llamándola “loca o marimacha”, debido a que en ocasiones ante una misma situación no somos juzgados de la misma manera, pensemos en lo siguiente, si un hombre entabla relaciones con varias mujeres se le considera “noviero, mujeriego, don juan” mientras que a una mujer se le nombra “puta, loca, prostituta, fácil, nadie la tomara en serio”, así es que estas palabras de llamada de atención para la chica, la pondrán alerta ante el juicio social, otro de los aspectos que podemos ver en la actitud del profesor es que consciente o

inconscientemente, cataloga a las alumnas de diferente manera, de acuerdo con su comportamiento, ya que de acuerdo a algunas chicas del grupo, no llama la atención a las “locas o que se llevan con los niños”. Leamos parte de lo que sucedió en el grupo.

Comienzan jugando con una pelota Samael, Susana y Jesica, tiempo después aparecen Andrea y Héctor, este último le dice a Samael, niña este le contesta joto y además le dice que él tiene derecho a jugar con ellas, Andrea jala a Héctor y le dice que se haga para allá y no se junte con Samael porque se le va a pegar lo raro, Susana jala a Samael y le dice que no les haga caso, que sigan jugando, siguen molestándolo diciéndole niña, este en un tono más molesto les dice que lo deje tranquilo y que se vayan para otro lado.

Jesica interviene y les dice que por qué no lo dejan seguir jugando con ellas, si Andrea y Héctor también son niña y niño y nadie los molesta por estar juntos.

Junto a la naturalización se asiste a procesos de esencialización, a partir de los cuales se construyen juicios morales sobre los comportamientos esperables y sobre lo desviado de lo universal. Estos modelos de pensar a las mujeres y a los varones, que accionan la mayoría de las veces de manera implícita, se presentan como destinos naturales e inevitables que señalan la frontera subjetiva y objetiva entre lo posible y lo imposible... (Bourdieu y Passeron, 1981, p. 38).

Cuando en el grupo conversamos con respecto a porque el equipo decidió representar esta situación, Susana comenta que ella siente que a los hombres en ocasiones cuando un niño se junta con niñas, comienzan a decirle que él también es una niña o que es gay, además agrego que eso está mal, porque todos tienen derecho a juntarse con quien quieran. Al preguntarle a Jesica por que lanzó la pregunta de porque no molestaban a una niña que se junta con un niño y si cuando es al revés, esta contesto que por ejemplo cuando Said se junta con ellas, luego sus mismo compañeros lo molestan. Al preguntarle a él que sentía al respecto, comentó que no toma en cuenta los comentarios, que a él le gusta juntarse con las niñas, porque juegan a las atrapadas y platica con ellas de muchas cosas. Andrea intervino comentando que se ve más normal que una niña se junte con hombres

porque no la molestan, pero cuando un niño se junta con niñas, sus compañeros varones son quienes comienzan a burlarse y molestarlo.

Samael comentó que en educación física, Héctor, Axel y Sergio, meten a jugar fútbol a Andrea y Karen y no pasa nada. Susana intervino argumentando que cuando ella juega con hombres a las atrapadas el maestro malinterpreta las cosas, diciéndole que anda de noviera que ella saldrá perdiendo, que no le haga, cuando no es cierto, porque ella ha jugado con todos, y eso le molesta, pero no lo ha comentado con el profesor, porque de acuerdo con su opinión este no se presta para entablar un diálogo.

Alan pidió la palabra y comenta que Susana y Erick se llevan bien y pasan tiempo juntos, y que eso se ha prestado para que los demás los molesten diciendo que son novios, cuando no es cierto.

Al preguntarles si creen que puede haber amistad entre chicas y chicos comentaron que si puede haber, sin embargo Susana intervino comentando que a ella la molestaban sus compañeras diciéndole que era novia de Erick.

Jesica participó diciendo que hace un rato en la clase de educación física Erick se acercó a comentarle algo y Andrea e Ingrid empezaron a hacer burla diciéndole que eran novios.

Por su parte Susana comentó que ese es el problema que sus compañeros malinterpretan las cosas y luego el maestro se agarra de eso y también malinterpreta y luego manda llamar a los papas y se hace un gran problema y los papas no saben si es verdad o mentira, por eso ella ha optado por hablar fuerte con sus amigos para que el maestro escuche que son sus amigos y no sus novios.

Alan aprovecho la intervención de Susana, para comentar que a él le ha pasado algo parecido a lo de su compañera, ya que él se junta con compañeras de sexto año, y el maestro le ha comentado que deje de andar de noviero, también el profesor de inglés le ha hecho este tipo de comentarios, el alumno ha aclarado la situación con ambos.



Mario pidió la palabra y comentó que no entiende porque se ha dado la situación de malos entendidos en el caso de Susana, porque él se junta con Andrea, y el maestro nunca les ha hecho ningún comentario al respecto.

De manera general podemos ver que en ambas representaciones está presente la discriminación hacia los hombres por juntarse con las niñas, entendida...”por la restricción u omisión de alternativas y oportunidades que no permiten a la persona desarrollarse de manera similar a la de grupos no discriminados, independientemente de la intención con que se realiza...” (Fernández, 2005, p. 74).

Las representaciones de ambos equipos nos hablan de un sexismo avalado por el sistema social, denominado patriarcado, en el cual adoptar actitudes diferentes a los hombres inmediatamente te coloca como femenino, diferente, en resumen te coloca en situación de desventaja frente al otro que tiene el poder, de ahí que “Dos de los pilares más importantes de control patriarcal son la creencia de que hombres y mujeres son esencialmente diferentes y el establecimiento de una mayor valoración de los roles sociales asignados a los varones” (Fernández, 2005, p.75).

Durante una conversación sostenida con el profesor del grupo, este comenta que él considera que trata a las niñas igual que a los niños, que él no hace diferencias por sexo, si acaso las llega a hacer es de acuerdo con el aprovechamiento escolar de los alumnos, pero de acuerdo con lo observado puedo decir que él y los demás profesores del centro escolar han hecho una “normalización de lo inadecuado” al dar a entender que lo normal es que el personal docente sea sexista.

El último equipo llamó a su representación “Discriminación” y se presentó de la siguiente manera, Mario funge como narrador, mientras que Mónica está sentada en una silla, de pronto aparecen Axel y Erick caminando, este último se dirige a la chica diciéndole cuatro ojos, Axel le dice que no los ignore porque si no va a ver cómo le va, (comienzan a empujarla), en eso aparece Karen y se dirige a Mónica diciéndole cuatro ojos y le quita los lentes comenzando a aventárselos a los dos

chicos, mientras Mónica permanece sentada tratando de recuperarlos. Mario aparece para tratar de defenderla, Karen le quita los lentes y comienzan a jugar ahora con los dos armazones, Mario molesto les grita que los dejen tranquilos y que deben aprender a respetar a todos, que le devuelvan los lentes tanto de su compañera como los de él, estos lo hacen.

Al conversar con el equipo con respecto a las razones que los llevo a representar tal situación, Karen comentó que decidieron que Mónica fuera una de las víctimas, porque a su parecer las niñas sufren más agresiones no sólo por parte de los niños sino también de las niñas, además considera que las mujeres sufren más discriminación porque no se pueden defender mucho. Mario intervino comentando que en este caso la mujer no se puede defender porque es una niña tímida, que le gusta estar sola y no convivir con los demás, por lo que es más fácil que la ataquen en comparación con alguien que si puede defenderse o que tiene amigas que la apoyen, además de acuerdo con él, lo que trataron de representar es que así como hay gente que ataca, también hay quien defiende, y en este caso el hombre está para eso.

Erick participó comentando que antes en el grupo había un niño que se llamaba Jesús que se juntaba siempre con las niñas y algunos compañeros del grupo lo molestaban por eso, diciéndole que era niña, además que este mostraba comportamientos femeninos como al caminar y hablar.

Al preguntarles porque habían escogido a Mónica y no a Karen como una de las víctimas, Erick respondió que es porque usa lentes, Axel dijo que por que ella no tiene tanta fuerza como la de ellos. Mónica intervino diciendo que ella se sintió un poco mal de que la escogieran como víctima porque siempre la ven como la víctima, la débil como la que no puede defenderse, al preguntarle si había comentado con sus compañeros su desacuerdo dijo que no, Mario intervino diciendo que fue un error no preguntarle si quería hacer ese papel, pero bueno las cosas ya estaban hechas, además él también se puso como víctima porque el equipo pensó que aunque las mujeres son más débiles, también hay algunos hombres que lo son, aunque son menos, porque si un niño usa lentes no le dicen cuatro ojos y se juntan

con él, pero a las niñas las molestan más, precisamente por qué son más débiles, y son más víctimas de bullying, mientras que los hombres son más fuertes.

En esta representación hay aspectos que comentar, como el hecho de que sigan considerando a la mujer débil, que no se puede defender, pero dentro de esta categorización también hay más débiles que son aquellas que son calladas, tímidas y que no tienen amigas que la puedan defender, ante lo cual se está negando el poder de agencia de las niñas. Por otro lado un aspecto que llama la atención es que son conscientes que los hombres tienen una valoración social superior a las mujeres, ya que como comenta Mario si un niño usa lentes no lo molestan y se juntan con él, mientras que a una niña la molestan, aunque aparentemente alguien puede pensar que esta situación es tonta, sin mayor importancia, que es sólo una representación, no es así, ya que ellos están representando situaciones que viven en su cotidianidad y en sus comentarios vierten parte de su pensamiento.

Analizando la situación de Mónica, quien comenta su molestia al ser percibida por sus compañeros como víctima, sin embargo no les hace saber esto, alguien puede pensar que así es su carácter, que está siendo educada como una mujer tranquila, mientras que otros pueden aludir a su capacidad de agencia y a que no está postrada como víctima, (hipótesis con la cual me inclino) sino que en el proceso de socialización juega un papel en el que hay momentos en que asume dicha postura y otros en los que no. Cabe mencionar que Mónica tomo la decisión de separarse del grupo de Katerine, lo cual muestra que ella sintió la confianza suficiente para alejarse, además de que tal vez ella tiene interiorizado como debe comportarse una “buena niña” y esto no estaba acorde con las actitudes de su anterior grupo de amigas.

En relación con los hombres, persiste la idea de que ellos son fuertes, dan por sentado que de facto tienen fuerza, por pertenecer al sexo masculino, no se cuestionan el hecho de que un varón no lo sea, además de que siguen atribuyendo aspectos como la fuerza a los hombres y no a las mujeres.

Las investigaciones recientes sobre hombres, identidades masculinas y relaciones de género han hecho visible la existencia de una forma de ser hombre, dominante en nuestras

sociedades, que posibilita interpretar las diferencias entre hombres y mujeres desde una posición de privilegio para éstos. Las consecuencias de esta construcción cultural, que justifica las inequidades, se pueden constatar en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. (Olavarría en Lomas, 2004, p. 62).

Podemos pensar como una fuente de modelos de masculinidad el grupo de amigos, ya que regularmente, en estos grupos gana el más agresivo y violento, el que más desafía la autoridad, y es quien finalmente da el ejemplo de una masculinidad exitosa.

Finalmente en este apartado quiero pensar que lo que nos corresponde a los docentes para evitar y/o contrarrestar la violencia de género es "...generar prácticas educativas en las que el alumnado pueda llegar a capacitarse y actuar sobre su propia vida. Para ello, es necesario que existan posibilidades reales de poner en cuestión los conocimientos que la escuela valora y exige; es preciso poner sobre el tapete las conexiones entre la cultura escolar y las relaciones de poder, entre los contenidos y las esferas de poder sociales... (Santos, 2000, p. 29).

### **Sexualidad y noviazgo**

"Nacemos como mujeres u hombres y la primera información que se da de cada persona es su sexo" (Subirats y Tomé, 2007, p. 18), por lo que tenemos que la identidad sexual es, en cierto modo, la más profunda que tenemos, sólo precedida por la identidad humana. Cada persona, al nacer, está marcada por una serie de características derivadas de su dotación genética, y el sexo es una de ellas; pero al mismo tiempo, un bebe recién nacido llega a una sociedad marcada por una cultura, con creencias, prescripciones y hábitos arraigados. Una cultura que preexiste al nacimiento de cada ser humano y que presupone ya que si es niña debe actuar de un cierto modo y si es niño de otro.

Existen diversas formas para definir y comprender la sexualidad. Muchas de las afirmaciones que escuchamos frecuentemente al respecto consideran la sexualidad como un atributo biológico y/o psicológico de los sujetos, que es inherente a la naturaleza humana. Por ejemplo, cuando decimos que a un

adolescente se le “revolucionan las hormonas”, que los hombres no pueden controlar su deseo o que las mujeres están más orientadas a la búsqueda de afecto que al placer. Bajo esta premisa se sostiene que la sexualidad está determinada por la biología, y que la cultura lo que hace, es luchar por reprimir o canalizar esa fuerza avasalladora, definiendo y transmitiendo qué es lo socialmente aceptable en materia de prácticas sexuales. Asume que existe una sexualidad dicotómica, femenina y masculina, las cuales se piensan como complementarias entre sí, y otorga a la función reproductiva un lugar primordial en la sexualidad, lo cual restringe a la heterosexualidad como única manera legítima y posible de vivir la sexualidad.

En uno de los grupo focales con niñas populares, y tras establecer un vínculo de confianza, comenzaron a platicar con respecto a que ellas sienten que por comenzarse a desarrollar físicamente, esto es (crecimiento del busto, ensanchamiento de caderas) son víctimas de acoso por parte de hombres mayores, acto que les incomoda y molesta, mientras que los niños nunca mencionaron que se sintieran acosados por mujeres. A continuación se presenta un fragmento de la conversación.

Karen: Sí coraje, tristeza, sí porque yo siempre les platico a ellas, por ejemplo una vez iba en el metro, y yo estaba agarrada del tubo y yo estaba así nada más con una mano, y yo le dije a mi mamá que un señor se me quedo viendo y me sacó la lengua como queriéndome dar un beso, y nos cambiamos de vagón

E: ¿Cómo se sintió en ese momento?

Karen: Mal, me dio asco, y me puse a llorar, no sé qué sentí

Ximena: A mí me da miedo

E: Coraje, frustración

E: ¿Por qué pena?

Karen: Porque iba con una amiga que yo conozco, y yo le dije, y si le tengo confianza, pero no sé porque sentí pena de decirle, tal vez porque ella dice que luego yo me visto provocativa, sí así con blusas pegadas, falda, short, y como ya comencé a desarrollarme, luego así los hombres se me quedan viendo

“Los hombres son heterosexuales, les gustan las mujeres, las desean: deben conquistarlas para poseerlas y penetrarlas. La naturaleza del hombre, su animalidad, le señala que el cuerpo puede ser incontrolable en cuanto a su sexualidad y el deseo sexual puede ser más fuerte que su voluntad”. (Olavarría en Lomas, 2004, p. 48).

E: Pero ustedes, consideran que por cómo nos vestimos, es una manera de provocar a los hombres, para que nos falten al respeto, o nos hagan sentir incómodas

Carolina: Pues no, cada quien es libre de vestirse como quiera, y si Karen ya tiene desarrollados los pechos, no es nada malo, ni modo que se los corte

Andrea: Es incómodo, porque por ejemplo, luego cuando voy a un mandado y voy caminando sola o con una amiga, los del gas o así los del camión me dicen adiós mamacita, o me chillan o me dicen que sí me acompañan a algún lado, y eso me da coraje y les digo babosos, o de plano, les miento la madre

Katerine: Hay sí es bien incómodo, que por la manera en que una se viste, estos crean que uno los provoca, es como sí un hombre trae una bermuda, ya porque está enseñando las piernas le vamos a decir algo o hacerle señas obscenas, es como yo luego cuando voy al cerro del otro lado del peñón, hay viejos que luego están tomando y paso y me ven y se agarran hay, pues el pene, y eso me da asco y me echó a correr, pero no sí que asco y coraje, un día deberíamos hacer lo mismo, para ver que sienten

E: ¿Por qué creen que los hombres hagan esto?

Katerine: Porque son morbosos

Karen: Porque están enfermos y dañados

Carolina: Por locos, por eso mi papá no me deja salir sola, siempre voy con él o mi mamá o algún familiar mayor, por eso viene y me trae y me recoge, bueno aparte porque vivo lejos

Ximena: Porque no respetan a las mujeres, porque tal vez a ellos, no los respetaron y por eso no respeta, hay es que mi mamá me enseñó un video, este era de una niña que fue a la secundaria que comenzaba a decir que su papá ahorcaba a su mamá y después y después su mamá le jalaba los pelos a su hija la grande y la grande a la chiquita y de la chiquita pasaba a otra niña, se llama el sándwich de Mariana

Andrea: Yo pienso también que tal vez esos hombres, han tenido novias que se dejan agarrar y creen que todas las mujeres somos iguales, pero no es verdad, hay algunas que nos gusta que nos respeten, que nos den nuestro lugar.

Hay varios aspectos a resaltar, uno de ellos es que nadie tiene el derecho de hacer sentir incómodo a otra persona por la manera en que se viste, pero sobre todo que persista la idea de que si una mujer se viste de tal o cual manera es para provocar a los hombres, porque no pensar que escoge, su atuendo porque le agrada la manera en que se ve, ahora bien quien le da el poder a los hombres para que sientan la libertad de molestar a las mujeres, porque como sociedad no hemos sido educados para convivir en armonía, primero conociendo y respetando nuestro cuerpo, para así hacerlo con el de los demás, que hacemos ante un gobierno que nos separa en el metro por sexo, “para evitar hostigamiento sexual” hacia las mujeres, en lugar de sancionar de acuerdo con las leyes a quienes incurran en una falta, y por último porque en nuestra sociedad, se sigue erotizando más el cuerpo de las mujeres que el de los hombres.

Entre los aspectos que las alumnas relacionan con la sexualidad es el *noviazgo*, y *la reputación*, a continuación presento algunos aspectos que comentaron.

E: ¿Qué es eso de darse a respetar y qué les den su lugar?

Andrea: Pues sí que si somos novios nos agarremos de la mano y nos besemos, pero que no nos toquen más allá, como por ejemplo, los pechos, o las pompis, porque dice mi mamá que el hombre llega hasta donde la mujer quiere, y que las mujeres nos debemos dar a respetar, no permitiendo eso, hasta que nos casemos, porque si salimos embarazadas, las que cargamos con el chamaco somos las mujeres, porque ellos pues se van

Katerine: Pero también está bien que experimentes, si quieres que te toquen pues te dejas y ya no pasa nada, ahora ya hay métodos anticonceptivos para no embarazarte o puedes abortar

Carolina: Además porque te toquen no quiere decir que te vas a embarazar, sino se imaginan cuantas embarazadas habría por día (risas)

Karen: Lo importante es que no te forsen, que vayan poco a poco

E: ¿Cuándo ustedes tengan a su novio se van a dejar tocar?

Ximena: ¡Hay, no!

Karen: Bueno, es que yo creo que, sí a la vez si porque ya, teniendo una relación que ya dura, pues comienzan a agarrarte de la cintura, pero ya cuando estas más grande

Ximena: Es que luego caminan así, el hombre va a atrás y la mujer por delante, y van bien pegados y la gente se les queda viendo (risas)

Katerine: Hay sí, o luego la mujer carga al hombre

E: ¿Qué opinan de eso?

Karen: Yo me les quedo viendo, y digo así quiero estar con mi novio y ya

Ximena: Yo digo que está bien sí se respetan y así

E: De las que han tenido novio ¿Por qué no han estado así?

Karen: Porque mis papás no me dejan

E: ¿Pero si no la ven?

Karen: Pues sí lo haría (risas)

Andrea: Es que a veces el problema es lo que piensa la gente y cómo te mira

E: ¿Para ustedes es importante la opinión que tienen de ustedes, los demás?

Aas: No

Aa: A mí en lo particular no me importa lo que piensen de mí, ellos deben de respetar mi manera de ser.

En el relato anterior podemos darnos cuenta, de las tensiones a que se enfrentan las niñas, ya que por un lado ellas quisieran tener conductas que socialmente son reprobadas, sin embargo ellas tienen el deseo de experimentar, pero es precisamente por lo que la sociedad y familia les ha inculcado que no se atreven, en este sentido es común escuchar las frases, “una mujer debe darse a respetar” “el hombre llega hasta donde la mujer quiere”, estas y otras frases exigen a los hombres de cualquier responsabilidad ante una relación con las mujeres, tal vez por eso algunos varones consideran de su propiedad a las mujeres y las cosifican.

“Las mujeres siempre serán mujeres”, dicen los escépticos; otros videntes profetizan que despojándolas de su feminidad no se las transformará en hombres y que se convertirán en monstruos. Es como admitir que la mujer de nuestros días es una creación de la naturaleza; hay que repetir una vez más que en la sociedad humana nada es natural y la mujer es uno de tantos productos elaborados por la civilización (Beauvoir, 19998, p. 35).

En cuanto a los hombres, estos no hablan abiertamente de sexualidad, ni del noviazgo, sin embargo se tienen algunos hallazgos al respecto.

Alan: Katerine, anda con Brayan de sexto, en el Facebook y en el mesenger hay una foto de ella con él abrazados

Zaid: Katerine quiere andar con Erick

Erick: En cuarto, me obligaron a darme un beso con ella, sus amigas me agarraron para que ella me diera un beso, pero yo no quería

E: ¿Por qué no las acuso?

Erick: Porque me iba a ver mal, un hombre no acusa a una niña por haberle dado un beso, ellas si nos acusan por eso, pero nosotros no

E: ¿Alguna vez les han mandado fotos o videos pornográficos, a su celular o Tablet?

Aos: ¡No!

Mario: La verdad yo no tengo celular

Alan: Yo tampoco.

Al leer lo anterior, podemos pensar que las mujeres son las “aventadas en este grupo”, las que persiguen a los niños, y tal vez es así, ya que por lo que he observado algunas alumnas del grupo, son las que toman la iniciativa para cortejar a los alumnos, porque dicen que son otros tiempos y que si quieres algo debes ir por eso, no esperar a que llegue, aunado con lo anterior llama la atención, el hecho de que los hombres no sientan la confianza de acusar a una niña cuando esta hace algo que no les gusta o les incomoda, esto lo podemos relacionar con el hecho de que hacerlo, implicaría mostrar debilidad, o visibilizar que las mujeres están tomando el control.

Otro de los aspectos a resaltar de este tema, es el hecho de aún persiste la idea de que las mujeres son trofeos, ya que en una conversación con Sergio, comenta que anduvo con Fany, la cual en sus propias palabras “era la más bonita de la escuela, y la que tenía experiencia, porque todos sabíamos que ella ya había andado con chicos de la secundaria, entonces era como un trofeo andar con ella, porque todos queríamos que nos hiciera caso”. Una vez más se puede ver la cosificación que se hace de las mujeres, al verlas como un trofeo el que se pelea para obtenerlo, ya que esto dentro del grupo de pares, da un estatus diferente para quien lo obtiene.

Ante lo antes expuesto, considero importante que como docentes seamos sensibles en temas relacionados con la sexualidad, para que podamos contribuir a



la educación del tema, donde realmente se toquen temas que a los alumnos les interesan e inquietan.

“En definitiva, la manera en que la sociedad define y organiza los saberes para la enseñanza y el aprendizaje no es un proceso neutro. Implica prácticas de selección, omisión e interpretación, que luego se expresan en los aprendizajes sobre género y sexualidad que produce la escuela”. (Ríos, 2015, p. 5)

Por lo tanto, no podemos entender la escuela como un escenario en que simplemente se reproducen los saberes disponibles. Ella misma también produce saberes particulares y experiencias de aprendizaje, los que varían de acuerdo a los actores que participan de la organización escolar, sus biografías y sus convicciones pedagógicas.

Asimismo, el modo en que aprendemos el género y la sexualidad varía de acuerdo a las características de la escuela misma como institución. Por ejemplo, ¿cómo responden las escuelas cuando son sus estudiantes quienes demandan hablar sobre las desigualdades de género? ¿O sobre violencia sexual, derechos reproductivos, o discriminación?

En estrecha relación con los regímenes de género, en las escuelas opera un orden sexual, en base al cual la escuela ejerce prácticas de normalización sobre las identidades y deseos sexuales. Se trata de un orden que se sostiene sobre la idea de una sexualidad única, natural y universal, que usualmente desdibuja su carácter histórico y social. En las escuelas, los procesos de normalización denominados por el orden sexual pueden ilustrarse a partir del concepto de heteronormatividad. Este concepto muestra cómo la heterosexualidad, presumida como normal y natural, es en realidad el producto de un proceso de normalización que la torna incuestionable y la constituye como “la verdadera” sexualidad.

De este modo, la escuela se disputa entre prácticas de producción y reproducción del género y la sexualidad, entre su función generizante y su carácter generizado, en un espacio marcado por las tensiones sociales y políticas que estos temas conllevan y que interpelan la institución escolar y la práctica educativa.

## El carnaval

El desarrollo de esta categoría de análisis, es la última que compone este apartado, pero no por ello menos importante, ya que esta festividad es de vital importancia para la colonia Pensador Mexicano, que si bien no es la principal organizadora de dicha festividad, en comparación con la colonia vecina, si participa de manera activa en ella.

Dicha festividad, pareciera ser el rito de paso de la niñez a la edad adulta de los varones, ya que a la edad de 10 años, están *obligados*, a participar de dicho evento, mientras que en años posteriores, se les “perdona” o no es tan mal visto que no participen, para las mujeres sucede lo contrario, ellas son libres o no de participar en la comparsa, pero sí deben hacerlo preparando la comida y confeccionando los trajes. Antes de comenzar con los relatos de los niños, haré un breve recorrido por la historia del carnaval así como una descripción general de lo que acontece durante los días de celebración, la información que se presenta es parte de lo que he escuchado durante el tiempo que llevo trabajando en la comunidad.

El carnaval es una celebración que tiene lugar inmediatamente antes del inicio de la cuaresma cristiana, que se inicia a su vez con el Miércoles de Ceniza, que tiene fecha variable (entre febrero y marzo según el año). El carnaval combina algunos elementos como disfraces, desfiles, y fiestas en la calles. A pesar de las grandes diferencias que su celebración presenta en el mundo, su característica común es la de ser un período de permisividad y cierto descontrol, para el caso que se relata aquí, la policía sólo participa para cuidar la comparsa durante su recorrido por las calles, pero no interviene durante las riñas o cuando estas pasan a balazos.

En sus inicios, probablemente con un cierto sentido del pudor propio de la religión, el Carnaval era un desfile en que los participantes vestían disfraces y usaban máscaras. Sin embargo, la costumbre fue transformando la celebración hasta su forma actual. El origen de su celebración parece plausible de las fiestas paganas, como las que se realizaban en honor a Baco, el dios romano del vino, las saturnales y las luperciales romanas, o las que se realizaban en honor del

toro Apis en Egipto. Según algunos historiadores, los orígenes de esta festividad se remontarían a Sumeria y Egipto antiguos, hace más de 5000 años, con celebraciones muy parecidas en la época del Imperio romano, desde donde se expandió la costumbre por Europa, siendo llevado a América por los navegantes españoles y portugueses a partir de fines del siglo XV.

El carnaval, aunque es necesario enfatizar que la iglesia no lo admite como celebración de tono religioso, está asociado con los países de tradición católica, y en menor medida con los cristianos ortodoxos orientales; las culturas protestantes tienen tradiciones modificadas, como el carnaval danés.

Durante la celebración en la colonia, las personas danzan por las distintas calles del Peñón para finalmente salvar a la novia y ahorcar al ladrón. Se recorren los tres barrios del Peñón: Carmen, los Reyes y la Ascensión, pasando por la colonia Pensador e incluso llegando hasta la colonia cercana, Romero Rubio. Durante los años sesenta solían juntarse los vecinos de diversas zonas del Peñón en el hogar de la familia de Martín Cedillo, donde comenzaban a bailar y a rondar entre las calles, invitando a quienes los observaban a que se unieran. En ese entonces únicamente los varones participaban (unos vestidos de mujer y otros de hombres). A ese punto de reunión se le denominó como cuadrillas.

Lo importante en el carnaval son las indumentarias tradicionales y que cada uno tome a su pareja para bailar. No obstante, hoy en día es muy común ver desde un apache, payasos, diversos animales, caballeros, al mismísimo Chapo Guzmán, Donald Trump y piratas.

La ingesta de alcohol en el Carnaval es demasiada. Las familias que acompañan a los bailarines caminan entre las banquetas con botellas de tequila, whisky o ron, diversas casas abren sus puertas y venden micheladas (aunque está prohibida la venta de alcohol, el consumo no). Hasta el olor a marihuana se pierde por la pólvora que se impregna en la piel de uno, y sólo contemplas cómo se dan las tres en una esquina y otra, esperando que el siguiente escopetazo no te tome desprevenido y alcances a taparte los oídos.

Precisamente es de esta última idea de los escopetazos que comenzamos a dialogar con el grupo, ya que si bien la mayoría de estudiantes refieren que sienten miedo ante la posibilidad que una bala perdida les llegue, aun así participan pero con cuidado, todas/os coinciden en el hecho de que durante la celebración hay muertos o heridos.

Karen: No siempre, aunque heridos sí, por ejemplo la otra vez, a un señor le reboto una bala y no quedo ciego, pero ahora ve sombras, por eso a mí meda miedo.

Aunque a cualquier edad se puede participar, ya que es común ver a mamás empujando carreolas con bebés disfrazados y niños que comienzan a caminar, la mayoría son jóvenes y adultos, por lo que se puede pensar que esta celebración es parte de la socialidad juvenil y de adultos. Simmel (2002), alude al concepto de sociabilidad el gusto y el aspecto lúdico, al congregarse con otros, mientras que Maffesoli (2004), realiza una caracterización de la sociedad, entendiéndola como una manera tribal de compartir la emoción, el juego, aventura y placer desenfrenado.

Con respecto a lo anterior Susana refirió, que las mamás cuidan a los hijos pequeños, ya que regularmente los esposos andan en la comparsa con los más grandes, este hecho, nos habla de que los hijos varones (sobre todo y de acuerdo con estas costumbres) ya están aptos para participar en la comparsa de los 10 años en adelante, lo cual podemos entender desde Gutiérrez y Vega (2014), como un rito de la comunidad para que se reconozcan a sí mismos y se identifiquen. Vale la pena mencionar que si el hijo varón no desea participar, puede quedar salvo de esto siempre y cuando sus padres no sean originarios de la colonia o su padre no lo sea, aunque su mamá sí, esto nos lleva a darnos cuenta de la importancia que reviste para ellos heredar la tradición a los hijos varones, (Olavarría en Lomas, 2004, p.54). “Los padres (al igual que las agencias socializadoras) esperan que sus hijos reproduzcan el referente de masculinidad, encarnando los atributos de éste y ejerciendo sus mandatos” ya que ellos continuaran con la tradición y formarán parte de la banda, (aunque se puede participar sin pertenecer a ninguna, corre más riesgo) tal como refieren a continuación.

Héctor: Aunque corre el riesgo de que sí pasa algo, pues nadie lo defiende, en cambio si estas en una banda, ellos sacan la cara por ti

E: ¿Qué puede pasar?

Héctor: No sé, que alguien te empuje, o te de un golpe sin querer, o quieran que les des bebida o droga y si tu no quieres pues te obligan porque te ven sólo, pero si ven y saben que eres de una banda pues no te molestan

E: ¿Corro el riesgo de que me maten?

Axel: No

Susana: Bueno si porque puede ser una bala perdida

Karen: Si estas en un problema y se les sale una bala, pues claro que te vas a morir, o si ya la traen contra ti, pues van a buscar la manera de matarte y agarrarte desprevenido

Andrea: Como un señor que yo conozco, que le contaron a mi mamá que una vez estaba en un carnaval y estaba la pelea hay en la esquina de mi casa, y entonces se escuchaba en la otra esquina, donde esta una tienda, y entonces estaba ahí parado y lo empiezan a balacear y a él, le toco una bala perdida.

De acuerdo con Portilla (1984, p. 39), “El relajo es un movimiento autodestructivo. Es una actitud justamente contraria a la actitud normal y espontánea.....” ante esto podemos pensar que quienes participan son inconscientes, ya que por el sólo hecho de *pertenecer* y ser aceptados por la comunidad, ponen en peligro su integridad, y la de sus hijas/os en caso de tenerlos, aunque en el caso de las mujeres, es diferente, a continuación se presenta porque.

E: Por lo que me cuentan sólo hay muerte de hombres, que pasa con las mujeres

Sergio: Es que con ellas es diferente, porque por ejemplo ellas termina la comparsa y se meten a la casa, y los hombres no, ellos se quedan a tomar y drogarse, y ya después de un rato comienza el pleito, que puede terminar en muerte, además ellos están en las bandas, sí puede haber una que otra mujer, pero porque es novia o familiar de uno de la banda, pero a ellas no les gusta mucho, porque por ejemplo, mi mamá nunca ha querido estar en la banda donde están mis tíos y mi papá, y tampoco deja que mis hermanas estén

Héctor: Sí a mi abuelita no le gusta, pero todos mis tíos si están en la banda del Carmen, y pues yo también les hablo y cuando sea grande pues voy a estar con ellos ya bien, porque ahora los saludo y luego platico un ratito con ellos, pero mi tío o la abuela me dicen que me meta.

Al analizar lo anterior, podemos pensar que los hombres protegen a las mujeres, pero, esto no es del todo cierto, ya que de acuerdo con información proporcionada por ellos, es común que durante los días de celebración los chicos *roben* a sus novias, llevándolas a vivir a su casa o a un cuarto rentado, la familia no reclama ni hace nada por saber de la chica, ella regresará cuando quiera, pero ya no es aceptada en la casa, debido a que esta “decidió irse con el novio, (pueden existir excepciones, pero los estudiantes no las refieren).

Joshua: Yo digo que el carnaval era una tradición hasta que llegó a las manos del hombre, porque ya hay escopetazos, toman ya pelean y creo que antes no había eso, además

muchos aprovechan para llevarse a la novia, porque como el papá, los hermanos y los tíos andan tomando o drogándose, pues sí en la fiesta, muchas chavas ya no regresan a su casa y se quedan con el novio y algunas se casan pero otras no y ya se quedan con el muchacho

E: ¿Ya no pueden regresar a su casa?

Elida: Eso depende de la familia, pero la mayoría ya no las acepta de regreso en su casa, si se van es para siempre, les vaya bien o no

E: ¿Alguien le reclama al chico que se llevó a la novia?

Sergio: Pues a veces, lo hace el papá, los hermanos o los tíos, pero no es como reclamo sino más bien ver a donde la fue a meter, porque no hay reclamo, lo que pasa en el carnaval hay se queda, no va más allá, además de que pues si la muchacha se quiso ir no hay nada que hacer.

Es aquí donde una vez más, vemos como las mujeres son tratadas como objetos, seres incapaces de ser autónomos, ya que pasan de la casa de los padres a la de la pareja y cuando la suerte no les sonrío y quieren regresar al seno familiar no les es permitido, esto tal vez ¿Por considerar que ya no valen?, o porque no quieren otra boca más para alimentar, aunque también valdría la pena preguntarles a esas chicas, que sintieron al pasar esta situación, tal vez la respuesta sería, que están orgullosas de haber sido tomadas en cuenta y valoradas por encima de otras, que no fueron llevadas, estas son cuestiones que quedan en el aire para reflexionar.

Otra de las interrogantes que me vienen a la mente al escribir esto, es lo que Leñero (2010, p. 69) menciona como “Vulnerabilidad inventada para las mujeres y su contraparte, la invulnerabilidad también inventada para los hombres, no son condiciones naturales, innatas o inmodificables...”.

Zaid: A parte de lo que dicen mis compañeros, los hombres se matan porque son más peleoneros, las mujeres si se agarran de los pelos, pero hasta ahí, entre los hombres hay más competencia y no hay que dejarse, son como más rencorosos

E: Sí ustedes saben que es peligro, ¿Por qué participan?

Héctor: Yo sí, pero sé que se me cuida, siempre estoy atento a lo que pasa

Carolina: Pero te puede caer una bala perdida

Sergio: Es que por eso hay que estar atento y no despegarte de la comparsa, porque entre tantos ya sería muy mala suerte que te tocara una.

Los fragmentos anteriores demuestran como los chicos han interiorizado la idea de que ellos son peleoneros, competitivos, rencorosos y no deben permitir que nadie los agreda, por eso como mencioné en líneas anteriores, el carnaval para los chicos es el rito para pasar de niños a adultos, ya que no deben demostrar miedo,

por el contrario tienen que mostrar actitud de arrojo y valentía, deben mostrar que son “hombres de verdad”.

Los hombres, pese a nacer hombres, sienten que se deben hacer hombres, ya que eso se espera de ellos por parte de otros y otras....este proceso viene acompañado de diversos ritos de iniciación que, pese a no tener la liturgia de los ritos de los pueblos ancestrales, se encuentran profundamente arraigados en la cultura actual, aunque no se les reconozca explícitamente como tales... (Olavarría en Lomas, 2004, p.51).

Para terminar con esta categoría considero importante, hablar del tema de drogas, algo tan común en nuestra sociedad, y sobre todo en la colonia, para lo cual se traerán algunos fragmentos de la conversación que se sostuvo con el grupo.

E: ¿Y quién y dónde venden la droga?

Mario: En los mismos lugares de siempre, uno ya sabe dónde la venden, sobre todo en el Peñón

Ao: Enfrente de mi casa venden y el tío de Héctor vende

E: ¿Qué tipo de droga vende su tío Héctor?

Héctor: De todo, mota (risas del grupo), piedra, activo pues de todo, siempre lo van a buscar y le dicen dame una y él ya sabe lo que les tiene que dar

E: ¿Su tío vive en la misma casa que usted?

Héctor: Sí

E: ¿Dónde compra la droga?

Héctor: No sé, sólo sé que se sale y ya luego regresa y ya trae mercancía

E: ¿Cuándo usted sea grande, va a querer vender droga?

Héctor: No, oh quien sabe

Karen: Eso dice, pero a la mera hora va a terminar vendiendo

E: ¿Hay alguna hora en específico en la que van los clientes?

Héctor: No, pues a toda hora, sobre todo en la noche.

De acuerdo con Sayak (2012) se entiende que actualmente estamos viviendo bajo el capitalismo gore, en el cual nuestra sociedad está siendo afectada por el narcotráfico y lo seguirá estando mientras las nuevas generaciones como Héctor contemplen dedicarse a la venta de drogas. Además que tal vez lo que busca el chico es reproducir lo que para él es la figura masculina, es decir ser “un varón legítimo” para la colonia Pensador Mexicano y para la sociedad mexicana, con todas las implicaciones que esto conlleva.

Para terminar quiero hacer alusión a una frase dicha por el grupo “lo que pasa en el carnaval se queda en el carnaval”, esperando con esto que ellos corran con la suerte de que la frase se cumpla, y nunca lleguen a ser víctimas o victimarios de una riña y/o asesinato, espero y deseo que ninguna de las chicas con las que tuve

oportunidad de trabajar sea “robada” por su novio, a menos que ella lo decida, anhelo que Héctor encuentre en el estudio y la escuela otra manera de ganarse la vida, para que no recurra a la venta de drogas, pero sobre todo aspiro a que ningún familiar de esas niñas y niños repita la frase haciendo alusión a alguno de ellos “carnaval sin muerto, no es carnaval”.



## **Capítulo V Propuesta de intervención**

### **Introducción**

Si bien es cierto que esta propuesta fue diseñada tras analizar el diagnóstico y después del trabajo de campo llevado a cabo con el grupo, también es necesario considerar que con el diseño de las actividades que a continuación se presentan se buscó dar respuesta a las interrogantes, inquietudes y malestares, de los alumnos, también es cierto que si no del todo esta propuesta busca acercarse a una nueva manera de concebir a la escuela, desde un enfoque coeducativo, aunque claro hace falta que el resto del centro educativo, tenga una mirada crítica para con las situaciones que observa y que están en su mano contribuir para su solución.

Vale la pena aclarar que dicha propuesta busca que ya no se establezca la mera coexistencia de individualidades de los dos sexos sino la coexistencia de dos modelos con igual valor, tomando como modelos de referencia tanto al modelo femenino como el masculino, sin olvidar que se revaloriza el modelo femenino (Espín, 1996).

Además hay que tener en cuenta que no existe una “receta mágica” para modificar en un tiempo y espacio, en el cual se proyectan relaciones de poder y tradición, aspectos tan arraigados, naturalizados e invisibilizados como son los arrojados durante el trabajo de campo, sin embargo la riqueza de realizar una propuesta es que permite experimentar con personas reales, en contextos específicos a partir de tomar en cuenta las subjetividades de cada una de las niñas y niños.

Aunado con lo anterior, lo que se buscó lograr fue un aprendizaje significativo, a partir del cual, las/los estudiantes establecieran relaciones sustantivas entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos (Cubero, 2005), siguiendo esta lógica, los contenidos de aprendizaje deben tener cierta organización y lógica, la cual para este trabajo se inscribió bajo una perspectiva transversal, la cual tiene como centro tratar las preocupaciones sociales, a partir de las cuales giran las

temáticas de las áreas curriculares, adquiriendo así una mirada tanto de las/os docentes y estudiantes. (Busquets, 1995).

A continuación se presentan los contenidos curriculares oficiales que se trabajaron, así como los aprendizajes esperados; los cuales se encuentran en los planes y programas de estudio para primaria 2011 (currículum oficial), esto con el fin de mostrar que llevar a cabo la práctica docente bajo una perspectiva transversal, no conlleva “inventar contenidos” o salirse de lo oficial, lo único que implica es revisar y conocer todos los programas de grado para poder hacer la interrelación de temas y por supuesto diseñar situaciones didácticas acordes.

Propósitos de la propuesta de intervención:

- Reflexionar sobre las características y roles de género que se han construido social y culturalmente, identificando las desigualdades que implican.
- Reconocer la violencia de género, los sentimientos que genera y sus efectos en las relaciones personales.
- Identificar que las características asociadas a lo femenino y masculino no son naturales y por lo tanto pueden modificarse.
- Reconocer la importancia de propiciar la equidad de género para favorecer la relación y convivencia entre niñas y niños.
- Reflexionar con respecto a los esquemas y estereotipos de género en la ocupación de los espacios.



<p>6°</p> <p>3°</p>	<p>Reconoce implicaciones naturales, sociales, culturales y económicas del crecimiento urbano en el mundo.</p> <p>Identifica e integra información relevante de diversas fuentes.</p> <p>Emplea la paráfrasis en la redacción.</p> <p>Conoce la función y las características gráficas de los folletos y los emplea como medio para informar a otros.</p> <p>Resume información para redactar textos de apoyo para una exposición.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sugerir una investigación con respecto a oficios y profesiones que son consideradas específicas para ser desarrolladas por mujeres u hombres (remitirse a diversas fuentes, folletos, libros, etc.).</li> <li>▪ Escribir un reporte de investigación.</li> <li>▪ Exponer al grupo la información recabada</li> <li>▪ Establecer conclusiones con respecto a la masculinización y feminización de profesiones.</li> </ul>
<p>4°</p>	<p>Comprende el mensaje implícito y explícito de los refranes.</p> <p>Identifica los recursos literarios empleados en los refranes.</p>	<p>Actividades retomadas de (Conafe, 2007)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Investigar refranes y/o chistes sexistas.</li> <li>▪ Analizar el contenido de estos, guiados por las siguientes preguntas: ¿Con cuál o cuáles refranes están de acuerdo y por qué? ¿De qué manera estos refranes, favorecen la equidad o inequidad de género?</li> <li>▪ Reescribirlos de tal manera que no impliquen la desvalorización de uno de los géneros.</li> </ul>
<p>3°</p> <p>4°</p> <p>1°</p> <p>2°</p>	<p>Identifica la utilidad de títulos, subtítulos, índices, ilustraciones y recuadros en un texto.</p> <p>Identifica los recursos de los textos publicitarios y toma una postura crítica frente a ellos.</p> <p>Distingue diferentes formas, soportes y materiales en producciones bidimensionales.</p> <p>Utiliza el color como un elemento plástico en la creación de imágenes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recopilar revistas, periódicos y libros de texto.</li> <li>▪ Revisar por equipos los materiales recopilados, identificando el lenguaje que utilizan (se refieren a mujeres y hombres por igual). Analizar las imágenes (de qué manera aparecen las imágenes de mujeres y hombres).</li> <li>▪ Exponer ante el grupo los hallazgos encontrados.</li> <li>▪ Establecer conclusiones.</li> <li>▪ De manera individual y a manera de cierre de las actividades, elaborar una maqueta, donde representen un lugar el cual no este</li> </ul>

	Distingue las diferencias entre las formas bidimensionales y tridimensionales.	delimitado y dividido por estereotipos de género. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presentar la maqueta y explicar de qué manera se daría la convivencia.</li> </ul>
--	--	--

**Reflexiones con respecto a la puesta en práctica de la propuesta de intervención**

Si bien es cierto que la parte fundamental de esta investigación no es analizar la propuesta de intervención, me gustaría acotar ciertos aspectos que a mi parecer son importantes de dar a conocer, ya que cuando alguien tenga en sus manos este trabajo, puede darse cuenta de que hay otras maneras de trabajar con los estudiantes, de tal forma que participen de manera activa en su proceso de aprendizaje, con miras a una formación integral, que los conduzca a ser ciudadanas (os) en pleno uso de una autonomía que les permita conducirse de tal manera que no transgredan los derechos de las otras (os) y sobre todo que a cada paso que den sean conscientes de lo que hacen y piensan.

Ahora bien, si alguien me pregunta por los resultados obtenidos tras aplicar la propuesta de trabajo, puedo contestar que la primera impresión es que se logró que las alumnas y alumnos se percataran de que hay cosas que hacen y dicen por el simple hecho de haberlas escuchado, en muchas ocasiones por repetición, como son los estereotipos de género, ya que al escribir lo que piensan que caracteriza a uno y otro sexo, se dieron cuenta que realmente no es lo que creen, ya que al reflexionar con respecto a la actividad cayeron en cuenta que sus compañeras y compañeros “no cumplen con dichas características, como lo menciono Mario “considero que mis compañeras son listas y fuertes, no como lo escribí que son débiles y mensas”, por su parte las mujeres fueron más persistentes en seguir diciendo que sus compañeros, son competitivos, groseros, burlones y flojos, pienso que esto se debió a una competencia que se generó entre ellas y ellos por ver quién podía ofender más al otro sexo, competencia que la mayoría de las veces se ve reflejada en la vida cotidiana, buscando denigrar al otro u otra, valdría la pena preguntarnos ¿En la cotidianeidad a quien se ofende y humilla más a las mujeres u

a los hombres?, cualquiera que sea la respuesta, es necesario reflexionar sí esto se lleva a cabo, por el hecho de no cumplir con los estereotipos de género asignados social y culturalmente, o por otro motivo.

De manera personal consideró que las personas de las cuales nos burlamos, menospreciamos y hacemos menos, es debido a que no cubren con las expectativas del rol asignado por el hecho de nacer hombres o mujeres, por eso durante las sesiones de trabajo se buscó concientizar a los alumnos con respecto a que desde la escuela se pueden emprender acciones que conlleven a un trato justo entre mujeres y hombres, cuyo fin es propiciar una comunidad de aprendizaje basada en la práctica cotidiana de equidad, donde mujeres y hombres, cuenten con las mismas oportunidades para desarrollar de manera integral sus aptitudes y capacidades, no importando el sexo.

En relación con las líneas anteriores y para seguir reflexionando, es que los estudiantes realizaron maquetas en donde crearon espacios en los cuales de acuerdo con ellas y ellos pudieran convivir de manera pacífica, sin importar cumplir con roles asignados, de lo que llamó mi atención es que los productos obtenidos de esta actividad, fueron espacios recreativos como, cancha de futbol, alberca y parques, entre otros espacios, al dialogar con el grupo con respecto al porque habían representado estos y no otros lugares, comentaron que es por el hecho de que en estos lugares no hay reglas establecidas, ellos las ponen en conjunto. Aunado con lo anterior vale la pena mencionar que los espacios representados por los chicos fueron en todos los casos canchas de futbol, mencionando que lo hicieron porque les gusta jugar el deporte que regularmente se practica ahí, y además en sus propias palabras las chicas también pueden jugar. Lo anterior me lleva a pensar que los varones de este grupo, continúan asociando un espacio que ha sido privilegiado para ellos, lo cual ven con naturalidad y más aún, consideran que las chicas deben adaptarse a esto. A continuación se presentan algunas imágenes del proceso de trabajo y del producto final.



Estudiantes del grupo, en la realización de maquetas



Maquetas elaboradas por el grupo





Un tema que causo polémica en el grupo, fue cuando se realizaron las actividades relacionadas con violencia, ya que en un principio no se ponían de acuerdo con respecto a sí las preguntas debían girar en torno a la violencia física o psicológica, hasta que llegaron al consenso, de que no podían limitarlo aun aspecto, que todo dependería de las respuestas que les dieran los entrevistados. Cuando compartieron la información obtenida, en un principio les causó gracia el hecho de que Zaid comentó que entrevistó a su papá y que este le dijo que él era víctima de violencia por parte de su mamá ya que está lo corría del cuarto cuando llegaba tomado, o le aventaba la cubeta de la leche, algunos más se refirieron a que sus mamás comentaron que cuando pelean con el papá llegan a insultarse, pero después se pasa y están bien. Otros más mencionaron que sus entrevistados dijeron que las situaciones de violencia que han vivido es cuando alguien les pega, por su parte Andrea intervino para mencionar que ella platicó con su prima que tenía un bebe sola, porque dejó al papá porque este la insultaba, le decía que era tonta, fea e inútil, esto fue desde novios, pero como ella lo quería le aguanto y pensó que cuando naciera él bebe cambiaria, pero no fue así ya que se iba con sus amigos a tomar y no le daba dinero para los pañales. Susana pidió la palabra y comentó que esto es común en los noviazgos, por eso a ella le daba miedo tener una relación con un chico. Por su parte Katerine mencionó que ese es el problema que los hombres se sienten con derecho de pegarles a las mujeres e insultarlas. Alan comentó que no solo los niños también las niñas son groseras y les dicen de cosas a ellos y hasta les pegan como es el caso de Katerine, que se aprovecha porque los



hombres no le regresan el golpe. Dentro de los comentarios que se hicieron en torno a esto, llamó mi atención el comentario de Ingrid, al decir que no necesitaban irse muy lejos para saber las respuestas de la entrevista, ya que entre ellas y ellos se burlaban de los demás, que si porque usa lentes, por moreno, chaparrito, por cualquier cosa, Mónica la interrumpió y dijo lo siguiente eso es más doloroso que un golpe, porque te hace sentir menos y al recordarlo te sigue doliendo. Susana tomó la palabra y comentó que también es violencia cuando te hacen menos por ser niña o niño, por ejemplo cuando no te dejan jugar futbol o hacer algo por que eres niña, o cuando sus compañeros se burlan de un niño porque juega con las niñas. Sin lugar a dudas lo anterior permite darnos cuenta de los tipos de violencia que viven los alumnos en su cotidianidad, ahora lo importante ya que tienen identificado y son conscientes de que en ocasiones por el sólo hecho de ser mujeres u hombres sufren de violencia o por hacer algo fuera de lo “normal y aceptado culturalmente”.

La revisión de diversos materiales impresos (libros de texto, revistas, propaganda y periódicos) fue una actividad que estuvo vinculada con la investigación de profesiones u oficios considerados para mujeres u hombres (masculinización y feminización de profesiones) ya que cuando revisaron los materiales se dieron cuenta que la información recabada tenía relación con lo que mostraban los materiales, por ejemplo Sergio comentó, las mujeres son amas de casa y en las revistas se anuncian los productos para que limpien y cocinen y para los hombres se venden herramientas, llantas, carros, porque ellos trabajan como mecánicos o reparan cosas. Karen por su parte reflexionó que las imágenes que se muestran en las revistas y periódicos son de mujeres modelos, altas, delgadas y bonitas, Yael revisó el libro de historia y participó comentando que casi no aparecen mujeres, los hombres son los héroes de nuestra historia, Héctor por su lado buscó en el periódico en la sección de empleos, y le llamó la atención que las mujeres sean secretarias, educadoras, maestras, asistentes, recepcionistas y los hombres que se solicitan es para que sean choferes, empleados, valet parking, mensajeros y no al revés, lo cual puedo vincular con la concepción de división sexual del trabajo, ante lo cual el trabajo realizado por las mujeres se ve como reproductor, mientras

que el del hombres como productor, ya que finalmente las profesiones u oficios que hasta hace unos años y actualmente en menor medida eran bien vistas por la sociedad para las mujeres tienen que ver con la idea de cuidar, estar al servicio de alguien, mientras que los varones se desempeñan en puestos de mando, realizando oficios donde se requiere fuerza física, donde pongan en juego su inteligencia.

Lo antes expuesto tiene relación con el hecho de que muchos niños muestran recelo ante cierto tipo de labores domésticas, no solamente diferenciando las actividades que han visto hacer a los hombres de aquellas que han observado desempeñar a las mujeres, sino estableciendo una jerarquización donde lo que ellas hacen es menos valioso y apreciado, mientras que lo que hacen ellos es de mayor valía.

Al preguntarles por el lenguaje utilizado en los libros de texto revisados, comentaron que sólo se refieren a ellos, aunque en la imagen aparece una mujer o varias, por lo que puedo reflexionar lo siguiente, partiendo del hecho que a menudo se obvia el que las mujeres están incluidas en el uso del lenguaje androcéntrico, en muchas ocasiones no se sabe si el lenguaje masculino empleado para referirse a integrantes de uno y otro sexo que forman parte de un colectivo, como el grupo de clases, verdaderamente los incluye a ambos, pues varias veces existen saltos semánticos, como aquellos que a menudo son utilizados en los libros de texto, donde se pasa de hablar de ambos a referirse únicamente a los hombres, sin ningún tipo de señalamiento para el lector. Así es como podemos ver que a las mujeres se les convierte en un colectivo ausente, aún al supuestamente incluirse en el lenguaje. A continuación presento algunas imágenes de las y los estudiantes revisando los materiales impresos.



Estudiantes revisando (contenido e imágenes) de materiales impresos a los cuales tienen acceso



Antes de terminar, considero importante mencionar que las acciones llevadas a cabo, no son suficientes, pero sí pueden empezar a conseguir una diferencia y, al mismo tiempo romper paradigmas, además de contribuir al estudio de contenidos de los programas de educación primaria, desde otra mirada. Así mismo hay que recordar que los cambios más importantes no ocurren de forma masiva, ni de un día para el otro, sino que son aquellos por los cuales podemos empezar a trabajar desde nuestros espacios más inmediatos; sin embargo, previamente a sensibilizar a los estudiantes, mujeres y varones, requerimos cambiar nuestro modo de ver las cosas, cuestionar nuestros propios esquemas y actuaciones, y con ello alimentar la esperanza de que lo utópico lo sea por aspirable y no por imposible.

Ahora bien para concluir, si alguien me pregunta con respecto a sí se lograron cambios en la manera de pensar y actuar de las y los alumnos, puedo decir que sí, sin embargo lo interesante sería ver los resultados a largo plazo y más aún poder

ver si son reflexivos ante las diversas situaciones a las cuales se enfrentarán en su cotidianeidad o si actuarán de acuerdo con estereotipos y roles sexistas.

## Reflexiones finales

Me gustaría empezar por reflexionar con respecto a la importancia de esta investigación, ya que al revisar trabajos relacionados con el tema, pude percatarme que son muy pocos los relacionados con la primaria, lo que si encontré fueron investigaciones enmarcadas en preescolar, secundaria y sobre todo en el nivel licenciatura, por lo cual considero que este trabajo muestra que en primaria también se viven situaciones de violencia simbólica, las y los alumnos se comportan de acuerdo con estereotipos y roles sexistas, en algunas situaciones sutiles y peligrosos, y aunque podríamos pensar que en pleno siglo XIX ya no se dan, esta investigación nos dice lo contrario, por lo que hay que estar alertas para no ser víctimas de ellos.

En relación con la falta de investigaciones acotadas en el nivel primaria que guarden relación con la temática abordada, pienso que es una de las áreas en las cuales se puede seguir investigando no sólo eso, si no promover estudios que comparen distintos niveles educativos y/o escuelas del mismo nivel, ubicadas en contextos diversos, esto es con el fin de enriquecer las investigaciones y tener un panorama más amplio que nos permita como es este caso, poder hablar de una masculinidad hegemónica particular, ya que de acuerdo con el contexto como se mencionó en el apartado correspondiente, se esperan cosas específicas y particulares de los hombres, ante lo cual sería interesante conocer otros contextos, y más aún preguntarnos sí podemos pensar ¿Qué los hombres también viven violencia de género?, esta interrogante me surge al escribir estas últimas líneas, ya que en los textos revisados en su mayoría el concepto hace referencia con respecto a que las mujeres son las víctimas, así como en los estudios etnográficos y sociológicos se hace alusión a esto, más aún en se concibe a las mujeres como víctimas postradas, ante lo cual no estoy de acuerdo, ya que como se demuestra en esta investigación, ellas han buscado métodos y recursos para dejar de lado situaciones de violencia, sin negar que aún están en el proceso.

En relación con el trabajo con los docentes, considero que no fue el suficiente, ya que el tema central de esta investigación son las y los alumnos, sin

embargo al realizar un balance final puedo considerar que el hecho de que las profesoras fueran mis compañeras, no permitió que se abrieran del todo durante las conversaciones, por lo que la información obtenida fue poca, sin embargo observar en ciertos momentos su práctica docente, permitió tener un panorama general y poder establecer cierta relación entre los estudiantes y ellas. Relacionado con lo anterior considero que un aspecto que faltó abordar durante el desarrollo de este trabajo fue recuperar la perspectiva de otros agentes educativos; con respecto a esto es importante volver la mirada hacia las relaciones escuela-familia y escuela-comunidad a fin de indagar el impacto de las mismas en la reproducción social del género.

Entre los obstáculos enfrentados para realizar el diagnóstico y la puesta en práctica de la propuesta de intervención fue el tiempo, ya que fue corto y además el tiempo proporcionado por la escuela para trabajar con el grupo era limitado, por lo que alguien al leer este trabajo puede afirmar que se quedó corto en muchos aspectos, y seguramente sí, sin embargo esto puede ser un referente para próximas investigaciones.

Antes de finalizar considero importante reflexionar con respecto a la equidad de género y la prevención de la violencia, considerando que esto incide positivamente en los comportamientos y actitudes de las personas, contribuyendo a la construcción de una cultura, posiblemente nueva, en donde no haya lugar, ni en la vida práctica ni en las ideas, para un trato desigual por pertenecer a un sexo, clase social o etnia, y donde se fomenten modos de ser y visiones del mundo incluyentes.

Considero que incorporar la perspectiva de género para analizar todas las violencias en la escuela, permite reconocer el género como una dimensión estructural que está presente en todas las expresiones de violencia en tanto se concretan entre sujetos sexuados y adscritos a un género específico.

Finalmente reconozco a las 13 chicas y 13 chicos la confianza y apertura con la que me contaron cosas agradables y dolorosas, por permitirme compartir la experiencia de un trabajo no sólo de investigación sino de vida, por las risas,

reflexiones, cuestionamientos, secretos y frustraciones, por esos silencios que dicen más que las palabras, mi reconocimiento y agradecimiento.

## Referencias

- Altable, Charo (1991). *Penélope o las trampas del amor*. Madrid: Mre Nostrum.
- Álvarez-Gayou, Juan (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Buenos Aires: Paidós.
- Ander-Egg, Ezequiel (2003). *Métodos y técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Arenas, Gloria (2006). *Triunfantes perdedoras la vida de las niñas en la escuela*. España: Graó.
- Asturias, Laura (2004). "La construcción de la masculinidad y las relaciones de género". Lomas Carlos (comp.). *Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós, pp. 65-78.
- Askew, S. y Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran: el sexismo en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Badinter, E. (1992). *XY La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- Bartolomé, Margarita y Cabrera, Flor (coord.) (2007). *Construcción de una ciudadanía: intercultural y responsable*. Madrid: Narcea.
- Beauvoir, S. (1998). *El segundo sexo*. Madrid: Catedra.
- Berger y Luckmann (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blaya, Catherine (2010). "Violencia en los centros educativos europeos. Perspectivas europeas". En *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Argentina: Noveduc.
- Blúmer, Herbert (1998). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. España: Hora.
- Boggino, Norberto (2004). *El constructivismo entra al aula: didáctica constructivista, enseñanza por áreas, problemas actuales*. Buenos Aires: Homo Sapiens.



- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu y Passeron (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.
- Brannon, R. (1976). "The Male Sex Role and Whth it's Done for us Lately" en R. Brannon; D. David (eds): *The Forty-nine Percent Majority*. Addison-Wesley.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Carretero, Mario (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Castañeda, M. (2002). *El machismo invisible*. México: Grijalbo.
- Cazés, Daniel (2004). "El feminismos y los hombres". En: Lomas Carlos (comp.). *Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós, pp. 35-44.
- Centro Nacional para la Salud de la Infancia y Adolescencia (CENSIA). *Programa nacional de salud 2001-2006. Reunión interinstitucional de trabajo, definiendo las prioridades de salud para l@s adolescentes. Taller de Análisis Estratégico*. México: Secretaría de Salud.
- Chagas, Raquel (2007). *Violencia entre niños en nivel básico*. Tesis que para obtener el grado de Doctora en Pedagogía. México: UNAM.
- Connell, Robert (2003). "Identidades masculinas y cambios socioculturales". En: Carlos Lomas (comp.). *¿Todos los hombres son iguales?: identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós. pp. 31-105.
- Cubero, Rosario (2005). *Perspectivas constructivistas La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Domenach, Jean-Marie (1981). *La violencia y sus causas*. París: UNESCO.
- Espín, J.V. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Latres.

Espinar, Eva (2006). *Violencia de género y procesos de empobrecimiento*. Córdoba: Servicios de Publicaciones, Universidad de Córdoba.

Fainsod, Paula (2006). "Violencias de género en la escuela". En: C. Kaplan (directora). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 319-348.

Fernández, J. Manuel (2005). "La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica". En los *Cuadernos de trabajo social de la UCM*, vol. 18.

Fernández, José (2009). *Un currículo para la diversidad*. España: Síntesis.

Figuroa, J., L. Jiménez y O. Tena (coords.) (2006). *Ser padres, esposos e hijos: prácticas y valoraciones de varones mexicanos*. México: El Colegio de México.

Flores, Bernal Raquel (2005). "Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida". En: Revista *Iberoamericana de Educación*, núm. 38, pp. 67-86.

Fonseca, Carlos y Quintero, María (2008). *Temas emergentes en los estudios de género*. México: Porrúa.

Foucault, Michel (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Gaitán, Muñoz Lourdes (2006). "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta". En: Revista *Política y sociedad*, núm. 1, pp. 9-26.

Gallegos, Raúl (2013). "Violencia escolar y su vínculo con la violencia de género". En: Revista *Rayuela*, núm. 7, pp. 33-38.

Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporánea*. Madrid: Tecnos/Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.

García, Sánchez Ana Guadalupe (2007). *La violencia una realidad presente*. México: Universidad de Guadalajara.

Gutiérrez, Rafael y Vega Leticia (julio-agosto, 2014). "La violencia simbólica de la explotación sexual de mujeres en una celebración estudiantil". En: Revista *Salud Mental*. México, núm. 4, pp. 341-348.

Instituto Nacional de las Mujeres (2007). *Glosario de género*. México: INMUJERES.

Kaës, R. (1998). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.

Kaplan, C. (directora) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaufman, M. (1999). "La construcción de la masculinidad y la triada de la violencia masculina". En *Violencia doméstica*. Cuernavaca-Morelos: Centro de documentación Betsie Hollants.

Lamas, M. (comp.) (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa-PUEG.

Lagarde, Marcela (1993). *Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.

Latorre y Arnal (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Gráficas.

Leñero, Martha (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.

Martínez, Miguélez Miguel (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

McMillan, James H. (2007). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. España: Pearson.

Mejía Hernández, Juana (2011). "Seis razones para pelear entre chavas de secundaria", en *Memoria XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Nueva York: Humanities Press.

Ministerio de Educación y Cultura (1992). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: Cajas rojas.

Morgade, G. (1998). "Género, autoridad y poder en la cotidianeidad escolar". En: *Revista del IICE*, núm. 13, pp. 3-9.

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Olavarría, José (2004). "Modelos de masculinidad y desigualdades de género". En: Lomas Carlos (comp.). *Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós, pp. 45-63.

Organización de las Naciones Unidas (1979). *Convención para Eliminar Toda Forma de Discriminación contra las mujeres*.

Organización de los Estados Americanos (1995). *Convención latinoamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, Convención de Belem Do Pará*. Brasil.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). "Taking fear out of schools: A report of an International Policy and Research Conference on School bullying and violence. [Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/26/51/33868117.pdf>]. (Consultado el 15-09-2014).

Santini, Oscar (2013). *Violencia de género y violencia socio-familiar: propuestas para la construcción de vínculos saludables*. Córdoba: Brujas.

Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Ortega, Rosario y Mora-Mercgan, J. (2007). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Palos, J. (1998). *Educación para el futuro: Temas transversales del currículum*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Pasillas, Miguel (2010). "Problemática del desarrollo conceptual en investigaciones sobre violencia escolar". En Alfredo Furlán, Miguel Ángel Pasillas Valdez, Terry Carol Spitzer y Antonio Gómez Nashiki (comps.). *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Argentina: Noveduc.

Pavez, Soto Iskra (2012). "Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales". En: *Revista de sociología*, núm. 27, pp.81-102.

Peña, Calvo José Vicente (2005). "Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos". En *Revista Reis*. España, núm. 112. pp. 165-196.

Portilla, Jorge (1984). *Fenomenología del relajo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, Menéndez Ma. del Carmen (enero-abril, 2007) "Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate". En: *Revista de Educación*. México.

Safilios-Rothschild, C. (1987). *La educación de lo femenino*. Barcelona: Aliorna.

Saucedo, Claudia (2010). *Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela.*, en: *Violencia escolar.*, en: *Reflexiones sobre la violencia*. México: ICRS-Siglo XXI.

Saucedo, Claudia (2010). "Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela". En: Alfredo Furlán, Miguel Ángel Pasillas Valdez, Terry Carol Spitzer y Antonio Gómez Nashiki (comps.). *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Argentina: Noveduc.

Sanmartín, J. (2006). "¿Qué es esa cosa llamada violencia?" suplemento del boletín *Diario de campo* (México: INAH), noviembre-diciembre.

Santacana, Montserrat (2000). "La presencia de los temas transversales en la vida cotidiana del centro". En: Palos José (coord.). *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum*. Barcelona: Horsori, pp. 53-77.

Santos, Guerra M.Á. (coord.) (2000). *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. España: Biblioteca de aula.

Sayak, Valencia (febrero, 2012). "Capitalismo gore y necropolítica en México contemporáneo". En: Revista *Relaciones Internacionales*. España: Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales (GERI), núm. 19, pp. 83-102.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. México: Secretaría de Educación Pública, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Schmelkes, Sylvia. (2001). "La educación en valores y educación para la paz". Conferencia dictada en el curso para promotoras y promotores del proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz*. México.

Soriano, Encarnación (2003). *Diversidad étnica y diversidad en las aulas*. Madrid: La muralla.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Facultad de Enfermería. Universidad de Antioquia.

Subirats, Marina y Tomé, Amparo (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. España: Octaedro.

Subirats, Marina (1999). "Género y escuela". En: Lomas Carlos (comp.). *¿Iguales o diferentes?: Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, pp. 19-31.

Taylor, S.J. y Bogdan R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Tedesco, J.C. (1996). "Los desafíos de la transversalidad en la educación". En *Revista de Educación*. núm. 309.

Tobón, Sergio (2004). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.

Tomé, Amparo (2001). "La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela". En: Blanco Nieves (coord.). *Educación en Femenino y en Masculino*. Madrid: Akal, pp.87-110.

Tomé, Amparo y Rambla, Xavier (2001). *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.

Valenzuela, María y Jaramillo, Rocío (2010). *Contra la violencia, eduquemos para la paz por ti, por mí y por todo el mundo*, México: Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (GEM).

Vasilachis, Irene (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Woods, P. y Hammersley, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.

Yus, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Alauda/Anaya.

Zabala, Antoni (2007). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Zapata, Oscar (2005). *Metodología de la investigación*. México: Pax.