

La formación docente y la perspectiva de género

Barrientos Granda, Rosa María

2015-03-12

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/522>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

MAGISTERIO

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Rosa María Barrientos Granda*

Este artículo analiza la relación existente entre la formación docente y la perspectiva de género y plantea la importancia que tiene pensar en la formación de docentes desde dicha perspectiva. Se hace indagando, antes que nada, cómo influye el género en la escuela, ya que sólo entendiendo la lógica con la que opera en las aulas se puede comprender la naturaleza de dicha relación y la importancia de que el sistema de formación del profesorado se estructure desde una conciencia de género. También se hace explorando cómo, hasta este momento, se ha pensado dicha relación dentro del discurso de la política educativa y cómo se ha concretado en el diseño del currículum del sistema de formación del profesorado.

Este análisis resulta imprescindible para proponer algunas vías por las que la equidad de género puede avanzar, a pesar de que el sistema de formación de docentes y el sistema escolar, en su conjunto, se ven jalonados por la paradoja de exigírseles simultáneamente ser agentes de cambio y reproductores del orden social vigente. El modelo pedagógico centrado en el análisis es una opción para la formación inicial del profesorado que abre la puerta a un sujeto reflexivo y crítico que estará en capacidad de comprender su propia subjetividad como parte, constitui-

* Docente e investigadora de la UPN Unidad 211, Puebla.

da y constituyente, de la estructura social y transformar su práctica; mientras, la capacitación en el concepto de género puede ser un mecanismo efectivo para apoyar a las maestras y los maestros en servicio.

El texto se organiza en cuatro apartados. En el primero de ellos, a partir de establecer las características definitorias del concepto de género, se aborda, de manera breve, la relación que existe entre el género y el sistema educativo, en general, y se exponen las razones de por qué centramos nuestro análisis en los dos primeros niveles de la educación básica, preescolar y primaria, y en el sistema de formación del profesorado. El segundo analiza dos niveles de la subjetividad en los que se manifiesta el género: el primero se refiere a cómo los estereotipos genéricos, al ser parte constitutiva de la estructura de significación de los maestros,* afectan su práctica docente y producen ciertos efectos en los alumnos; en tanto, el segundo nivel alude a la forma en que las profesoras valoran su propio trabajo educativo. El tercer apartado está dedicado a la forma en que el género se hace presente en la dimensión institucional; se revisa primero el discurso educativo oficial, para después analizar su concreción, por una parte, en los planes de estudios de las licenciaturas de educación primaria y de educación preescolar, y por otra, en los libros de texto gratuitos de educación primaria, teniendo como referente los conceptos de género y de equidad de género. El cuarto apartado se ocupa de la formación docente y de su papel de mediadora entre el discurso educativo oficial y el saber cotidiano de los maestros; se revisan, brevemente, los modelos pedagógicos que han tenido más influencia en los sistemas de formación inicial del profesorado, y a la luz de las implicaciones que tienen las significaciones sociales de género en los sujetos de la educación y sus prácticas, se opta por uno de ellos; de igual forma, en este apartado se aborda el problema que representa la capacitación en género de los maestros en servicio, y al final se incorporan algunas reflexiones generales.

* En adelante conservaremos el género del plural para no dificultar la lectura, si bien la intención de la autora es la diferenciación genérica: los/las docentes, maestros, alumnos, niños, etcétera (N.E.).

sin embargo, en el primer curso, el género es considerado, únicamente, por la influencia que ejerce en las pautas de crecimiento de los niños, a pesar de que la última parte del curso se ocupa de analizar la construcción de la identidad y la adquisición de la autoestima y la seguridad personal en los niños. Los otros dos cursos incluyen el género con relación a la socialización, que se define como el proceso de aprendizaje de patrones de relaciones interpersonales y de conductas consideradas adecuadas y permisibles; se señala que es importante considerar en este proceso la “percepción de los niños sobre las variaciones de conducta que se atribuyen a la diferencia de género.”(p. 57); no obstante esto, a partir de la presentación que se hace de estos cursos no queda claro el por qué y para qué se toca esta problemática. Por su parte, los problemas de discriminación e igualdad de oportunidades se toman en cuenta en tres cursos: Niños en situaciones de riesgo (p. 72) y los dos Entorno familiar y social (p. 69); los tres se refieren a los niños con condiciones sociales y familiares adversas, tales como maltrato, desnutrición, problemas de salud, devaluación familiar de la educación y entornos sociales agresivos. En ninguno de ellos se incluye el género como un elemento que crea desigualdades y discriminación y que convierte a las niñas en un grupo vulnerable. Además, es importante señalar que en la presentación de los cursos Entorno familiar y social se plantean dos ideas que evidentemente contradicen la equidad de género; una de ellas asume, implícitamente, que las madres son responsables de la educación de sus hijos (p. 69), lo cual es cierto en las circunstancias actuales, pero no se habla de alertar a los futuros maestros sobre la necesidad de promover la participación de los padres, de forma equitativa, en esta tarea; la otra se refiere a que la madre que trabaja, al igual que la que sostiene sola a la familia, el padre ausente y la violencia intrafamiliar, son factores que potencialmente provocan tensiones en la convivencia familiar, lo cual llama la atención porque esto se les dice a mujeres que en un futuro, en un alto porcentaje, serán madres trabajadoras.

Los planes de estudio de las dos licenciaturas y sus respectivos mapas curriculares, como expresiones del discurso educativo oficial, nos corroboran lo antes expresado. El concepto de género aparece sólo como un mero término, como un simple nombre, por lo cual las prác-

El sistema de sexo/género y el sistema educativo

El género es una construcción sociocultural, objetiva e histórica, que cada sociedad y cada cultura realizan colectivamente; esta categoría toma como base las diferencias de sexo de los individuos y le asigna a cada uno de ellos diferentes atributos, comportamientos, valores y posiciones dentro de la estructura de poder, dando origen a sistemas de sexo/género jerárquicos. Estas construcciones sociales, en torno a los géneros, se plasman en una serie de normas, instituciones, valores, creencias, representaciones sociales y prácticas, y se convierten en un eje ordenador de la vida social (De Barbieri, 1996). Los sujetos, hombres y mujeres, a partir del género, reelaboran sus vidas concretas y establecen relaciones sociales. Sin embargo, esto no significa que cada uno de los géneros en su interior sea un grupo homogéneo, pues existen diferencias corporales a lo largo del ciclo vital de los individuos, y en función de éstas varían también los atributos asignados; por ejemplo, no es igual estar embarazada o no, ser madre o no, ser nuera, nieta o abuela, etcétera, y lo mismo sucede con los varones. Los estereotipos de género se construyen tomando como punto de referencia obligada de cualquier experiencia al hombre; lo femenino se define como lo “otro”, lleno de carencias que debe suplir tratando de acercarse lo más que se pueda a lo masculino. Lo masculino se convierte, de esta manera, en lo universal, en lo valioso, en el modelo. De tal forma que el sistema de sexo/género se estructura con la dominación abierta de lo masculino y rige las relaciones desiguales y subordinadas entre los géneros y al interior de cada uno de ellos. El orden, material y simbólico implantado por el género está, entonces, presente tanto en el nivel social, donde encuentra su origen y adquiere concreción en las normas y prácticas que constituyen las instituciones sociales, como en el nivel de los sujetos, donde regula las relaciones personales que se establecen en el hogar y fuera de él. Y aunque el orden genérico no es el único mecanismo que provoca exclusión y desigualdad en la sociedad, sí es la primera gran diferencia y siempre está presente en las jerarquías y exclusiones impuestas por otros ejes sociales ordenadores, como la clase social, la etnia, la generación, la religión o la preferencia sexual, al determinar la posición de los sujetos en la sociedad; es decir, al esta-

blecer el acceso de los individuos a los bienes económicos y culturales, y a diferentes grados de ejercicio de la autoridad y de la obediencia. De aquí que la mujer siempre experimente, frente a los miembros masculinos de su grupo, subordinación, aunque la intensidad y el tipo de ésta varía de acuerdo con su posición social. Esta situación hace evidente la necesidad, epistemológica y metodológica, de investigar cómo se manifiesta el género en grupos específicos de mujeres y hombres, que ocupan distintas posiciones en la estructura social, tanto en la dimensión subjetiva como en la de las instituciones en las que se participan.

Dentro de este contexto de existencia del género, social e individual, resulta evidente que estas construcciones impactan todos los ámbitos de la sociedad, pero consideramos que su incidencia es especialmente importante en el sistema educativo. Esto obedece, desde nuestro punto de vista, a tres elementos fundamentales: primero, sin duda, al papel de instancia socializadora que desempeña la escuela, que si bien no es ni la primera y probablemente tampoco la principal, sí tiene la capacidad de reforzar, modificar o incluso colaborar en la deconstrucción de los estereotipos genéricos, o de otro tipo, con los que llegan los niños y las niñas a la escuela, porque las reglas que regulan las relaciones sociales y académicas en las aulas, establecidas por los maestros y las maestras, acaban por imponerse a las normas culturales de los alumnos (Subirats, M. y Bruller, C., 1992). Segundo, porque la educación ha sido considerada por organizaciones internacionales como la UNESCO (Delors, 1997), la ONU (Conapo, 1995) y la Comisión Educativa de la CEPAL (1992), entre otras, y por los gobiernos de los distintos países afiliados a éstas, como uno de los instrumentos indispensables para que las sociedades puedan promover un desarrollo humano más armonioso de sus ciudadanos, además de combatir la pobreza, las exclusiones, las discriminaciones, las opresiones, etcétera, que les impiden progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. A la educación se le ha asignado la misión de permitir que todos los miembros de una sociedad, sin excepción, desarrollen sus capacidades para responsabilizarse de sí mismos y realizar su proyecto personal. Es una de las vías para lograr un mundo más vivible y más justo. Sin embargo, a este respecto no debemos olvidar que la escuela siempre se debate en la tensión provocada por su papel de reproductora de las pautas culturales dominan-

tes y su potencial para promover el cambio en las conciencias de los educandos. El tercer elemento a tomar en cuenta es que el personal encargado del sistema educativo, sobre todo en sus dos primeros niveles, está conformado en un alto porcentaje por mujeres (ver Cuadro 1); de allí que se considere que la docencia, al menos en estos niveles, es un trabajo “femenino”, y como tal marcado profundamente por los valores, creencias, representaciones y teorías implícitas que existen en torno al “ser mujer”, es decir, por las significaciones sociales de género.

Ahora bien, dentro del sistema educativo, tomando en cuenta tanto las etapas de desarrollo de los alumnos como la cobertura (ver Cuadro 2), consideramos que los dos primeros niveles del subsistema de educación básica, preescolar y primaria, son los que ejercen el mayor impacto sobre la formación de los miembros de la sociedad. Y en éstos, el quehacer de los maestros, sobre quienes recae el reclamo de eficacia y calidad de la enseñanza, se considera decisivo (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, p. 18; Programa Integral de Desarrollo Educativo 1999-2000, p. 25). La importancia que se otorga al profesorado se desprende, sin duda, tanto del hecho de que es el encargado de la formación básica y común que dirige a la de los otros niveles, como del papel fundamental que desempeñan en el proceso de enseñanza aprendizaje, porque a final de cuentas son ellos los que determinan las actividades académicas, establecen las normas que regulan las relaciones sociales y establecen el ritmo y duración de los diferentes procesos instructivos en el aula.

Las construcciones genéricas se hacen presentes en todas las acciones del ámbito educativo, desde la elaboración de las políticas hasta la práctica docente que se desarrolla en todos los niveles, pasando, desde luego, por los programas de formación de docentes, elaboración de planes y programas, de materiales didácticos y por todos los espacios de la administración del sistema educativo; sin embargo, sólo nos referiremos a los rubros que consideramos imprescindibles para mostrar cómo dichas construcciones impregnan la práctica docente del profesorado de educación preescolar y primaria, y por lo tanto, obligan a repensar su formación inicial desde una perspectiva de género. De aquí que nuestro análisis se centre en la práctica y formación del profesorado de estos dos niveles educativos.

El género y los sujetos de la educación

En este apartado nos centraremos en la influencia que ejercen los estereotipos genéricos en la subjetividad del profesorado y cómo ésta incide en su quehacer educativo. Consideraremos dos niveles de expresión en la dimensión de la subjetividad; primero, su influencia en la práctica educativa del profesorado y sus efectos en los alumnos; y segundo, su manifestación en la valoración que hacen las propias maestras del trabajo docente.

Los maestros, tal como lo ha mostrado la investigación reciente sobre la enseñanza (Joyce, 1980; Munby, 1982, Petersen, 1997), llegan al aula con un determinado discurso pedagógico y esquemas de procesamiento de información que orientan sus decisiones antes y durante las interacciones que establecen en las aulas con los alumnos. El discurso pedagógico, del cual son portadores, es un discurso normativo que enuncia y justifica los fines, los medios y las estrategias de las prácticas educativas; hace referencia tanto al saber como a la acción. Es un discurso, como señala Ferry (1990), ambiguo porque es a la vez la expresión de la práctica y la teoría de esa práctica que, a su vez, es portadora no sólo de aspectos teóricos sino también ético-políticos. Este discurso, que se mueve entre la práctica y la ciencia, se concreta en un modelo normativo que, tradicionalmente, se suponía sería la única guía de la práctica educativa singular. Sin embargo, y gracias a la investigación realizada en este campo, ahora sabemos que junto a este discurso consciente se encuentra una parte del pensamiento del profesor que las más de las veces se mueve en un nivel no consciente, que corresponde a sus creencias, valores y teorías implícitas, y que permea toda su práctica. Este tipo de pensamiento que Giddens (1986) denomina conciencia práctica y Heller (1977) saber cotidiano es el que nos permite, de forma inmediata y no consciente, clasificar, comprender y dar respuesta a las exigencias planteadas por el mundo externo. El pensamiento del profesor, consciente y no consciente, aparece como el factor determinante de su actuación preactiva e interactiva; es decir, de la definición de la estructura de las tareas académicas y de las relaciones sociales que rigen la vida del aula. Es importante señalar que esto no significa que se establezca una relación causal directa entre las activi-

dades que realiza el profesor y el comportamiento y rendimiento académico de los alumnos. El pensamiento del profesor, ciertamente, condiciona la vida en el aula, porque constituye la estructura de significación desde la cual el profesor no sólo construye y elabora su proyecto de intervención, bien definido o no, sino también interpreta las reacciones de los alumnos, valora los procesos y evalúa conductas y resultados; pero, desde luego, las respuestas de los alumnos también afectan las acciones de los maestros. Si revisamos los modelos teóricos que se han desarrollado sobre el funcionamiento del pensamiento de los maestros (Gage, 1975 y Munby, 1982, en Pérez Gómez, 1987; Clark y Peterson, 1997), encontramos que los intercambios simbólicos que se producen en el aula, en gran medida imprevisibles, establecen un vínculo causal en forma de espiral entre el pensamiento del profesor y las acciones de los alumnos y producen consecuencias en el desarrollo cognitivo, afectivo, social y psicomotor de los alumnos. A este respecto es pertinente apuntar, tal como lo hace Pérez Gómez (1987), que sólo los profesores que poseen una estructura conceptual flexible pueden recibir e interpretar informaciones que no concuerdan con sus categorías mentales y dar paso a los procesos de retroalimentación que debería implicar cualquier interacción dentro del aula. Hablamos de estructuras conceptuales flexibles, cuando el profesor es consciente del carácter condicionado e histórico de su estructura de significación y, por lo tanto, capaz de reconocer y manejar otras lógicas de razonamiento.

Consideramos importante señalar, por otra parte, que estos modelos en tanto construcciones teóricas que esquematizan la operación del pensamiento de los profesores separan, por motivos analíticos, sus componentes; por una parte se encuentra el discurso pedagógico que incluye y justifica tanto los fines como los conocimientos de la disciplina y las habilidades técnicas para la instrucción y para el gobierno del aula; y por otra, los valores, creencias, representaciones y teorías implícitas en torno a sus alumnos y alumnas y a su misma práctica docente, es decir, el conocimiento práctico. Sin embargo, en la realidad estos dos componentes del pensamiento del profesorado interactúan y están presentes en las dos fases de la actividad que desarrollan los docentes. Esto es, en la fase preactiva de planificación de las tareas académicas y en la fase de interacción con los alumnos, en la que se ponen en operación las deci-

siones tomadas en la fase anterior; además de que el propio discurso pedagógico no es un discurso neutral sino que conlleva una visión específica de lo que debe ser el hecho educativo en tanto selecciona contenidos y habilidades que imponen un orden a las relaciones académicas y sociales al interior del aula. Los estereotipos sexuales y de otro tipo son parte importante del discurso pedagógico institucional y del conocimiento práctico de los maestros y por lo tanto están siempre presentes, aunque la mayoría de las veces de forma no consciente, en las decisiones que toman tanto en la fase de la planificación como en la fase interactiva; se manifiestan, por igual, en la organización de las actividades académicas y en la estructura de las relaciones sociales que se establece en el aula. Es decir, los estereotipos de todo cuño entran al salón de clases de forma subrepticia y pasan a formar parte de lo que Apple y King (1977) denominaron *currículum oculto*.

La presencia de los estereotipos de género en las aulas se ha constatado empíricamente en una serie de investigaciones, realizadas principalmente en Inglaterra, Estados Unidos y más recientemente en España. Todos estos estudios han mostrado consistentemente que las niñas sufren discriminación en la escuela. Se ha encontrado que independientemente del sexo de los docentes, éstos establecen mayor relación con los niños y que éstos últimos, a su vez, establecen más interacciones verbales con los maestros (Casper, 1970; Brophy, 1985, en Subirats y Bruller, 1992). De igual forma, se ha encontrado que la información que los docentes dan a los niños se relaciona en un porcentaje mayor con los contenidos y no con la forma; mientras la información que reciben las niñas tiene mayor relación con la forma de sus trabajos (Blumenfeld *et al.*, 1979). Desde luego, las formas del sexismo han cambiado, han pasado de estar inscritas en la normatividad y en la estructura escolar – diferentes actividades y trato para niños y niñas –, a ocultarse en formas mucho más sutiles como parte del currículum oculto. Esto queda claro en la investigación realizada por Subirats y Bruller (1992) en escuelas básicas de Cataluña, España, en la que analizan el comportamiento verbal del profesorado, que en parte escapa al control consciente de éste. Las autoras constataron que subsisten notables diferencias en el trato que se da a niñas y niños en las aulas. Éstas se manifiestan en un número mayor de palabras e interpelaciones dirigidas a los niños, lo cual

confirma que estos últimos reciben una mayor atención que las niñas por parte de los profesores. De esta mayor interacción verbal que establecen los maestros con los niños destacan las relacionadas con su comportamiento y el ordenamiento de las actividades del aula.

Tomando en cuenta el tipo de verbos utilizados, los de movimiento son dirigidos a los niños en un número sensiblemente mayor que a las niñas, hecho que alude a la imagen pasiva que se tiene de las niñas. Pero, por otra parte, el número de adjetivos y la presencia de diminutivos es mayor en el discurso que dirigen los maestros a las niñas y en el que utilizan para describirlas, lo cual es atribuido por las investigadoras al doble papel que las mujeres desempeñan en la sociedad actual y que obliga a situarlas en la doble dimensión masculina/femenina, mientras que los niños sólo se ubican en la dimensión tradicional masculina. De igual forma es importante señalar que, de acuerdo con las autoras, algunos de los adjetivos que se asignan a los géneros no coinciden con los estereotipos sexuales tradicionales, como por ejemplo calificar a los niños de inmaduros y tímidos y a las niñas de desenvueltas, lo que obedece, desde su punto de vista, a ciertos cambios que están sufriendo tales estereotipos en la sociedad.

El estudio también reporta que la discriminación lingüística tiende a incrementarse cuando se pasa de preescolar al primer año de educación primaria, y disminuye a partir del 6º año; esto se atribuye a la menor socialización de los niños en las normas escolares que se presenta en el nivel preescolar. De igual forma, se encontró que los maestros menores de 30 años de edad discriminan menos a las niñas; estos resultados son consistentes con los de otros estudios realizados en Inglaterra (Ball, 1987; Riddle, 1988, en Acker, 1995).

Con relación al comportamiento de los niños, se señala que la discriminación encontrada en el discurso de los docentes se corresponde con una menor participación general de las niñas en las aulas. Las niñas ceden el protagonismo verbal a los niños cuando se trata de expresar, de forma voluntaria, experiencias personales, y sus intervenciones voluntarias se concentran en temas organizativos y de conocimientos; de igual forma, las niñas esperan a que se les conceda el uso de la palabra para intervenir y prefieren un interlocutor personalizado, pero piden la palabra un número de veces sustancialmente menor que los

niños. En suma, las niñas hablan menos, piden la palabra, siguen la norma y se mueven en espacios laterales. Por su parte, los niños se imponen con la palabra, gritando si es preciso, y ocupan los espacios centrales; son en definitiva los protagonistas. Esta situación es atribuida por las autoras a la inseguridad que se ha producido en las niñas y a la falta de estímulo para intervenir públicamente, porque encontraron que en el nivel preescolar intervienen a la par que los niños y en las aulas de los maestros más jóvenes su presencia es notable.

Respecto al manejo de conflictos, se reporta que los niños menores, de preescolar y 1º de primaria, tienen un comportamiento diferente. Los niños muestran conductas más agresivas que las niñas y tienden a resolver sus conflictos de manera autónoma; las niñas, por su parte, tienden a solicitar la intervención de los docentes, pero respetan más la norma.

Subirats y Bruller concluyen que estos hallazgos muestran empíricamente que los niños y las niñas no son tratados de la misma manera; las niñas, de hecho, son tratadas como “personas de segunda”, y la escuela, como institución, es decir, como conjunto de normas y prácticas, se ordena de acuerdo con un modelo que valora y convierte en universales los atributos que normalmente se asignan a lo masculino. Como señalan las autoras: “Sólo la personalidad protagonista es valorada: la atención al otro, o toda actitud que denote el ‘ser para otro’, no es entendida sino como carencia, sumisión y debilidad” (*Ibid.*, p. 216). Todas las actividades relacionadas con el trabajo doméstico, la educación emocional y en parte la educación moral, que tradicionalmente han asumido las mujeres, son ignoradas por el currículum escolar, bajo el supuesto de que es la familia la instancia socializadora encargada de éstas. Este dominio indiscutido de lo masculino cancela la posibilidad de que las niñas puedan aportar algo valioso.

El lenguaje es un elemento que se relaciona íntimamente con el pensamiento del profesorado, y merece una mención especial por el papel que ha jugado en la discriminación de las niñas en las escuelas (Moreno, 1986). El lenguaje refleja el sistema de pensamiento de una colectividad y con él se transmite una forma de pensar, de sentir y de actuar de una sociedad. Sólo lo que se puede nombrar existe socialmente, es realidad; lo otro, lo que no tiene nombre es invisible, y la carencia de palabras para nombrarlo dificulta o impide su percepción. Detrás de las

palabras hay conceptos que dividen el mundo y lo estructuran en categorías que ocupan posiciones con diferente jerarquía dentro del orden social. De esta forma, a partir del lenguaje aprehendemos el orden social vigente, las pautas de conducta, lo que somos, en qué consiste la realidad y cómo debemos aproximarnos a ella. En suma, el lenguaje no sólo nos permite pensar y comprender el mundo externo, sino conforma nuestro mundo interno, es decir, nuestra subjetividad e identidad (Bruner, 1986). Los niños llegan a la escuela con una identidad sexual definida, aunque no tengan total claridad sobre el significado de ésta. La escuela colabora de forma importante en esclarecer qué significa ser niña o ser niño. El género gramatical masculino como omnicompreensivo, para designar a hombres y mujeres, no puede considerarse una casualidad. Esto refleja un orden social androcéntrico,* en el cual las mujeres y niñas son invisibles; son subsumidas en términos como: los alumnos, los niños, los maestros, etcétera. De aquí la importancia del discurso que los maestros emplean en la interacción con sus alumnos. Los sujetos que crean y usan la lengua son dos, “aunque —como señala Mañeru *et al.* (1996)— sistemáticamente se haya producido una apropiación de la palabra por parte de uno de ellos”. De esta forma, no es una repetición nombrar en masculino y en femenino a los miembros de un grupo mixto, porque se trata de seres diferentes.

Es importante precisar que a pesar de la violencia simbólica y en ocasiones física, que soportan cotidianamente las niñas en las escuelas, desertan menos que los niños, aunque acceden en menor porcentaje a ésta (véase Cuadros 3 y 4), lo cual se hace más notable conforme se avanza en los niveles educativos. Sin embargo, las consecuencias de este hostigamiento genérico, experimentado por las niñas y adolescentes en las aulas, se manifiestan posteriormente, tal como lo señalaba Mitchell desde 1970 y como se ha documentado más recientemente (Acker, 1995). Todo lo que hacemos está influido por la imagen que construimos de nosotros mismos, a partir de los modelos que nos ofrecen las diferentes instituciones sociales, entre ellas la escuela. Es la sociedad, y no la biología, la que determina cómo debemos ser y com-

* El término androcéntrico se refiere a la idea de que el ser humano de sexo masculino es el centro del universo, es la medida de todas las cosas, el modelo a seguir.

portarnos, cuáles son nuestras aspiraciones, posibilidades y límites; y sus instituciones acompañan y refuerzan, constantemente, esta formación subjetiva. Estos dos elementos, lo individual y las instituciones, conforman lo que algunas feministas han designado como el techo de cristal, y otras como la jaula de hierro (Morley, 1994); síndrome que se hace presente, fundamentalmente, en el momento que las mujeres se integran al mercado de trabajo o eligen una carrera, y nos hace comprender porqué las mujeres ocupan los puestos con menor prestigio y remuneración, o bien eligen carreras reconocidas como femeninas, tales como secretariado, enfermería, educación, etcétera, poco valoradas socialmente y mal remuneradas (Acker, 1995; Morley, 1994).

El otro nivel, en la dimensión de los sujetos, donde las construcciones genéricas ejercen un impacto significativo es el de la valoración que hacen las propias docentes de su trabajo. La enseñanza preescolar y primaria, en nuestro país, es una actividad desempeñada mayoritariamente por mujeres; sin embargo, curiosamente, dentro de las estadísticas educativas elaboradas por el INEGI con datos proporcionados por la SEP, la información correspondiente a los maestros de educación básica no se desglosa por género. Sólo en las estadísticas de empleo con enfoque de género elaboradas por el INEGI pudimos encontrar una cifra aproximada, porque también se incluye a los alfabetizadores: en el ámbito nacional se reporta que para 1997 existían 534,263 profesores de enseñanza primaria y alfabetizadores, de los cuales 32.5 por ciento (173,679) eran hombres y 67.5 por ciento (360,584) eran mujeres; mientras, para la enseñanza preescolar se reporta un total de 198,524 docentes, y de éstos 95.9 por ciento (190,421) eran mujeres y sólo 4.1 por ciento (8,103) hombres. Esta forma de captar la información educativa por parte de la SEP, nos habla de la invisibilidad de las maestras dentro de un sistema educativo poco sensible a la problemática de género, situación que también padecieron las alumnas hasta 1980, cuando la información sobre la matrícula se empezó a desglosar por género.

Por otra parte, otro hecho que constata esta invisibilidad es la escasez de estudios sobre el magisterio desde una perspectiva de género; parecería que las maestras no son sujetos dignos de ser estudiados. No obstante esto, el estudio de Sandoval (1992) sobre la valoración y autorvaloración del trabajo docente en la educación primaria y preescolar

aporta información valiosa para adentrarnos en esta problemática. En esta investigación se reporta que el hecho de que la enseñanza en los niveles básicos sea desarrollada mayoritariamente por mujeres ha provocado, conjuntamente con la baja remuneración, una desvalorización social de ésta y el surgimiento de una serie de imágenes cargadas de estereotipos femeninos que son asumidos por las mismas docentes. Estas características femeninas que se atribuye a la docencia perpetúan el sentido común acerca del magisterio y han contribuido a considerarlo como una actividad asistencial más que profesional. Con relación a la elección de la enseñanza como carrera, se encontró que el hecho de ser una actividad que se realiza con niños y, por lo tanto, considerada como una extensión del papel de madre, juega un papel fundamental. De igual forma, el gusto por los niños, el deseo de servir y el interés por contribuir al cambio social son otras de las razones mencionadas por las docentes. La imagen de la maestra-madre, denominada por Abraham (1986) como maternaje, es parte de la identidad de las docentes y genera prácticas concretas; así, la afectividad, la responsabilidad que sienten frente a sus alumnos y la preocupación por la formación de hábitos y actitudes son rasgos importantes en su trabajo y les implican un desgaste no sólo físico sino emocional. También estas características constituyen la opción de que su trabajo sea valorado tanto por las autoridades escolares como por las madres y los padres de familia. Por otra parte, a esta situación laboral se une el desgaste que sufren como mujeres responsables de sus hogares, lo cual las coloca en una situación agobiante; sin embargo, y a pesar de esto, las maestras cumplen con su trabajo y lo ven como un espacio de realización personal. Develar los mecanismos a través de los cuales se manifiestan los estereotipos genéricos es el primer paso para tomar conciencia de que no sólo afectan el espacio laboral, sino que están presentes en la esfera de la vida personal.

El género y las instituciones

En la dimensión de las instituciones son muchos y muy complejos los niveles que tocan las construcciones genéricas, y resulta casi imposible abordarlas todas; sin embargo, consideramos importante hacer referencia al menos a tres elementos que ocupan un lugar destacado en

la definición del proceso educativo y en los que inciden abiertamente dichos estereotipos: la política educativa, los planes de estudio de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar y los libros de texto de educación primaria.

Con relación a la política educativa, centraremos nuestro análisis en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANME) firmado en 1992, la Ley General de Educación (SEP, 1993), el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE, 1995) y el Programa Integral de Desarrollo Educativo 1999-2005 (PROIDE) de Puebla.

En el ANME se señala que la educación básica debe “enaltecer el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la posición de la mujer y los niños en la comunidad” (p. 2); sin embargo, en el resto del documento no se vuelve a tocar esta idea, ni siquiera cuando se aborda la necesidad de incluir en los contenidos escolares algunos temas emergentes como el cuidado a la salud y la protección al medio ambiente y los recursos (p. 15). La Ley General, por su parte, en el Capítulo 1, retomando el Artículo 3° constitucional, establece el derecho de toda la población a recibir educación y la igualdad de oportunidades para todos, sin importar la raza, religión o sexo, en el acceso al sistema educativo; en el Capítulo 3, referido a la equidad en la educación, el artículo 32 señala que todos los individuos tienen derecho a la educación y que las autoridades educativas deberán establecer las condiciones para una mayor equidad educativa y lograr una efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos; sin embargo, la búsqueda de equidad se plantea en torno a la calidad y cobertura de los servicios educativos para los grupos y regiones con mayor rezago educativo o condiciones socioeconómicas desventajosas. En cuanto al Programa Educativo Federal, en el capítulo sobre equidad se señala que dado que las mujeres son un grupo socialmente marginado es prioritaria su atención (p. 14). Por su parte, el PROIDE que toma como antecedente orientador al PDE, retoma la idea de equidad de éste, como uno de sus propósitos. Se plantea la equidad como la distribución justa de las posibilidades educativas entre la población sin distinción alguna; sin embargo, a lo largo del programa, la equidad se remite, igual que en la Ley General de Educación, a las desigualdades regionales en la calidad y oferta de los servicios educati-

vos, a la diversidad cultural y al rezago en la cobertura del sistema educativo; y sólo dentro de los Programas Especiales, específicamente en el de Educación para la Salud, se plantea explícitamente la importancia de reconocer “la igualdad de género entre hombres y mujeres” (*sic.*, p. 32) y de evitar la violencia intrafamiliar. Por último, nos parece importante señalar que el programa plantea explícitamente la necesidad de tomar en cuenta las orientaciones y recomendaciones educativas, surgidas, de la Conferencia Mundial sobre la Mujer organizada por la ONU en 1995 (p. 21).

Lo primero que salta a la vista son los cambios que ha sufrido el discurso educativo oficial con relación a la incorporación del concepto de género. En este sentido, parecería que los acuerdos de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de 1995, signados por nuestro país, han propiciado, de alguna forma, este hecho; señalamos lo anterior teniendo presente la mención que se hace de dichos acuerdos en el PROIDE y las fechas en que este concepto se incorpora al discurso oficial. El reconocimiento que se hace de la desigualdad existente entre los géneros, es, sin duda, un logro importante; sin embargo, llama la atención el predominio del lenguaje sexista. En el grueso del discurso oficial las mujeres son invisibles, sólo aparecen en contadas ocasiones. Parecería que la problemática de género se introduce a contracorriente, más para honrar los acuerdos internacionales que nuestro país ha suscrito, y que se le imponen como requisito para obtener algunos beneficios de dichos organismos internacionales, que por un convencimiento de su importancia. Las inconsistencias que se aprecian en los documentos oficiales dejan en claro que no hay una comprensión cabal del significado de los conceptos de género y de perspectiva de género, de tal forma que dichos conceptos son despojados de su contenido y se les mantiene sólo a un nivel nominal, como meros términos vacíos.

Respecto a los planes de estudio de las licenciaturas en Educación Primaria (1997) y Preescolar (1999), podemos señalar que también se utiliza un lenguaje sexista en su redacción. En ellos predomina, aunque existen algunas salvedades que se abordarán más adelante, el género gramatical masculino; las maestras no existen, a pesar de ser mayoría; se subsume la categoría de las maestras en la de “los maestros”, “los profesores”, “el educador”, “los docentes”, “los egresados”, etcétera;

y lo mismo sucede con las niñas, ya que predominantemente se hace referencia a “los niños”, a “los estudiantes” y a “los alumnos”. En cuanto al uso del lenguaje con una perspectiva de género, se encontró que en el plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria, un documento de 94 cuartillas, se hace referencia, únicamente en cinco ocasiones, a “los padres y las madres” de familia (pp. 34, 35, 65, 93, 94), y una sola vez se mencionan los términos “director o directora” (p. 94), “niña y niño” (p. 46), “hombres y mujeres” (p. 11), “equidad” (p. 57) y el concepto “género” (p. 38). De igual forma, la única mención que se hace de la equidad educativa (p. 46) se refiere a los niños que por sus antecedentes culturales y sociales se encuentran en una situación de desventaja. El uso de este tipo de lenguaje, es decir con una perspectiva de género, es mayor en el plan de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar. En el documento de 79 cuartillas en el que se presenta, se hace mención en diez ocasiones de “los niños y las niñas” (pp. 10, 20, 42, 44, 45, 55, 58, 60); en nueve se habla de “los padres y las madres de familia” (pp. 12, 44, 56, 67, 70, 71, 75); en cinco, de “los maestros y las maestras” (pp. 5-6, 61, 71, 74); en tres se alude al “género” (p. 18, 46, 57), en dos se refiere a “los alumnos y las alumnas” (pp. 59, 70) y en una se habla de “los educadores y las educadoras” (p. 74). Por su parte, la equidad educativa es mencionada en una sola ocasión (p. 25), y al igual que en el plan de estudios de primaria, se refiere al desigual acceso a la educación a causa de las condiciones sociales y culturales de algunos niños. Evidentemente, existen inconsistencias en los dos planes con relación al lenguaje referido al género, pero sin duda el plan de estudios de Educación Preescolar muestra, al menos en este aspecto, una mayor sensibilidad a la problemática de género. Probablemente esta diferencia obedezca a los distintos momentos en que fueron elaborados, 1997 y 1999 respectivamente, ya que la presión internacional sobre esta problemática cada vez es mayor. En cuanto al significado del concepto de género, definitivamente se nota, en ambos planes, la misma inconsistencia que se presenta en el discurso educativo oficial; esto es, se hace un uso exclusivamente nominal del término género.

En cuanto al mapa curricular de la licenciatura de Educación Primaria, es importante señalar que sólo en el espacio dedicado a los “Proble-

mas y políticas de la educación básica” (p. 57) se retoma el concepto de equidad y se propone como uno de los campos ordenadores de los contenidos; sin embargo, éste se relaciona solamente con las desigualdades que experimentan los niños por causa de su etnia y lengua, de su ámbito de residencia y del ingreso y nivel educativo de sus familias; el género como creador de desigualdades no es tomado en cuenta. Esto, a pesar de que en el curso Bases filosóficas y legales y organizativas del sistema educativo mexicano (p. 55), correspondiente al mismo semestre y que se vincula con el antes mencionado, se analizan tanto el Artículo 3º constitucional como la Ley General de Educación, que aluden a las desigualdades generadas por el sexo.

Por su parte, el segundo curso, Desarrollo infantil, es el único espacio curricular donde se expresa la necesidad de poner especial interés en el desarrollo del juicio y la conducta moral y en la formación de la identidad de género; sin embargo, a diferencia de la cuestión ética, la cual dispone, posteriormente, de dos espacios curriculares, Formación ética y cívica en la escuela primaria, I y II (p. 89), la problemática de la identidad genérica, para sorpresa nuestra, no vuelve aparecer en el resto del mapa curricular; incluso en el curso Necesidades educativas especiales (p. 75), donde se incluye como objetivo que el futuro maestro, ante la diversidad que se presenta en el aula, se comprometa con una educación de calidad y reconozca el derecho de igualdad de oportunidades de todos los niños para combatir la segregación y la discriminación, sólo se consideran como grupos en riesgo de discriminación los niños con discapacidades físicas, intelectuales y afectivas y a los que padecen carencias económicas y afectivas (violencia y maltratos) en sus familias. Nuevamente, el género como eje de la desigualdad no se incluye.

En la licenciatura de Educación Preescolar, encontramos que en el curso Problemas y políticas de la educación básica (p. 42), al igual que en la licenciatura de Educación Primaria, se toma el concepto de equidad como uno de los campos ordenadores de contenidos; pero, de igual forma, no se considera el género como uno de los ejes que propicia las desigualdades y discriminación que experimentan las niñas. De hecho, sólo en los espacios curriculares dedicados al desarrollo infantil (p. 45) y a la socialización y afectividad en el niño (p. 56) se alude al género;

ticas escolares no son cuestionadas. Los estereotipos sexistas siguen presentes como parte del currículum oculto en ambos planes de estudio, y como parte del currículum explícito en tanto selección cultural de lo que se debe, y lo que no se debe, enseñar y aprender.

Con respecto a los libros de texto de la educación primaria, expresiones de la política educativa pero con un nivel mayor de concreción, es pertinente resaltar el papel que desempeñan como elementos ordenadores del quehacer docente que se desarrolla en las aulas y la importancia fundamental que tienen en la formación de los alumnos. Desde luego, esto no significa que desconozcamos la mediación que realizan, o que pueden realizar los profesores, pero aun así los libros de texto son los elementos fundamentales de la estructuración de las actividades académicas dentro del aula; y por otra parte, en nuestro país para un porcentaje alto de la población estos libros serán las únicas lecturas de su vida. Los libros de texto exponen el conjunto de saberes legitimados, pero también legitiman, de forma implícita, una serie de estereotipos sexistas. Delgado (1996) ha documentado, con relación a los libros de texto de la educación primaria de nuestro país, que los adjetivos que se usan para designar a las mujeres y niñas responden a un modelo androcéntrico, ya que son calificadas como hermosas, débiles, tiernas, dependientes, limitadas intelectualmente, etcétera; mientras ellos son inteligentes, creativos y valientes. Por otra parte, la investigadora señala que la mayoría de las imágenes muestran a hombres y niños, y cuando aparecen mujeres y niñas es en posiciones pasivas. Asimismo, al revisar los libros de texto resulta evidente el lenguaje sexista usado en su redacción. Estos hallazgos son consistentes con los que se han hecho en otros países (cfr. Wainerman y Rajman, 1984; Moreno, 1993; Careaga, 1997). Sin embargo, es importante señalar que el plan de estudios de educación primaria incluye en 5° y 6° años, dentro de la materia de Ciencias Naturales, una serie de contenidos sobre el cuerpo humano entre los que encontramos los dedicados a las glándulas, hormonas y al aparato reproductor, y específicamente en 5° año se incluyen contenidos sobre los roles sexuales y los prejuicios existentes en torno a los sexos. Estos contenidos se concretaron en el libro de Ciencias Naturales del 5° año de primaria editado en 1998, dentro del Bloque 3, y se reprodujeron, ese mismo año, en el cuaderno

Temas de educación sexual, equidad de género y prevención de adicciones para 6° año; este año se incorporaron al libro de 6° de primaria. Estos libros muestran, tanto en el lenguaje como en los contenidos, una perspectiva de género, y sólo en el nivel de las imágenes que se presentan se puede detectar la persistencia de los estereotipos sexuales. Son un gran avance, pero se contradicen con el resto de los libros y con el tipo de prácticas dentro de las aulas, por lo cual al final su efecto, probablemente, se neutraliza. Por otra parte, es importante señalar que el introducir la problemática de género como un contenido más, es ignorar que el género, la salud, la ecología, la paz, la interculturalidad, entre otros, son problemas transversales en tanto permean todos los ámbitos sociales y su significación es parte constitutiva de la subjetividad de los miembros de la sociedad. De aquí que estos temas sea preciso abordarlos en la escuela, ya que ésta es la encargada de apoyar el desarrollo en las alumnas y los alumnos de las capacidades requeridas para formarse como ciudadanas y ciudadanos que puedan desenvolverse con plenos derechos y deberes en la sociedad; su incorporación en los planes y programas de la educación básica debe contemplar el carácter transversal de estas temáticas, esto es, deben impregnar todos los actos educativos que involucran tanto el diseño como el desarrollo curricular.

La formación docente y la perspectiva de género

Si realmente estamos interesados en construir una sociedad más equitativa, en la que se supere la discriminación que viven las niñas y las mujeres, lo expuesto anteriormente nos hace comprender la importancia que tiene el pensar la formación docente desde la perspectiva de género. También plantea el reto de pensar cómo debe ser la formación inicial de las maestras y los maestros en el proceso de su constitución como sujetos educativos; sobre todo, teniendo presente que dicha formación inicial será resignificada en la práctica misma, y que será decisiva si se ha logrado formar un profesorado con capacidad de reflexión y crítica que le permita adoptar comportamientos y decisiones de manera consciente.

En primer término, no debemos confundir la formación con las acciones educativas, las cuales son los medios, entre otros, que los sujetos

utilizan para formarse. Formarse es una acción reflexiva, es un trabajo que el sujeto realiza sobre sí mismo, y en este sentido la formación inicial debe proporcionar a los futuros maestros el espacio, la teoría y las experiencias necesarias para realizar esta tarea de autoconstrucción como sujetos de la educación. Si revisamos, siguiendo a Ferry (1989), los modelos pedagógicos que han tenido mayor influencia en la formación de enseñantes, encontramos que es el modelo centrado en el análisis, en tanto se funda en reconocer el carácter imprevisible de las interacciones educativas y la necesidad de que el futuro maestro pueda analizarlas y dar una respuesta, el que podría permitir la formación de un sujeto educativo capaz de decodificar, a partir de un referente teórico, su propia práctica y resignificarla, dándole un nuevo sentido. Consideramos que esta propuesta ganará en claridad si abordamos, aunque sea brevemente, los tres modelos pedagógicos que más han impactado los sistemas de formación del profesorado: el centrado en las adquisiciones, el que se orienta al desarrollo de la personalidad y, por último, el que privilegia la capacidad de análisis.

El modelo pedagógico que se centra en las adquisiciones, ya sea de un saber, una técnica, un comportamiento o una actitud, reduce la formación al aprendizaje, entendido en sentido estricto. La formación se organiza en torno a conocimientos, comportamientos y habilidades predeterminadas que deben ser evaluadas. Este modelo sigue una lógica externa al oficio mismo de enseñante, definida por la noción de que la formación de los maestros es un acto anterior a la práctica. Dentro de este modelo, el formador de profesores simplemente imparte un curso apegado a un programa y sus alumnos, futuros profesores, deben someterse al examen de los contenidos. Los sistemas tradicionales de formación, de inspiración conductista o funcionalista, en los que cada habilidad se adquiere en un módulo en el que se especifican los contenidos a través de objetivos y actividades de aprendizaje que deberán ser evaluados se inscriben en este modelo. La práctica docente se considera simplemente como la aplicación de la teoría, desconociendo el carácter situacional de la interacción educativa.

Por otra parte, el modelo centrado en el proceso de desarrollo de la personalidad da prioridad a las experiencias sociales e intelectuales que permitan a los futuros maestros alcanzar la madurez para enfrentar si-

tuciones inesperadas. Por esto, se privilegia la noción de cultura general antes que la adquisición de un saber-hacer, utilizable en su futura práctica. Este modelo exige de los formadores una intervención muy diferente a la tradicional, inscrita más en el espíritu de los métodos activos; su trabajo se enfocará a la motivación, el debate, la tutoría personal, la impartición de conferencias, a proporcionar situaciones educativas extraescolares, etcétera; el saber disciplinario pasa a un segundo término. La práctica docente de los futuros profesores no se ve como la aplicación de la teoría, sino como la aplicación del saber que se ha adquirido en las experiencias vividas durante el proceso de formación, a las situaciones educativas escolares. Dentro de este modelo se inscriben los sistemas escolares que se adscriben a los métodos activos.

Por último, el modelo orientado a desarrollar la capacidad de análisis, busca que los futuros docentes puedan analizar una situación y decidir qué es lo que conviene enseñar. Analizar, en esta propuesta, significa que a partir de la mediación de la teoría se reconozcan los componentes de un conjunto, sus interrelaciones, sus orígenes y su posición en un conjunto mayor, para comprender su estructura y funcionamiento y apropiárselo simbólicamente; es decir, el análisis es más que una operación de conocimiento, es también una producción de sentido y por lo tanto, un camino para la acción.

De esta forma, el análisis de la realidad implica una doble dimensión, una objetiva y otra que involucra la postura de la subjetividad ante esa realidad; por esta razón, para este modelo la formación sólo se puede realizar a través del análisis. Este modelo postula que el profesorado que es capaz de analizar una situación, tomando distancia de ésta y de sus propias reacciones, proseguirá su formación, conforme enfrente nuevas situaciones a lo largo de su carrera, a través de un trabajo continuo de desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad objetiva y subjetiva. Asimismo, requiere que los formadores enfrenten a los futuros enseñantes a las experiencias escolares y apoyen el análisis que hagan de éstas para favorecer una toma de conciencia que mueva sus representaciones y expectativas. Esto es, los formadores deben promover un ir y venir entre teoría y práctica que permita captar el sentido y la dinámica de las situaciones y los efectos de las intervenciones. Si se logra esto, el futuro profesorado estará pre-

parado para desarrollar su práctica de una forma autónoma y buscar, permanentemente, los medios de su formación.

Tomando en cuenta los objetivos y supuestos de cada uno de los modelos y las formas de operar del pensamiento del profesor, resulta evidente que el modelo pedagógico centrado en el análisis es el que permitiría a los sujetos de la educación poner al descubierto la trama más oculta tanto del discurso pedagógico en el que se están formando como de su propio saber práctico; les permitiría comprender y resignificar sus saberes y haceres y allanaría el camino a la acción consciente. Así pues, este modelo aparece como una opción para el sistema de formación de docentes si se quiere lograr una mayor calidad en los procesos educativos y avanzar en la equidad de género y de otros tipos.

Sin embargo, aún bajo el supuesto de que el sistema de formación del profesorado cambiara, persistiría un enorme problema para lograr, en estos momentos, la disminución de la discriminación que emana del código de género, oculto en la trama del discurso pedagógico dominante y de la subjetividad de los maestros en servicio, sobre todo porque éstos últimos fueron formados inicialmente con planes y programas que no contemplaban, siquiera en el nivel nominal, la problemática de género. Pero este reto no se inscribe en la lógica de los programas de actualización para el magisterio; más bien responde a la dinámica de la capacitación, ya que un alto porcentaje del profesorado en servicio se enfrentará por primera vez con esta problemática. Tomando como marco de referencia los éxitos y las fallas de los modelos de capacitación sobre el concepto de género que se han implementado, con relación a la planificación económica y a la enseñanza básica en diferentes países (cfr. Kabeer, 1998; Morgade, 2000), la capacitación del profesorado en servicio también debería privilegiar la pedagogía basada en el análisis; partir de su propia práctica y tener como objetivo develar cómo funcionan las estructuras de exclusión dentro de sus instituciones, a la luz de referentes teóricos pertinentes. De esta forma, esta capacitación debería incluir el análisis, informado por la teoría, de los implícitos del discurso pedagógico vigente, de las jerarquías de autoridad y conocimiento, de la distribución de responsabilidades y privilegios, de la asignación de recursos y de las reglas, explícitas e implícitas, de su centro de trabajo; también tendría que tomar en cuenta

una dimensión personal que implicaría el examinar críticamente su propia responsabilidad en la construcción y reforzamiento de las desigualdades de género y el análisis de actitudes y estereotipos genéricos, tan profundamente arraigados en las subjetividades.

Reflexiones finales

El código de género impregna a las instituciones y a los sujetos, y por lo tanto, sus prácticas. De esta forma penetra en el discurso de la política educativa y en los sujetos de la educación, y entra a los salones de clase de forma subrepticia, a través de los planes y programas de estudios, de los libros de texto y de las mismas prácticas docentes. El ignorarlo no significa que no esté ahí, cómodamente instalado. Sus efectos posteriores y la investigación nos han revelado su persistente presencia. La institución escolar y el profesorado, encargados de formar a los futuros ciudadanos, no pueden ignorar sus nocivos efectos. Por ello, es importante volver a pensar la formación inicial de los docentes y la capacitación del profesorado en servicio desde una perspectiva de género.

La inclusión de la problemática de género, como mero término vacío de contenido, en los distintos niveles del discurso educativo oficial, no es suficiente para avanzar en la disminución de las desigualdades en el acceso a los bienes materiales y simbólicos provocadas por las distintas posiciones asignadas a los géneros en la sociedad; la suficiencia pasa necesariamente por los dos niveles constitutivos de la sociedad, las instituciones y las subjetividades, y por la comprensión del significado de los conceptos de género y de perspectiva de género. En el nivel institucional, la equidad de género implica necesariamente la incorporación creciente de las niñas a la escuela en todos sus niveles, pero no se agota en esto; exige devolver su contenido a los conceptos de género y de perspectiva de género y reconocer tanto su carácter transversal, como las interrelaciones que establecen con los otros ejes generadores de desigualdad como la raza, la lengua, la clase social, etcétera. Solamente así se dará paso a propuestas educativas que incluyan a las múltiples categorías que constituyen la realidad social. Aunado a esto, se necesita un cambio en las conciencias de los sujetos que participan en el hecho educativo, que bien puede ser promovido a tra-

vés de acciones positivas por las autoridades o por iniciativa de los propios individuos involucrados. Es decir, la política educativa y su expresión en el diseño curricular y los sujetos educativos, mediando el desarrollo curricular, deben coincidir en operar desde una conciencia de género; de otra forma, si sólo una de las partes lo hace, el efecto social será muy limitado y no se podrá comprender que la equidad de género no es un simple problema de números, sino que se trata fundamentalmente de trastocar prácticas. Para que este encuentro entre el discurso educativo oficial y los sujetos de la educación sea exitoso y tenga un impacto social, tiene que ser mediado por un sistema de formación de docentes preocupado por la constitución de sujetos educativos reflexivos y críticos, con la capacidad de análisis necesaria para apropiarse simbólicamente del hecho educativo y dar un nuevo sentido a las prácticas escolares.

Por último, nos gustaría centrar la atención sobre el hecho de que la coincidencia entre la política educativa y el cambio de la conciencia de los sujetos de la educación puede ser un planteamiento teóricamente correcto, pero poco probable; no podemos olvidar que la escuela en general y el sistema de formación del profesorado en particular se debaten en una paradoja; por una parte, se les responsabiliza de formar a las futuras generaciones de ciudadanos y ciudadanas en los conocimientos, las aptitudes y los nuevos valores necesarios para vivir en una sociedad democrática plural, justa y tolerante; pero por otra son instituciones que se inscriben en la estructura de poder de una sociedad con grandes desigualdades económicas y sociales. De igual forma, tampoco podemos ignorar que como cualquier otra institución éstas no están conformadas sólo por los intereses económicos y sociales dominantes, sino que tienen una historia propia que les ha permitido desarrollar tradiciones colectivas y significados que no forzosamente coinciden totalmente con dichos intereses, y que las colocan en una situación de relativa autonomía frente a la estructura de poder, lo cual, al menos, abre la posibilidad de que la presión a favor de la equidad de género pueda partir del propio sistema de formación de docentes. A fin de cuentas, sea una iniciativa del sistema o de los sujetos educativos, es urgente resignificar los planteamientos oficiales y devolver su contenido a los conceptos de género, perspectiva de género y equidad de género.

Cuadro 1
Distribución del personal docente de Educación Básica
por sexo y nivel educativo
Fin Ciclo Escolar 1996-1997

	Hombres	Mujeres	Total
Preescolar	8,103 (4.1%)	190,421 (95.9%)	198,524 (100%)
Primaria*	173,679 (32.5%)	360,584 (67.5%)	534,263 (100%)
Secundaria	129,703 (60.3%)	85,355 (39.7%)	215,058 (100%)

*Incluye alfabetizadores.

Fuente: Estadísticas de empleo con enfoque de género, datos de 1997; INEGI, 2000.

Cuadro 2
Distribución de la matrícula por sexo y nivel educativo
Fin de Ciclo Escolar 1997-1998

	Hombres	Mujeres	Total
Preescolar	1 666,935	1 646, 246	3 312, 181
Primaria	7 535, 468	7112, 329	14 647, 797
Secundaria	2 545, 287	2 384, 014	4 929, 301
Bachillerato	1 178, 274	1 144, 795	2 323, 069
Normal	74, 079	132, 213	206, 292
Superior	823, 218	697, 974	1 521, 192

Fuente: Cuaderno 5 de Estadísticas de Educación, INEGI, 2000.

Cuadro 3
Reprobación y eficiencia terminal por nivel educativo
y género en el estado de Puebla
Fin de Ciclo Escolar 1999-2000

	Reprobación (%)	Eficiencia terminal (%)
Primaria		
Hombres	8.39	84.59
Mujeres	5.80	85.42
Secundaria		
Hombres	21.13	66.77
Mujeres	11.18	78.75
Normal (cursos ordinarios)		
Hombres	3.98	82.53
Mujeres	1.20	87.29

Fuente: Prontuario estadístico de fin de curso 1999-2000, SE P del estado de Puebla.

Cuadro 4
Deserción en la Educación Básica y Normal por género
en el estado de Puebla
Fin de Ciclo Escolar 1999-2000

	Inscritos	Existencia	Tasa de deserción (%)
Preescolar	193,098	190,459	1.36
Hombres	96,688	95,355	1.4
Mujeres	96,410	95,104	1.3
Primaria	837,377	815,814	2.6
Hombres	429,002	416,873	2.8
Mujeres	408,675	398,941	2.4
Secundaria	269,826	254,566	5.6
Hombres	140,448	130,888	6.8
Mujeres	129,378	123,678	4.4
Normal, cursos ordinarios	8,991	8,739	2.8
Hombres	2,320	2,251	3.0
Mujeres	6,671	6,488	2.7

Fuente: Prontuario estadístico de fin de curso 1999-2000, SEP del estado de Puebla.

Bibliografía

- ABRAHAM, A. y SHABARI, A. (1986) "Testimonios sobre las vivencias de las mujeres docentes", en Ada Abraham y otros, *El enseñante es también una persona*, Barcelona, Gedisa.
- ACKER, S. (1995) *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea.
- APPLE, M. y KING, N. (1977) "What do schools teach?", *Curriculum Inquiry*, vol. 6, núm. 4.
- BELAUSTEGUIGOITIA, M y Mingo, A. (eds.) (1999) *Géneros prófugos, feminismo y educación*, México, UNAM y Paidós Mexicana SA.
- BLUMENFELD, P. y otros (1982) "The Formation and Role of Self Perceptions of Ability in Elementary Classrooma", en W. Doyle y T. Good (comps.), *Focus on Teaching*, Chicago, The University of Chicago Press.
- BRULLET, C. y Subirats, M. (1990) *La coeducación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- BRUNER, J. (1986) *Acción, pensamiento y lenguaje*, México, Alianza Editorial Mexicana SA.

- CEPAL/UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.
- CLARK, Ch. y PETERSEN, P. (1997) "Procesos de pensamiento de los docentes", en M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Paidós Ibérica SA.
- CONAPO (1995) *IV Conferencia Mundial sobre la Mujer: Acción para la igualdad, el desarrollo y la paz*, México.
- DELGADO, G. (1996) "Agentes ideosocializantes en la identidad de género, la educación básica y sus medios de transmisión", en *Revista Psicología y Sociedad*, núm. 11.
- DELORS, J. (1997) *La educación encierra un tesoro*, México, Correo de la UNESCO.
- DE BARBIERI, T. (1996) "Certezas y malos entendidos de la categoría de género", en L. Guzmán y G. Pacheco (comps.), *Estudios básicos de derechos humanos IV*, San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos/Comisión de la Unión Europea.
- FERRY, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, UNAM y Paidós Mexicana SA.
- GHILARDI, F. (1993) *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, Barcelona, Gedisa.
- GIDDENS, A. (1995) *Modernidad e identidad del Yo*, Barcelona, Ediciones Península.
- GONZÁLEZ, R.M. (coord.) (2000) *Construyendo la diversidad, nuevas orientaciones en género y educación*, México, UPN y Porrúa.
- HELLER, A. (1977) *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península.
- KABEER, N. (1998) *Realidades Trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*, México, UNAM y Paidós Mexicana SA.
- MAÑERU, A, JARAMILLO, C. y COBETA, M. (1996) "La diferencia sexual en la educación", en M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.) (1999), *Géneros prófugos, feminismo y educación*, México, UNAM y Paidós Mexicana SA.
- MITCHELL, J. (1970) "Las mujeres: la revolución más larga", en M. Randall (comp.), *Las mujeres*, México, Siglo XXI Editores SA.
- MORENO, M. (1986) *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona, Icaria Editorial SA.

- MORGADE, G. (2000) "Capacitación docente en género y educación: tensiones y alternativas", en R.M. González (coord.), *Construyendo la diversidad, nuevas orientaciones en género y educación*, México, UPN y Porrúa.
- MORLEY, L. (1994) "Techo de cristal o jaula de hierro", en M. Belaustegoitia y A. Mingo (eds.) (1999), *Géneros prófugos, feminismo y educación*, México, UNAM y Paidós Mexicana SA.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1987) "El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica", en *Revista de Educación*, núm. 284.
- SANDOVAL, E. (1992) "Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente", *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42.
- SUBIRATS, M. y BRULLER, C. (1992) "Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta", en M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.) (1999), *Géneros prófugos, feminismo y educación*, México, UNAM y Paidós Mexicana SA.