

**INSTITUTO PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO
EN YUCATÁN**

Programa Editorial
Reflexión: Género y Sociedad

Directora General
Georgina del Carmen Rosado Rosado

Oscar Ortega Arango
Celia Esperanza del Socorro Rosado Avilés

GÉNERO Y REPRESENTACIÓN

Las niñas y los niños en el discurso de
las/os docentes de escuelas primarias
en Mérida, Yucatán

Programa Editorial
Reflexión: Género y Sociedad



Este Programa es público y queda prohibido su uso con fines partidistas o de promoción personal

Primera edición, 2008

GN Ortega Arango, Oscar
400 Género y representación. Las niñas y los niños en el discurso de las/os docentes de escuelas
O47 primarias en Mérida, Yucatán / Oscar Ortega Arango, Celia Esperanza del Socorro Rosado Avilés-
2008 1ª Ed.- Yucatán, México: Instituto para la Equidad de Género en Yucatán, 2008

ISBN-----

1. Antropología cultural 2. Escuelas primarias - Docentes - México 3. Educación multicultural -
Estereotipos de género 4. Programas para la equidad - Niños - México 5. Perspectivas de género -
Niños - México I. Rosado, Celia II. T.

Consejo Editorial del Instituto para la Equidad de Género en Yucatán

Dr. Melchor José Campos García

Dra. Judith Ortega Canto

Lic. María Inés Canto Carrillo

Secretaria Técnica del Consejo Editorial

Lic. Marlen Ileana Maldonado Chain

Diseño de portada: Punto creativo

Comentarios y sugerencias: reflexiongeneroysociedad@yahoo.com.mx

D. R. (c) 2008, INSTITUTO PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO EN YUCATÁN

Calle 86 No. 499-C altos por 59 Ex-Penitenciaría Juárez, Centro, Mérida, Yucatán, México

ISBN-----

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo, por escrito, del editor.

Impreso en México

PRESENTACIÓN

EL PROGRAMA EDITORIAL *REFLEXIÓN: GÉNERO Y SOCIEDAD* surge como un esfuerzo realizado por investigadoras (es) empeñados en la tarea de generar conocimientos, ideas y reflexiones novedosos en torno a las problemáticas vinculadas a la equidad de género. Estamos convencidas (os) que la vinculación entre investigación y políticas públicas de género, no sólo permite orientar nuestras miradas, sino también promueve la generación de un cúmulo de informaciones accesibles a diversos sectores de la sociedad, niveles de gobierno, organizaciones civiles y población en general ocupados en construir una sociedad plural más equitativa y libre de violencia en todas sus manifestaciones.

El Instituto para la Equidad de Género en Yucatán abre este espacio público de discusiones sobre problemáticas que trazan el rumbo de nuestra misión, y este Programa Editorial es cobijado por la Gobernadora Constitucional del Estado Ivonne Ortega Pacheco, que nos ha dado la importante encomienda de trabajar decididamente a favor del diseño e instrumentación de políticas públicas que promuevan la cultura de una vida sin discriminación ni violencia de género, a favor de la equidad y del desarrollo integral de mujeres y hombres de nuestro estado.

Por ello, el Programa Editorial inicia con la difusión de una investigación que puso su atención en las representaciones de género y la percepción de la violencia contra la mujer en los discursos de las profesoras (es) de educación primaria de Yucatán. Iniciamos con este tema conscientes de que la escuela es un ámbito de socialización donde se perpetúan o cambian las formas de pensamiento y, por lo tanto, se reproducen las relaciones jerárquicas entre los géneros o pueden transformarse. En ese sentido, resulta fundamental el papel de las maestras y los maestros como formadores de ideas, valores, normas y conductas

en las niñas y los niños, quienes en el ámbito escolar pueden aprender a convivir en condiciones de equidad y formarse dentro de una sociedad donde no se reproduzca ninguna forma de discriminación y/o violencia. Esperamos que esta obra contribuya a promover una vida plena entre las niñas y los niños de las primarias yucatecas.

Mtra. Georgina del Carmen Rosado Rosado
Directora
Programa Editorial *Reflexión: Género y Sociedad*

*Para Raquel y Gaspar,
un compromiso con la equidad*

AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento al Instituto para la Equidad de Género del Gobierno del Estado de Yucatán por financiar esta investigación a través del Programa de Apoyo a las Instancias de Mujeres en las Entidades Federativas (PAIMEF) en particular, nuestro reconocimiento a su Directora, la Mtra. Georgina Rosado Rosado, por motivar la investigación al servicio de sociedad y por llevar a la acción política el compromiso académico.

Nuestra gratitud sincera al Secretario de Educación del Estado de Yucatán, Dr. Raúl Godoy Montañez, por las facilidades prestadas durante el proceso de trabajo de campo y por su interés en la educación para la equidad. Al profesor Roger Pinto Achach por ser un enlace eficiente con las escuelas primarias. A las directoras, directores, maestras y maestros de las escuelas primarias de nuestro estado: gracias por su tiempo, por compartir sus experiencias con nosotros, por facilitarnos su discurso y permitirnos entrar al mundo de sus imaginarios.

Un reconocimiento especial a la Licenciada María Inés Canto Carrillo y a la Maestra Gricel Ávila Ortega por su sensibilidad, entrega y creatividad académicas para aplicar los instrumentos y recopilar la información necesaria. A la Antropóloga Wendy Carolina Sánchez Cárdenas nuestra gratitud por habernos permitido presenciar algunos de los talleres que ha impartido a los docentes de educación primaria y por facilitarnos los materiales en ellos elaborados. Un recuerdo cariñoso a la profesora Mercedes Trujillo Arce por cuidar y poner en nuestras manos el archivo de la fototeca “Luis Avilés Millán”.

No podría faltar nuestra más sincera gratitud al Rector de la Universidad Autónoma de Yucatán, Dr. Alfredo Dájer Habimerhi, por fomentar el dialogo entre la sociedad y la academia. De forma especial agradecemos a la Facultad de Ciencias Antropologicas, por ser un espacio para el pensamiento critico y el desarrollo de la investigación interdisciplinaria.

INTRODUCCIÓN

Ser hombre o ser mujer no es un hecho natural, es una construcción social que inicia desde el momento en que el bebé sale del vientre materno. Hoy, con los avances tecnológicos, quizá desde antes, desde el instante mismo en que los padres conocen el sexo del nuevo ser. A partir de ese momento se “activa” en los adultos una gama de imaginarios y representaciones, productos de expectativas y deseos, que se volcarán sobre el niño o la niña tan pronto el aire entre a sus pulmones por primera vez. Después, como afirma Bronwyn Davies, a través de la socialización “los niños aprenden a aceptar su masculinidad o feminidad como si se tratara de un elemento incorregible o insoslayable de sus roles personales y sociales” (Davies, 1994, p.13).

En este sentido, la escuela, como institución fundamental en la socialización de las y los niñas/os, adquiere un papel preponderante como reproductora o transformadora de los discursos y prácticas sociales. Muchos son los estudios que alertan sobre la existencia, en la escuela primaria, de prácticas que promueven y reproducen entre los niños los estereotipos de género. Por ejemplo, Subirats y Bullet (1999) señalan la existencia del uso de marcadores lingüísticos preferenciales para los varones al interior de las aulas y que la estructura tradicional de género femenino, a la que las niñas siguen sujetas, es devaluada en la escuela.

Cortés, Che y Sosa (2006) concluyen su investigación etnográfica señalando que las actividades escolares están reforzando los estereotipos sexistas y que maestros y maestras no están consientes de esto. Delgado (1991) muestra, cómo a pesar de los esfuerzos realizados, en los libros de texto gratuitos prevalecen elementos sexistas, tanto en el manejo de las imágenes como en el uso de adjetivos (Bustos Romero, 2007, p. 109).

No obstante el cúmulo de información al respecto, el profesor/a promedio no considera a la escuela como un agente reproductor de estereotipos de género. La existencia de un currículum único para niñas y niños se esgrime como garantía de que todos son educados de la misma manera y tienen acceso a las mismas oportunidades. Sin embargo, reconocen que es necesario trabajar en el currículum oculto y actualizar su información respecto a la prevención de la violencia contra la mujer. No obstante, las/os profesoras/es ubican el problema de la desigualdad y de la violencia contra la mujer fuera del ámbito escolar y en particular en la familia.

Ahora bien, la consideración de los profesores no es errada. Por un lado, la escuela no es la única Institución que reproduce los estereotipos de género y, por otro, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2007 ofrece datos alarmantes respecto a la violencia que se ejerce contra la mujer al interior de las familias. Sin embargo, esto no cambia el hecho de que la escuela es un lugar privilegiado para la transformación o permanencia de muchos discursos sociales que legitiman la segregación de unos individuos y/o potencian el desarrollo de otros; discursos que presentan como permisible, o no, la violencia que se ejerce contra determinados miembros de la sociedad, en específico contra las mujeres.

En este sentido, el papel protagónico de las y los docentes como emisores de discursos legitimados que se emiten, en forma sistemática, a niñas y niños es evidente; por lo que sensibilizarlos y capacitarlos sobre educación para la equidad y perspectiva de género, tiene que ser una prioridad en las políticas públicas. Es necesario tomar en cuenta que el y la docente no dejan de ser individuos ideológicamente constituidos que han sido formados dentro de los valores culturales de su sociedad y cuya identidad de género, muchas veces, ha sido configurada a partir de los estereotipos de género que se pretenden eliminar en la educación primaria. Es importante considerar que los procesos educativos “van más allá de las currículas y la pedagogía; implican una serie de relaciones interpersonales y condicionamientos socioculturales que afectan el contexto

escolar e inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2007a, s/p).

Es importante recordar que la perspectiva de género ofrece un acercamiento analítico que toma en consideración las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, pero, más allá, establece que la significación que se da a estas diferencias es una construcción social. Dicha construcción, está arraigada en la cultura y forma parte fundamental de los discursos.

En este contexto, la presente investigación centró su atención en las representaciones de género y la percepción de violencia contra la mujer en los discursos de profesoras/es que enseñan en escuelas primarias ubicadas en Mérida, Yucatán, y algunas de sus comisarías. Se trabajó en 50 escuelas primarias, escogidas por su ubicación espacial, a partir de un mapeo que intentó cubrir de manera equitativa el área seleccionada, aunque se dio prioridad a las escuelas con mayor número de estudiantes. Se aplicó un instrumento a 366 individuos, de los cuales 285 fueron mujeres y 81 hombres. Se abarcaron rangos de edad de 30 a 34 años, de 35 a 39 y de 40 a 44, para poder establecer grupos comparativos.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes: ¿Qué tipo de representaciones vinculadas al género prevalecen entre los profesores (as) de escuelas primarias, ¿Cómo caracterizan los profesores (as) de educación básica a los niños y a las niñas? ¿Existen formas diferentes de caracterizar a los géneros entre profesores y profesoras? ¿Qué tanto conocen los profesores(as) de educación básica sobre políticas públicas de equidad y género? ¿Cuáles son las percepciones y actitudes hacia la violencia contra las mujeres entre los profesores(as) de escuelas primarias?

Dado que reconstruir las representaciones de género es una tarea compleja utilizando, únicamente, datos estadísticos, en este estudio se analizaron también, una serie de discursos, visuales y narrativos, elaborados por las y los docentes, en dos talleres sobre perspectiva de género impartidos por el IEGY en 2007. Estos materiales ofrecieron valiosa información sobre la dificultad que significa generar discursos que presenten modelos genéricos alternativos, aun cuando se tiene la

información necesaria para ello. Es decir, mostraron lo arraigado de los estereotipos y lo difícil que puede ser cambiar las representaciones de género.

Dado que el eje central de la investigación son las representaciones de género en el discurso de las y los profesoras, en el primer capítulo se establecieron los apoyos teóricos básicos para entender el comportamiento de los signos y la forma en que los discursos configuran, reproducen, al tiempo que construyen, las realidades sociales.

El segundo capítulo ofrece una entrada al complejo fenómeno de la violencia y la forma en que ésta es percibida por los profesores/as de educación primaria.

El tercero y cuarto capítulo están dedicados al análisis de los discursos. En el tercero, la atención se centra en una serie de dibujos de niñas y niños creados por las y los profesores en los talleres de género impartidos por el IEGY. Ahí podemos mirar cómo al utilizar signos icónicos los profesores echan manos de elementos arquetípicos para vestir a sus niños y a sus niñas; dando cuenta de una estética de lo femenino y lo masculino, profundamente arraigada en los estereotipos. Al mismo tiempo, muestra el tipo de caracterización que las y los profesoras/es hacen de niñas y niños, a partir de asignación de adjetivos calificativos. Este apartado resulta interesante porque muestra cómo el lenguaje delimita los campos de acción femenino y masculino.

En el cuarto capítulo la atención se centra en el discurso narrativo, a partir del análisis de cuentos creados por las y los profesoras con la intención explícita de socializar entre las/os niñas/os diversos aspectos relacionados con la equidad de género. En este apartado se puede observar cómo las formas literarias tradicionales, contribuyen a la representación de los hombres como agentes de cambio social, aún en narraciones con protagonistas femeninas. Por último, se ofrece al lector/a una selección de narraciones elaboradas por profesoras y profesores de escuelas primarias.

En importante señalar que este estudio no pretende, en ningún momento, denostar la preparación académica, ni la voluntad de enseñanza y, mucho menos, el esfuerzo que los docentes realizan todos

los días en las aulas. *Género y representación* es un llamado de atención sobre el arraigo de los estereotipos de género en nuestra cultura, pese a que sus formas de representación pudieran parecer más sutiles que hace cuarenta años.

1. LOS GÉNEROS, ENTRE SIGNOS E IMAGINARIOS

Todas las sociedades han construido, a lo largo de su historia, marcos de creencias que legitiman los roles y actividades asignados a sus miembros según su sexo. Las diferencias sexuales determinan, desde el nacimiento, el tipo de vestimenta que se le pondrá al nuevo miembro de la familia, los juguetes que se le regalarán y, en muchos casos, las expectativas que se establecen a su alrededor y las proyecciones sobre su futuro. A través de los juegos, de las primeras socializaciones y de su posterior incorporación a la escuela, entre otras muchas acciones, la niña y el niño comienzan a construir un mundo de “deberes ser” socialmente asignados, preestablecidos y aceptados como “naturales”. Estas preconcepciones construyen los códigos genéricos que se concretizan en los valores asignados a la masculinidad y a la feminidad, los cuales “determinan el comportamiento, las funciones las oportunidades, la valoración y las relaciones entre hombres y mujeres” (INMUJERES, 2007b, p. 1).

Respecto a la prevalencia de los estereotipos de género¹ en el ámbito escolar, desde la década de los setenta y con mayor auge en los ochenta, se han realizado numerosas investigaciones sobre violencia masculina en el ámbito escolar. Especial interés han generado los estudios sobre el tipo de lenguaje que emplean las y los docentes en el salón de clase y sus implicaciones de género; sobre el currículum oculto en libros de texto y materiales didácticos, y sobre las motivaciones y prevalencia de las mujeres en algunas carreras universitarias. Estos estudios, que

¹ El diccionario de la Real Academia de la Lengua define como *estereotipo* una “imagen o idea aceptada por un grupo o sociedad con carácter de inmutable” (*Diccionario de la Lengua Española*, Tomo 5, 2001, p. 674).

iniciaron con fuerza en Inglaterra, Estados Unidos, Australia y España (Belausteguigoitia - Mingo, 1999, p. 21), tienen ya importantes continuadores en México. Entre los más nuevos, destaca el Boletín titulado “El impacto de los estereotipos y roles de género en México” (2007), elaborado por INMUJERES y antecedente directo de esta investigación, que da muestra de lo imbricados que se encuentran los roles² asignados a hombres y mujeres de los estereotipos de género.

Desde finales del siglo XX, múltiples estudiosos han señalado la necesidad del análisis de las representaciones de género, para poder trazar estrategias educativas que no reproduzcan los estereotipos de género; en particular, han llamado la atención sobre la necesidad de estudiar las representaciones de la masculinidad:

Como señala Acker (1994), un aspecto que prácticamente no ha sido abordado dentro de esta perspectiva es el que se refiere a cómo reeducar a los niños. Los trabajos que se ocupan de este problema, sobre todo aquellos que consideran la necesidad del análisis de las representaciones masculinas, no únicamente como opresoras y hegemónicas, sino también hacia diferentes formas de manifestación de la masculinidad (Belausteguigoitia-Mingo, 1999, p. 21).

Hoy en día los estudios sobre representaciones y sobre masculinidad se han ampliado, pero están lejos de ser suficientes. No obstante, la consideración que la masculinidad codificada “[...] como algo violento, heroico y ligado a la fuerza física, no sólo es una forma de dominación ejercida hacia las niñas, sino es más una respuesta y exhibición que margina a los niños que no pueden responder a dicha imagen” (Belausteguigoitia-Mingo, 1999, p. 21-22) está siendo más aceptada dentro de los estudios de género.

2 “Los roles de género son conductas estereotipadas por la cultura, por tanto, pueden modificarse dado que son tareas que se espera que realice una persona por el sexo al que pertenece”. (INMUJERES, 2007, p. 1).

Lo mismo sucede con el análisis de los lenguajes como forma de acercarse a las codificaciones de tipo genérico. “El discurso posmoderno ha reteorizado la naturaleza del lenguaje como un sistema de signos que se estructura en el juego infinito de la diferencia y ha socavado la idea positivista dominante del lenguaje como un código genético estructurado y estable” (Giroux Henry, 1999, p. 158). En este orden de ideas, entender la realidad como una construcción de sentido, creada a partir de los lenguajes, aceptada por la colectividad, enseñada, aprendida y transmitida, ofrece la oportunidad de reflexionar sobre las construcciones culturales y la forma en que éstas moldean y/o diseñan los comportamientos de hombres y mujeres. En palabras de Estela Serret:

[...] el mundo cultural se construye a partir de significaciones representadas por símbolos y éstos juegan un papel relacionados con otros en orden específico. En otras palabras, la cultura es, ante todo, un orden simbólico. Su relación con lo real o natural no es de ninguna manera una relación simple ni directa. Como antes afirmamos aludiendo a la cultura, ésta no puede pensarse en ningún sentido como simple aprehensión de lo real y esto se debe a la naturaleza del símbolo, entendido como ordenador-constructor de lo cultural (Serret, 2001, p. 32-33).

Desde esta perspectiva, los símbolos son los ordenadores fundamentales de la cultura, pero aún más, son elementos imprescindibles en su construcción; son ellos los que permiten su aprendizaje y su transmisión. Las representaciones de género no siguen una lógica diferente: sus dinámicas no son naturales, sino se basan en ordenamientos simbólicos que determinan cómo son los hombres y las mujeres, así como la manera en que éstos deben relacionarse. La focalización de la teoría posmoderna en el discurso, ha llevado a cuestionar la idea liberal de la subjetividad como conciencia racional y constituida por una serie de elementos “dados de antemano”:

La teoría cultural feminista posmoderna rompe con el punto de vista humanista dominante [...] en el que aún se considera al sujeto como un individuo autónomo con un ser coherente y estable construido por un conjunto de elementos naturales y dados de antemano, como el sexo biológico. Teoriza al sujeto como si estuviera producido a través de prácticas significantes que lo preceden y no como el originador del significado. Se adquieren posiciones subjetivas específicas -es decir, existencia en el significado, en las relaciones sociales- que se constituyen en actos discursivos ideológicamente estructurados. Por tanto, la subjetividad es el efecto de un conjunto de prácticas significantes ideológicamente organizadas a través de las cuales el mundo y uno mismo se vuelven inteligibles (Ebert citado por Giroux, 1999, p. 159).

El imperativo de las redes sónicas es tal que, incluso, sobreviven a transformaciones importantes en el mundo empírico. Esto nos ubica en un escenario en el que no siempre una transformación específica en el mundo empírico, conlleva a la alteración de valores del mundo simbólico. Miremos, por ejemplo, cómo la incorporación de las mujeres al mercado productivo, y la subsecuente remuneración económica de su trabajo, no ha tenido como consecuencia única, directa e inamovible, una valoración positiva de su labor al interior de las familias.

Los constructos culturales, los imaginarios, pesan y se sobreponen a datos tan concretos, como aquellos que ofrece la realidad económica, para mostrar estadísticas como las arrojadas por la encuesta “Observatorio sobre la Situación de la Mujer en México” en la que “en general los hombres opinan que no estarían dispuestos a dedicarse al cuidado de la casa mientras su esposa trabaja” (INMUJERES, 2007b, p. 8).

El 67.5% de los hombres entrevistados, con rangos de edad entre 35 a 44 años, respondió en este sentido; mientras que, entre los hombres de 25 a 34 años, el 62.5% no estaría dispuesto a cuidar de la casa. Pero más

significativo resulta aún que en los jóvenes de 18 a 24 años, el 64.9% se sumó a la lista de los que no estarían dispuestos a quedar a cargo de la casa mientras la esposa sale a trabajar (INMUJERES, 2007b, p. 8).

Como se puede apreciar, los porcentajes más altos de hombres que se niegan a asumir las responsabilidades domésticas mientras la esposa trabaja, se encuentran entre los rangos de mayor y menor edad, respectivamente. En este sentido, las estadísticas no son muy alentadoras. El caso de las mujeres encuestadas resultó, también, interesante, ya que el 58.2% señaló que no estaría dispuesta a salir a trabajar mientras el hombre se queda en la casa; el 57.3% de las mujeres con edades entre los 25 y los 34 años opinó lo mismo y el 57.6% de las de entre 18 a 24 años marcó la misma opción (INMUJERES, 2007b, p. 8). La situación es clara: pese a que las cifras de la incorporación de las mujeres al mercado laboral cada vez son más altas, la imagen del hombre como principal proveedor de la familia sigue fuerte en discurso y en los imaginarios de hombres y mujeres mexicanos.

Regresando a la relación entre lo simbólico y lo empírico, Rifflet-Lemaire ha señalado que el orden simbólico es un orden tercero; es decir, se organiza entre el sujeto y el mundo real y es posible utilizarlo sin referencia empírica directa (Rifflet citado por Serret, 2001, p. 33). Lo cierto es, entonces, que el orden simbólico no se basa, de manera necesaria, en datos empíricos, operando por sí sólo, a partir de su propia lógica, pero impactando, en forma decisiva, el mundo empírico. Esto no quiere negar, de manera alguna, la relación entre ambos orbes (simbólico y empírico), sólo se pretende acotar que la relación entre ambos no se da en forma unidireccional. Pongamos otro ejemplo: hace algunos años participamos en una investigación con mujeres trabajadoras de las emparadoras de pescados y mariscos, ubicadas en el Puerto de Progreso, Yucatán. Estas mujeres eran, en un alto porcentaje, el principal sostén económico de sus familias. Trabajaban para ellas y sus arduas jornadas laborales les permitían obtener un salario competitivo en la zona del cenegal. No obstante, este “éxito económico” no redundó en mayor reconocimiento familiar —principalmente por parte de sus hijos— ni en una mejor autoestima. El imaginario de estas mujeres sobre

lo que debía ser una “buena mujer” (desde sus discursos, una madre que acompañara a sus hijos en sus actividades, una esposa complaciente, una buena ama de casa) se enfrentaba, totalmente, a su realidad y, como colectivo, no habían creado aún signos que les permitieran enfrentar de manera exitosa aquellos imaginarios aprendidos, impuestos y autoimpuestos. El choque de su realidad empírica con su mundo simbólico les creaba fuertes tensiones y automarginación³.

Así, pues, si EN VERDAD se pretende generar políticas públicas que incidan en menor violencia y mayor bienestar para las mujeres y sus familias, es imperativo atender no sólo a su bienestar material (por supuesto, sumamente relevante) sino al diagnóstico de las concepciones e imaginarios que continúan justificando un trato inequitativo entre los géneros y que fomentan y/o permiten la violencia contra la mujer.

Ese es el marco en el que se inscribe la presente investigación, la cual ha centrado su atención en el estudio de los imaginarios de género de profesoras y profesores que imparten educación primaria en la ciudad de Mérida y sus comisarías, y la forma en que perciben la violencia contra la mujer. Hacer un diagnóstico de sus representaciones e imaginarios de género resulta fundamental, dado su papel protagónico en la formación de las nuevas generaciones.

Partimos de la consideración que las representaciones de género constituyen elaboraciones simbólicas, sígnicas y discursivas sobre el lugar de los hombres y mujeres en la sociedad, así como el tipo de relaciones que pueden establecer. Dichas representaciones pueden expresarse de múltiples maneras y constituyen el conjunto de ideas, creencias y significados a través de los cuales cada sociedad, en un tiempo histórico concreto, define los atributos sociales, así como los estereotipos de los grupos sociales en cuestión.

El estudio de las representaciones y percepciones de género ha cobrado gran importancia en la actualidad, ya que nos permite un acercamiento al cúmulo de signos que resignifican y socializan los papeles de mujeres

³ Ver Rosado Georgina, Rosado Celia, Ortega Hernando *Amazonas mujeres líderes de la costa Yucateca*, Cámara de Diputados, 2003.

y hombres, que en su caso, potencializan o hacen invisible para grupos específicos las situaciones de violencia. Mabel Burin (2001) ha señalado que para establecer campañas efectivas de prevención de la violencia es necesario, entre otros factores, que la violencia sea percibida como tal y que quienes la ejercen merezcan, desde la perspectiva del grupo, una sanción. Es decir, si dentro de los imaginarios de grupos específicos existen signos que hacen permisible la violencia o si los signos de sanción a la violencia contra la mujer no existen, o no son claros, las campañas de prevención deberán tomar en consideración esta situación.

Pero, ¿quién podría ser permisivo con actos de violencia? La situación es mucho más común de lo que pudiera pensarse: muchos de los juegos, rondas, chistes, adivinanzas y canciones, que madres, padres maestros y maestras enseñamos a los niños y niñas están cargadas/os de mensajes sexistas, intolerantes y excluyentes, cuando no claramente violentos. Como sociedad, los hemos aprendido y los reproducimos mirando el camuflaje de una dulce canción de cuna o de un cuento para niñas/os, sin poner atención en los mensajes. Muchos juguetes infantiles son, también, desde su diseño, envoltura y mercadeo, verdaderos transmisores de las ideologías más conservadoras. De igual manera, en los álbumes fotográficos de muchas familias se guardan un sin fin de representaciones genéricas arquetípicas que dan clara muestra de los imaginarios sociales y de lo “socialmente invisible” que puede ser la violencia contra la mujer. Detengámonos un momento en una de ellas, privilegiada por sus elementos icónicos.



Fotografía fototeca “Luis Avilés Milán”. Progreso, Yucatán, 1921.

En esta composición, atención especial merece la exposición premeditada de los genitales del niño; así como la muñeca sobre la cual descansan los pies del pequeño emperador. El inocente modelo, de no más de un año de edad, difícilmente habrá sido protagonista de otra imagen tan violenta a lo largo de su vida ¿o sí? Lo relevante del caso es que, al ser una fotografía de estudio, pasó por el aval, aprobación y diseño del fotógrafo y de los padres. Dos, tres o más adultos que “jugaban” en un momento específico con una representación de la masculinidad.

Si por algún segundo pudiera pensarse que este tipo de representaciones pertenecen a un pasado muy remoto, baste revisar los cuentos de princesas, popularizados por la compañía Disney, corregidos, aumentados y remasterizados en sus versiones fílmicas para el nuevo milenio. O, bien, escuchar con atención que Doña Blanca sigue “encerrada en pilares de oro y plata” o mirar que el azul y el rosa siguen siendo colores favoritos en las botellas de lociones, aceites y cremas para bebés. Lo cierto es que, en mayor o menor medida, los bebés salen de los vientres de sus madres siendo “bebés” y regresan de los cueros convertidos en iconos de niñas o niños.

En este contexto, el estudio de las representaciones de género y las percepciones de violencia entre los profesores de las escuelas primarias en Mérida, Yucatán, nos permite dimensionar el problema desde la perspectiva de los docentes, quienes tienen un contacto directo y prolongado con los estudiantes. Sin embargo, antes de entrar de lleno a los datos, y ya que nos moveremos en el ámbito de los lenguajes, es importante realizar algunas consideraciones sobre el comportamiento de los signos.

1.1. Los signos en movimiento

Para entender el comportamiento de los signos tenemos que recordar al lingüista ginebrino Ferdinand de Saussure y a su *Curso de lingüística general*. Ahí se define al signo como una entidad psíquica compuesta de dos elementos: significante y significado. El significante, o imagen acústica, será la huella psíquica que el signo produce en el cerebro

humano, es aquello perceptible por los sentidos. El significado, por su parte, será el concepto al que el signo nos remite. Este concepto, por supuesto, va más allá de una definición del diccionario, ya que se encuentra “saturado” de valores culturales.

Desde sus tiempos, Saussure estableció la necesidad de una disciplina que se encargue del estudio de los signos, la llamó semiología y, desde un inicio la ubicó en el seno de la vida social. Saussure no llegó a ver el desarrollo de la ciencia que anticipó, la cual conocemos hoy como semiótica. En la variable conceptual de Pierce, Barthes, Lotman y Eco (entre otros) la llamada semiótica “[...] sostiene que la realidad está compuesta por sistemas (o estructuras) de signos”. (Botero, 1995, p. 109). Dentro de este marco, los imaginarios y las representaciones de género serían algunos de esos sistemas.

De entre las propuestas de Saussure, la consideración sobre la arbitrariedad del signo resulta fundamental: el lazo que une al significado y al significante se presenta como algo arbitrario. Sin embargo, por “arbitrario” Saussure no entiende que el significante depende de la libre elección del sujeto hablante (no está en manos de un individuo cambiar nada en un signo una vez establecido éste en un grupo lingüístico), lo que pretende destacar es “[...] que es inmotivado, es decir, arbitrario en relación al significado, con el que no tiene ningún vínculo natural en la realidad” (Saussure, 1975, p. 89). Sin embargo, para el fundador de la lingüística el problema es que las personas no han prestado la suficiente atención a las implicaciones del hecho de que los sistemas de signos son arbitrarios.

Lo cierto es que, de una u otra manera, el desarrollo de la semiótica abrió camino para entender la realidad como un sistema perfectamente codificado, en el cual todo aquello que resulte relevante en una cultura determinada será representado por un signo; o por un conjunto de signos.

De esta manera, el estudio de los signos estará regido siempre por los códigos en la que dichos signos se insertan:

[...] ‘la realidad’ es siempre codificada, o más bien que la única manera en que podemos percibir y dar sentido a la realidad es a través de los códigos de nuestra cultura. Puede haber una realidad objetiva, empírica allí afuera, pero no hay ninguna manera universal, objetiva, de percibirla y darle sentido a ella. Lo que posa de realidad en cualquier cultura es el producto de los códigos culturales, de manera que ‘la realidad’ esta siempre codificada, nunca está como “materia prima”, natural (Fiske, 1987, p. 4-5).

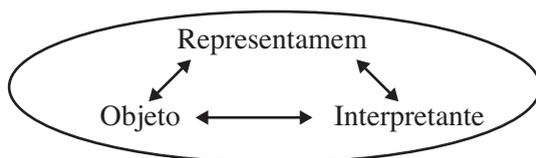
Lo anterior implica que nuestra vida cotidiana, nuestras acciones como hombres y/o mujeres, se encuentran inmersas en un proceso activo de descifrar (o descodificar) una serie de signos y que ese proceso se encuentra social y culturalmente condicionado.

La semiótica social se basa en el presupuesto que los signos que usamos son un desarrollo de nuestra cultura y, por consiguiente, conllevan valores compartidos. Los signos dentro de su código cultural forman la conciencia de los individuos. Lo que significa y cómo significa se convierte en el objeto de estudio de esta disciplina. Julia Kristeva, lo expresa de esta manera: “Lo que la semiótica ha descubierto [...] es que la ley que gobierna [...] cualquier práctica social está en el hecho que significa; es decir, se articula como un lenguaje” (Kristeva, 1978, p. 162). La idea importante en lo que Kristeva dice, es que cualquier práctica social es “articulada como un lenguaje”. Cualquier práctica social tiene significados que surgen del código que usa. Todo en nuestra vida social tiene el *potencial para significar*.

Pese que Saussure establece claramente el principio de la arbitrariedad del signo, hay que señalar que su definición de signo se encuentra fundada en la dualidad significado-significante, lo cual deja de lado al agente que establece el significado y la posibilidad de que un mismo

significante pueda ser entendido con diferentes significados de acuerdo a quien interprete. Esta noción va a ser problematizada a partir del pensamiento de Ch. S. Peirce quien establece una relación triádica en su definición de signo. En *Principios de la Filosofía del lenguaje* José del Hierro Pescador afirma: “[Peirce] definió el signo como: ‘algo que está para alguien en lugar de algo en algún respecto o capacidad’” (Hierro Pescador, José, 1980, p. 26).

La noción abierta y hasta cierto punto ambigua de Pierce altera el esquema dual de Saussure introduciendo al hablante. De acuerdo a ello, el signo Peirciano debe ser alguna cosa, debe referirse a un objeto, al que designa, y esa “designación” debe ser comprendida por un intérprete o una conciencia interpretante, o bien tener un “interpretante”. Para Pierce existirá semiosis cuando exista una acción que suponga la cooperación de tres sujetos: un signo, su objeto y su interpretante. De acuerdo a ello, Peirce considera al signo como un proceso dinámico que se da a partir de una relación triádica que visualizaríamos así:



Donde el interpretante⁴ será el contenido generado en una relación concreta; el representamen resulta en la cadena representativa y el objeto será dinámico e inmediato. Este modelo, no interesado en las abstracciones de los modelos anteriores, centra su interés en el interpretante el cual encuentra tres niveles: como posibilidad, como concreción y como principio; que corresponderían, en su orden, a intencionalidad, sentido

4 Aclaremos aquí que el interpretante no se relaciona directamente con la idea del emisor-receptor estático cuyo papel en la decodificación de cualquier mensaje era la de reconstruir la linealidad antes comentada en busca del significado primero de la emisión. Hace, eso sí, referencia a la interpretación actualizada y particular del mensaje que se recibe-genera con una intención particular que identifica un contenido, establece un sentido y postula una intencionalidad.

y contenido (en el cual se ha ubicado tradicionalmente la semántica). Así, a partir del estudio del sentido basado en la intencionalidad de la emisión de un determinado contenido, se recupera para el hablante su posición como generador de diversos sentidos en un continuo que podría modificar las significaciones aparentemente predeterminadas⁵.

Este modelo, en primer lugar, ofrece una posibilidad dinámica que no describe unidades estáticas sino que observa su generación en el discurso: ‘algo que está para alguien en lugar de algo’ dice Peirce; creando, así, la posibilidad de comprensión del sentido del texto apoyado en su intencionalidad y contenido (significado) pero a partir del discurso mismo. Es claro entonces que los imaginarios trabajan con representaciones de género que se vuelcan en discursos. Es este proceso semiótico el que nos interesa estudiar en el discurso de los profesores de educación primaria de la ciudad de Mérida y sus comisarias.

1.2. El género en el imaginario

Ahora bien, ¿cuáles son las posibilidades de alcance social que tienen las construcciones sémicas de tipo semiótico?, es decir, ¿cuáles son las implicaciones sociales de dichas construcciones que, emergiendo de relaciones de apertura en el proceso de semiosis, se establecen como una validación de verdad en el contexto social? La respuesta a tales cuestiones se establece a partir del concepto mismo de imaginario social.

Como se mencionó anteriormente, el imaginario social parte del entender la realidad como una construcción de sentido, creada a partir de los lenguajes, aceptada por la colectividad, enseñada, aprendida y transmitida, que da la oportunidad de reflexionar sobre las construcciones culturales y la forma en que éstas moldean y/o diseñan los comportamientos de hombres y mujeres.

5 Ver Ortega Oscar, Rosado Celia *Principios de interpretación del discurso*. Mérida, UADY, 2004.



Las niñas han sido tradicionalmente representadas asociadas a la naturaleza, a lo bello, al ámbito doméstico y a los lugares cerrados. Fotografía fototeca “Luis Avilés Milán”. Mérida, Yucatán, 1935.

En este sentido, la apropiación de los imaginarios sociales tienen una evolución diacrónica; es decir, no es de forma inmediata sino que se da en la medida en la cual el individuo participa/recibe un universo de creación semiótica, dado en la experiencia de un mundo el cual, como sabemos, resulta de la construcción de una experiencia de realidad, a partir de la relación entre pensamiento y lenguaje. Lo anterior ha sido propuesto en la hipótesis de Sapir-Whorf, según la cual, el recíproco condicionamiento de pensamiento y lenguaje(s), permite que el/los lenguaje(s) de una comunidad determinen la manera de pensar y de concebir la realidad de sus hablantes por lo cual, el lenguaje no sólo permite la expresión del pensamiento, sino que lo constituye. Esta formulación, presentada por Benjamín Lee Whorf en su libro *Lenguaje, pensamiento y realidad*, parte de las propuestas de Edward Sapir, para afirmar que el lenguaje no designa una “realidad” preexistente, sino que más bien es el lenguaje el que organiza para nosotros el mundo circundante, de manera que el lenguaje está unido a una “concepción de mundo”, es decir, a un universo imaginado sobre la realidad.

Resulta evidente, por tanto, que las representaciones de dichos imaginarios, contruidos/apropiados a través del lenguaje, son de tipo dinámico, en la medida en que ellos son a la vez creación e imposición de formas de recepción del mundo. Por ello, el imaginario social resulta en un generador de relaciones estructurales que se modifican, evolucionan e involucionan de forma autónoma en las diversas comunidades. Lo anterior permite afirmar que lo simbólico opera como un referente emanado de la actividad del lenguaje en el plano intersubjetivo, mientras que el imaginario resulta la encarnación social del plano simbólico operado en y desde el lenguaje.

La cuestión es, como se observa, de una mutua dependencia entre los lenguajes con los cuales expresamos/recibimos el mundo social y el proceso del imaginario social por medio del cual se asume como real un universo lingüísticamente mediado. De la forma más sencilla podría decirse que el lenguaje, semióticamente construido, establece un sistema de órdenes que, proveniente del contexto social, se encarna en efectos sociales mediante el imaginario social: lejos, por tanto, de cualquier tipo de realidad objetiva preexistente.

De esta forma, el concepto de imaginario que se desarrolla y evidencia a nivel de las actuaciones subjetivas en el plano social, tiene una directa relación (al ser una forma de encarnación de las construcciones semióticas del mundo) con las formas en que se produce una autodefinición de los diversos sujetos en cuanto entes sociales. Es decir, el imaginario social expresado en el lenguaje no sólo muestra las prácticas desarrolladas con intención de actuar en el mundo, sino que se constituye, además, en formas de autodefinición que se convierten en parámetros de percepción autoasumidos, que determinan una particular percepción de su ser en el mundo.

Dichas autoconcepciones sirven, al igual que los lenguajes asumidos mediante el proceso de semiotización del mundo, como la explicación referencial del sujeto para desarrollar determinadas actuaciones en el mundo. Esta forma de materialidad del imaginario se evidencia en los efectos sobre la realidad a pesar, incluso, de las intencionalidades consientes del sujeto. Es decir, los sentidos presentes en las materializaciones del imaginario y evidenciadas en los lenguajes semióticamente contruidos (es decir, en el plano de la artificialidad del lenguaje) se separan del plano de la realidad objetiva (la cual, dicho sea de paso, siempre es mediada) y sólo funcionan en el nivel de lo imaginado.

Así, los imaginarios sociales resultan un elemento preponderante dentro del actuar social expresado en lenguaje, en la medida en que producen un territorio ficticio sobre el cual se actúa de la manera más real y contundente. En este sentido, los discursos que emanan de los diversos agentes sociales evidencian una forma de organización y percepción del mundo que, debido a la evolución diacrónica de los imaginarios sociales, sirve para reproducir y redefinir, a la vez que autodefinir, al nuevo partícipe de este universo semiótico presente en los imaginarios sociales. Es decir, como afirma Serret: “Los discursos sociales son vehículos de producción y reproducción de órdenes simbólicos e imaginarios diversos” (Serret, 2001, p. 52). De lo anterior, la importancia de evidenciar los imaginarios sociales en un grupo particular de educadores quienes, partícipes del universo semióticamente construido de los universos sociales, no sólo se presenta, sino que se representa además de generar una reproducción

que, finalmente, se constituye en marcador de identidad de los receptores de los mismos.



Los niños se han representado tradicionalmente vinculados a espacios abiertos, a actividades físicas. Fotografía fototeca “Luis Avilés Milán”. Progreso, Yucatán, 1927.

2. ENTRE LA NEGACIÓN Y LA INDIGNACIÓN, LA PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA

2.1. La educación primaria en Yucatán: una óptica desde las cifras

Pese a que, desde la década de los noventa, los marcadores globales señalan que en Latinoamérica la asistencia de niños y niñas a las escuelas muestra una sensible disminución en las diferencias por género, los retos en este ámbito son todavía importantes. Tan es así que una de las dos acciones señaladas, como prioritarias, por la UNESCO para México, es la educación de las niñas y las mujeres. Por ello, se ha promovido la generación de estudios, publicaciones y asistencia técnica, que apoye la incorporación de las mujeres al sistema educativo (*UNESCO y la igualdad de género*).

En el mismo sentido, INMUJERES ha señalado que el rezago de las mujeres en materia educativa continúa en nuestro país y se manifiesta, en particular, en los siguientes rubros:

El porcentaje de jefas sin ingresar a la primaria casi duplica al de jefes de hogar en esta condición (16.3 y 9.0% respectivamente), mientras que 28.8% de los jefes cuenta con instrucción posbásica (educación media superior y superior) frente al 22.8% de las jefas de hogar.

39.8% de las mujeres hablantes de lengua indígena mayores de 15 años de edad no sabe leer ni escribir; este porcentaje es de 23.3 en los hombres indígenas.

La tasa de analfabetismo para la población femenina es de 10%, mientras que la masculina es de 7%; Chiapas, Oaxaca y Guerrero son las entidades donde la tasa es mayor.

Las mujeres tienen 7.9 años de estudio promedio en comparación, los hombres tienen 8.3 años de estudio. De las mujeres de 15 años y más 46.8% se encuentra en rezago educativo (INEGI, II Conteo de Población y Vivienda 2005. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, 2004-2005, INMUJERES, 2007).

Es de señalar que en Latinoamérica los porcentajes muestran menor asistencia de niñas a las escuelas en poblaciones rurales y/o de alta presencia indígena. Por ello, las niñas indígenas han sido identificadas como particularmente afectadas por las desigualdades de género. En términos globales las niñas indígenas alcanzan 0.9 años de escolaridad, mientras que los niños 1.8 años (Messina, 2001, p. 7).

En el caso del estado de Yucatán, según cifras de la Secretaría de Educación Pública, en el ciclo escolar 2006-2007 se atendió a 232,206 estudiantes, de los cuales 120,579 son hombres y 111,627 son mujeres⁶. Esta población se encuentra dividida, por modalidad, de la siguiente manera: 218,560 estudiantes en educación general, 12,711 en educación indígena y 935 en centros comunitarios (SEP, *Catálogo y estadísticas*).

6 De acuerdo a la misma fuente, en el ciclo escolar 2004-2005 se contó con 239,729 estudiantes, de los cuales 123,749 eran hombres y 115,980 mujeres. Para el ciclo 2005-2006 en una población total de 232,206 estudiantes, 120,579 eran hombres y 111,627 eran mujeres.

Por tipo de sostenimiento, la matrícula escolar presenta la siguiente división:

Cuadro 1. Educación primaria por sostenimiento

| Ciclo Escolar | Federal | Federal Transferido | Estatad | Particular | Total |
|---------------|---------|---------------------|---------|------------|---------|
| 2006-2007 | 935 | 159121 | 55159 | 16991 | 232,206 |

SEP, Catálogo y estadísticas

Asimismo, las y los estudiantes son recibidos en 1,346 escuelas, que dividen sus estudiantes en 10,517 grupos y son atendidos por 8,807⁷ profesoras/es. Las cifras, por sí mismas, nos señalan un alto porcentaje de profesores/as que atienden más de un grupo escolar. La división del número de profesores, por sistema, es la siguiente:

Cuadro 2. Número de profesores de educación primaria por sistema

| SISTEMA | NÚMERO DE PROFESORES |
|--------------|----------------------|
| Federalizado | 5968 |
| Estatad | 1938 |
| Particular | 772 |
| CONAFE | 129 |

SEP, Catálogo y estadísticas

La división de la matrícula, por grado y sexo, ofrece interesantes datos sobre el ingreso y permanencia de las niñas y los niños en el sistema escolar.

⁷ Como se puede observar existen 1710 grupos más que el número de profesores disponibles para su atención, por lo que la modalidad multinivel es recurrente.

| Grado | Mujeres | Hombres | Total |
|--------------|----------------|----------------|--------------|
| Primero | 20953 | 22517 | 43470 |
| Segundo | 18602 | 20563 | 39165 |
| Tercero | 18116 | 19488 | 37604 |
| Cuarto | 17089 | 19034 | 36123 |
| Quinto | 18226 | 19659 | 37885 |
| Sexto | 18641 | 19318 | 37959 |

SEP, *Catálogo y estadísticas*

En el ciclo 2006-2007, puede observarse que no existe un sólo grado escolar en el que la población femenina sea mayor a la masculina. No obstante, es de considerar que en primer año se inscribieron a primaria 1,564 más niños que niñas y, en sexto grado, la diferencia es de tan sólo 677, a favor de los niños. Así, pues, el porcentaje de deserción de niños es mayor al de niñas. Según estas cifras, el gran quiebre en la permanencia estudiantil (de hombres y mujeres) se genera entre el primero y segundo año; siendo mucho más dramática la deserción masculina.

De este universo educativo, se seleccionó para la presente investigación 50 escuelas primarias, pertenecientes todas al sector público, 37 de la ciudad de Mérida y 13 de sus comisarias. Se aplicaron 366 instrumentos, se realizaron 50 entrevistas y se diseñaron dinámicas particulares dentro de los talleres ofrecidos por el IEGY a maestros de educación primaria, para que las profesoras y los profesores pudieran plasmar sus imaginarios y ofrecer alternativas para una educación con equidad.

Una vez seleccionadas las escuelas, la muestra quedó conformada por 285 profesoras y 81 profesores. La diferencia entre hombres y mujeres, sigue dando cuenta de una población femenina sumamente

alta en magisterio, situación que se vive de manera similar en toda Latinoamérica, en donde las cifras apuntan que “la participación de las mujeres en esta actividad oscila del 97% al 77% de todo el magisterio” (Messina, 2001, p. 10).

Del total de profesoras y profesores que conforman la muestra, 24.31% dan clase en escuelas vespertinas multigrado y 7.1% en escuelas matutinas multigrado, el resto de profesores y profesoras (68.59%) dicta clase a un solo grado: el 16.03% enseña en primeros años; el 14.9% en segundos; el 15.3% en terceros; el 23.7% en cuartos; el 15.73% en quintos y el 14.34% en sextos. El 16.93% de las y los docentes consideró que la población que atienden en sus escuelas es rural, mientras que el 83.07% la calificó como urbana.

El 32.78% de las y los docentes ha trabajado en el magisterio menos de 10 años; el 37.7% ha laborado como profesor/a entre 11 y 19 años, y el 29.5% tiene una antigüedad de más de veinte años en la profesión. De todas/os, sólo el 18.03% afirmó tener más niñas que niños en su salón de clase.

2.2. La perspectiva de género: una asignatura pendiente

Es indudable que en el país se ha avanzado en materia de educación desde una perspectiva de género y/o educación para la equidad. Las acciones que en esta dirección ha desarrollado la Secretaría de Educación Pública, a nivel federal, incluyen, entre muchas otras, investigaciones en el área y la exitosa convocatoria “Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares y propuestas didácticas”, mediante la cual los profesores socializan, a través de relatos, sus experiencias. Asimismo, la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal lleva a Cabo el Programa “Estoy Contigo”, que atiende denuncias por abuso sexual, acoso y maltrato que se dan dentro de las escuelas, desde el nivel inicial hasta escuelas secundarias e incluso en la educación especial. La Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio revisa los cursos para que se incorpore de manera transversal

la perspectiva de género. De igual forma, se han diseñado cursos y talleres para profesores y padres de familia, que intentan sensibilizar a la población respecto a la violencia contra la mujer y la educación con equidad. El curso “Construyendo la equidad en la escuela primaria”, diseñado por INMUJERES, ha sido reconocido como parte de la Carrera magisterial y se ha impartido en algunas entidades de la federación.

No obstante estos valiosos esfuerzos, los retos todavía son muchos: las niñas del país siguen asistiendo menos a la escuela, en especial en las zonas rurales, y las cargas familiares que se les imponen dificultan sus procesos de aprendizaje. Para muchas de ellas, el futuro no es muy diferente al de sus madres o sus abuelas y la violencia es parte de su vida cotidiana. Una profesora yucateca, que da clase en una escuela primaria ubicada en una comisaría al sur de Mérida, expone de la siguiente manera la situación:

Muchas cosas han mejorado para la mujer, pero donde yo trabajo a las niñas de cuarto año las retiran del colegio para trabajar. Ellas mismas no tienen mayor interés, por que mire Usted: la cosa es así o se emplean en la ciudad de Mérida, o se quedan en su casa cuidando a los hermanos y haciendo labores domésticas que nadie les agradece, ni les pagan; pues mejor dejan la escuela y van a trabajar a una casa a Mérida. Lo cierto es que las niñas no tienen futuro; sólo las entusiasma la idea de conseguir novio y casarse.

En el estado de Yucatán el trabajo para alfabetizar a la población ha logrado buenos resultados. En el año 2000 la tasa de analfabetismo fue del 12% y, según el Censo de Población del 2005, se redujo al 10%. Sin embargo, es importante subrayar que el analfabetismo continúa presentándose en mayor porcentaje entre mujeres. En el año 2005 la tasa de

analfabetismo en Yucatán fue del 9.2% entre hombres y del 12.5% entre mujeres, lo que representa una diferencia de 3.3 puntos porcentuales entre un sexo y otro.

Tomando esos datos en consideración, y con base en los resultados del Foro Ciudadano y de Expertos/as 2007, para la elaboración del apartado de equidad de género del Plan Estatal de Desarrollo 2008, el IEGY ha propuesto las siguientes líneas de acción, vinculadas con la educación para la equidad:

- Promover ante las autoridades competentes que se garantice el acceso de la mujer, y se aliente su permanencia o reingreso a las instituciones educativas en todos sus niveles, impulsando además a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.
- Propiciar y fomentar el acceso de las mujeres de la tercera edad, con capacidades diferentes pertenecientes a minorías étnicas, a todo tipo de programas destinados a la mujer.
- Convenio SEP-IEGY para que Escuelas para padres tenga la perspectiva de género.
- A nivel preescolar impartir y dar conocimiento acerca de los derechos de niños y niñas.
- Revisar los libros de texto, técnicas y dinámicas de clase para que estén libres de estereotipos de género.
- Análisis de currículum oculto y de ilustraciones, apelar por la elaboración de un material con perspectiva de género.
- A nivel primaria, reforzamiento de derechos de los niñas y niños. Impartir la materia de educación sexual.

- A nivel secundaria, revisión de libros de texto para que estén libres de estereotipos de género. Talleres de prevención de violencia en el noviazgo en adolescentes.
- A nivel preparatoria, incluir el tema de equidad de género en los contenidos de las materias de humanidades.
- A nivel universidad, contemplar la perspectiva de género en planes de estudio con carácter obligatorio, en la currícula de todas las carreras.
- Hacer promoción con folletos que contengan lenguaje y dibujos adecuados, dirigido a los/as alumnos/as.
- Que se estipule un día en que los padres (hombres) lleven a sus hijos a las reuniones escolares y de convivencia.
- Realizar campañas para combatir la homofobia en todos los niveles educativos
- Apoyar a organizaciones civiles que se dedican a proporcionar información, educación y consejería a ciudadanos y ciudadanas con orientación sexual diversa en su proceso de autoaceptación y realización personal.
- Implementar talleres para los padres con el fin de que ellos no reproduzcan la discriminación que sufren las personas homosexuales.
- Impulsar el programa módulos en línea entre las mujeres, ya que con el estudio de este programa, al mismo tiempo que cursan la educación básica, se adentran al uso de la computadora, lo cual les dará mayores herramientas que contribuirán en su desarrollo personal. (IEGY, Propuestas para el Apartado de Equidad de Género del Plan Estatal de Desarrollo. Gobierno del Estado de Yucatán, 2007).

La sensibilidad mostrada por las/los profesoras/es asistentes al foro ciudadano y al de expertas/os respecto a la necesidad de acciones

concretas que permitan avances significativos en materia de educación para la equidad y combate a la violencia contra la mujer, se corresponde con el interés manifestado por nuestra muestra de profesoras/es.

A este respecto, el 71.03% de los profesores que componen la muestra marcaron el nivel más alto en relación a su interés en el tema de la violencia de género; mientras que únicamente el 4.09% marcó el nivel más bajo de interés. Un alto porcentaje 95.35% consideró que educar para la equidad es parte de su responsabilidad como docente y el 87.43% lo consideró una alta prioridad. En este caso sólo el 3.27% no lo consideró como parte de sus tareas. Sin embargo, el 41.8% reconoció no haber tomado ningún curso sobre equidad de género y sólo el 12.84% marcó el nivel más alto respecto a contar con material de lectura al respecto.

En estricta correspondencia, el 24.31% manifestó no conocer sobre los avances en la legislación para la equidad de género en nuestro país; el 34.15% manifestó conocer muy poco y sólo el 9.01% se sintió plenamente capacitado al respecto. En relación a conocer los avances en la legislación contra la violencia sobre la mujer en nuestro país el 15.02% reconoció desconocer al respecto y un 15.3% se sintió satisfecho con su conocimiento; el resto presentó dudas sobre su actualización en la materia. Un dato profundamente alentador es que a un porcentaje muy considerable de profesoras/es (95.08%) le gustaría mucho contar con material didáctico elaborado desde una perspectiva de género y estarían dispuestos a utilizarlo en sus clases.

2.3 La violencia contra la mujer en México

Las cifras nacionales marcan, de forma clara, el importante problema que significa la violencia contra la mujer en México. En 1980 la Organización de las Naciones Unidas reconoció “explícitamente que la violencia contra las mujeres en el entorno familiar es el crimen encubierto más frecuente del mundo” (INEGI, *Panorama de violencia contra las mujeres, Yucatán, 2005*, p. 1).

Con datos de la ENDIREH 2006 se puede señalar que cerca del 50% de las mujeres, casadas o unidas de más de 15 años, entrevis-

tadas en el país manifestaron haber sido violentadas a lo largo de su relación de pareja (ENDIREH, 2006, p. 2). Pero aún más, “el 26.4% de las mujeres casadas o unidas que han sido violentadas por su pareja, han sufrido agresiones muy severas” (ENDIREH, 2006, p. 5). De las mujeres que fueron violentadas física o sexualmente por sus parejas en el estado de Yucatán, el 76% no denunció la agresión y, más aún, de las que no denunciaron, el 52.8% comentó que la agresión no tenía importancia o que sus parejas tenían todo el derecho de reprenderlas. El 23.1% no denunció por miedo debido a sus hijos o amenaza de su pareja y el 20.7% no denunció por vergüenza o para que su familia no se enterara (ENDIREH, 2006, p. 11). Un dato relevante es que la distribución porcentual de las mujeres casadas o unidas, según condición de violencia, es mayor entre las mujeres económicamente activas (37.5%), que entre aquellas que se dedican al hogar (33.8%) o aquellas que reportan otra actividad no económica (31.1%); así pues la incorporación de las mujeres al mundo laboral agudiza las situaciones. Para el país, las mujeres económicamente activas, según condición de violencia, arrojó un porcentaje del 44.0%.

La violencia hacia las mujeres debido a su pertenencia genérica, no es un problema que se explique por adicciones, condiciones de pobreza, problemas psicológicos del agresor etc., es un problema de relaciones de poder entre los sexos, manejado desde una perspectiva del sometimiento; como tal las normas, costumbres, valores y asignación de jerarquías a los roles de género que lo sustentan, se refuerzan en todos los ámbitos, pero es dentro del seno familiar que se reproducen y adquieren desde la infancia. (ENDIREH, 2006, p. 3).

Dentro de las clases de violencia más frecuente, entre las mujeres yucatecas que conformaron la muestra de la ENDIREH 2006, aparece en primer lugar violencia emocional concretada en “le dejó de hablar”

(55.9%); seguida con violencia física “le empujó o jaló el pelo” (53.5%) y “le golpeó con las manos o con algún objeto” (52.7%). En cuarto lugar aparece violencia económica “se gastó el dinero que se necesitaba para la casa” (52.5%) (ENDIREH, 2006, p. 19).

Sin embargo, dejando a un lado las relaciones de pareja, pero permaneciendo en el ámbito privado, la ENDIREH arrojó datos interesantes sobre el parentesco de los agresores y las víctimas. El 32.8% señaló al hermano como agresor; el 29.2% al cuñado y el 23% a parientes de ella (padre, madre, tío). Un dato significativo es que el suegro aparece con un bajo porcentaje (13.6%), que incluye a “otros parientes de él” (13.6%). (ENDIREH, 2006, p. 15).

Dada la necesidad social generada por la violencia, el IEGY ha ido abriendo, a partir de septiembre 2007, Centros Municipales de Atención a la Violencia de Género. En la actualidad cuenta con 12, ubicados en los siguientes municipios: Acanceh, Hunucmá, Izamal, Kanasín, Maxcanú, Mérida, Motul, Muna, Progreso, Tekit, Tixkokob y Valladolid. De septiembre (2007) a febrero (2008), estos centros han brindado asesoría jurídica y psicológica a 802 personas, de las cuales el 76% son mujeres y el 24% hombres.

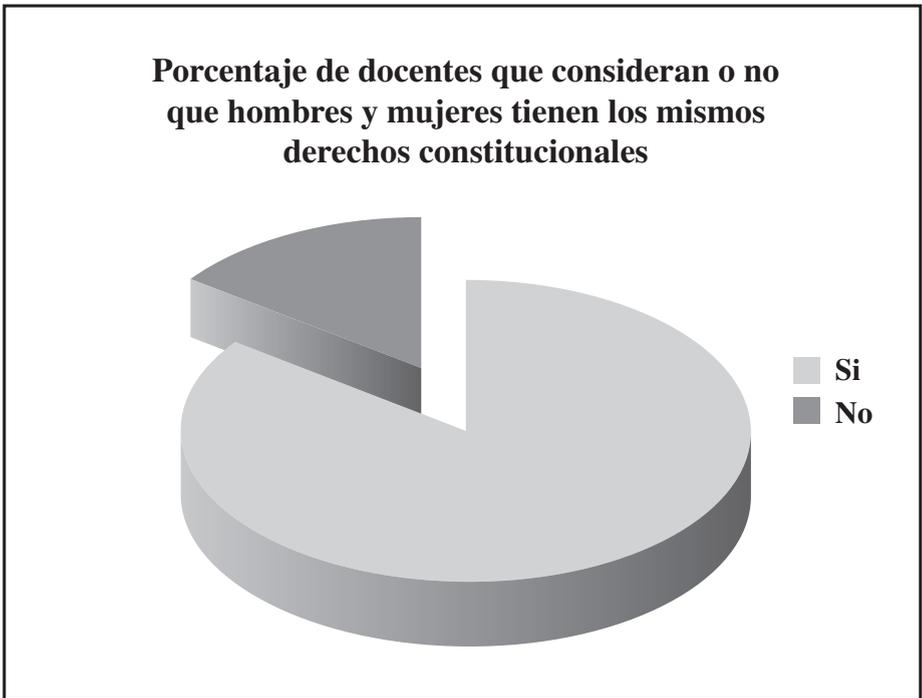
2.4. La percepción de la violencia entre las/os profesoras/es

Con los datos antes mencionados es difícil pensar que pueda negarse un fenómeno tan evidente como el de la violencia de género; no obstante, el tema continúa siendo tabú en muchos sectores sociales. Y es que el relatar hechos de violencia de género, en particular de violencia contra la mujer, parece conflictuar, atemorizar o, cuando menos, incomodar a los informantes. Muchas/os profesoras/es y directoras/es respondieron, en primera instancia, al inicio de las entrevistas “aquí no hay violencia”. Una vez sensibilizados y hecho el compromiso de mantener el anonimato de todos los informantes y no comprometer a sus escuelas, relataron casos complejos que han tenido que enfrentar y que preocupan a autoridades y maestras/os.

Ahora bien, tomando en cuenta que la violencia es un fenómeno multifactorial y que no es percibida, ni sancionada de igual manera por todos los grupos sociales nos interesó indagar ¿cómo perciben las y los profesoras/es entrevistados la violencia contra la mujer? Desde su perspectiva, ¿existe?, ¿cuál es su dimensión?, ¿tienen las mujeres los mismos derechos que los hombres?, ¿tienen las mujeres el derecho a una vida libre de violencia? Las respuestas fueron sumamente reveladoras: el 91.57% de las profesoras afirmaron tener los mismos derechos que los hombres y, entre ellos, el derecho a una vida libre de violencia. Sin embargo, el 2.80 % de la mujeres entrevistadas consideran que hombres y mujeres no tienen los mismos derechos, pero que las mujeres sí deben tener acceso a una vida libre de violencia. **El 3.85% de las profesoras afirmaron que las mujeres no tienen derecho a una vida libre de violencia.**

De los profesores entrevistados el 90.12% aseguró que hombres y mujeres tienen los mismos derechos, **pero el 7.40% opinó que las mujeres no tienen derecho a una vida libre de violencia.** Si sumamos los hombres y las mujeres que consideran, en pleno 2008, que las mujeres no tienen derecho a una vida libre de violencia generan un total 4.64% del total de la muestra. Es decir, los docentes que tienen a su cargo grupos de niñas/os opinó en esta dirección.

De las profesoras entrevistadas, sólo el 85.26% afirmó que mujeres y hombres tienen los mismos derechos constitucionales; en los profesores el porcentaje es similar, ya que el 85.18% afirma que hombres y mujeres tienen los mismos derechos emanados de la constitución. Es decir, el 14.74% de las profesoras y el 14.82% de los profesores considera que hombres y mujeres NO tienen los mismos derechos constitucionales.



No obstante lo impactante de los datos arriba mencionados, la conciencia de profesores y profesoras de que la mujer es un grupo vulnerable es alta, ya que del 85.26% de las profesoras que afirmaron tener los mismo derechos que los hombres, el 97.53% consideran que la mujer sufre de mayor violencia que los hombres. “El hombre siempre se impone por la fuerza y desgraciadamente las mujeres sentimos temor”, nos relató una profesora de más de 50 años que da clase en una primaria urbana.

En el mismo sentido, del 85.18% de hombres que afirmó que hombres y mujeres tienen los mismos derechos, sólo el 11% señaló que la mujer sufre de mayor violencia. Las diferencias entre el discurso de las profesoras y los profesores sobre la percepción del fenómeno es evidente. No obstante estas cifras, algunos profesores relataron casos de violencia entre sus estudiantes: “Sí, a veces los niños insultan a las

niñas cuando ellas los acusan de tomar lo ajeno; peor aún les pegan o amenazan por ser delatados; por eso las niñas siempre temen a los niños” (profesor de más de 50 años, primaria urbana).

Al igual que en los datos arrojados por la ENDIREH 2006, las y los profesoras/es ubican a los miembros de la familia como agentes productores de violencia. El hermano, el padre y el padrastro, encabezan la lista de agresores y los hechos de violencia sexual relatados por las y los profesoras/es son abundantes. En el espacio escolar son los hermanos los que ocupan el primer lugar en la lista de agresores. Es de resaltar que, en muchas ocasiones, los hechos de violencia son provocados por actitudes que les demandan y asignan a los varones en sus hogares, en específico, como guardianes de las hermanas.

En mi escuela hay una niña de primer grado que tiene un hermano en quinto y es como su policía personal, pues no la deja ir ni al baño sola. Él la acompaña a todas partes y si ella se revela y quiere ir a otro lado la jalonea, la golpea y la hace obedecerlo. Dice que porque su abuela le manda que así lo haga (Profesora escuela urbana, de entre 35 y 50 años, con menos de 10 años de experiencia docente).

Relatos como el anterior son muy repetidos en los diálogos de las y los profesoras/es. Al parecer, desde muy temprana edad, los niños ponen en práctica conductas violentas con sus familiares mujeres, conductas que son permitidas, avaladas e, incluso, fomentadas por el resto de la familia: “Los hermanos hombres maltratan a sus hermanas mujeres, amenazándolas, insultándolas en complicidad con sus padres” (Profesora de primaria urbana, más de 50 años de edad, menos de 10 años de experiencia docente).

Así pues, el ciclo se repite y la sanción social se diluye ante lo común del hecho, y lo arraigado de las conductas violentas hacia las mujeres. El niño aprende estas conductas en su casa y las reproduce en el espacio escolar, donde se socializan y, en algunos casos, se refuerzan: “En las

comunidades el hombre golpea a la esposa y los hijos tienen la idea de que el hombre puede pegarle a la mujer, ya sea la hermana, la amiga o la novia” (Profesor de primaria urbana, más de 50 años de edad, más de 20 años de experiencia docente).

En sólo 5 escuelas, de las 50 consideradas en la muestra, no se relataron hechos de violencia, los cuales van desde insultos o jalones a las niñas por parte de sus compañeros, hasta situaciones de violencia física extrema vividas por las niñas y los niños en sus hogares. Lo cierto es que el aprendizaje sobre el ejercicio del poder comienza muy pronto y niños y niñas inician su socialización ocupando un lugar como agresores y/o como víctimas: “Yo vi un caso entre niños de 6 años. Un niño amenazó a una niña que si no le daba 5 pesos, su papá vendría a golpearla y desde entonces la niña ya no quería regresar a la escuela” (Profesora de primaria rural, de entre 25 y 35 años de edad, menos de 10 años de experiencia docente).

El número de violaciones y abusos sexuales de todo orden relatados por los profesores es considerable. El 47% de las/os profesoras/es encuestadas/os relató, al menos, un caso de abuso sexual; en muchos casos los relatos son un listado de situaciones críticas que los profesores/as tienen que enfrentar en sus aulas:

Sí, yo tuve conocimiento del abuso sexual de una niña por su padrastro. La están atendiendo por el DIF. También tres niñas abandonadas por su madre que se dedicaba a la prostitución estuvieron en mucho riesgo. Su padre era un borracho que robaba para seguir bebiendo, abandonando a sus hijas con vecinos que estuvieron a punto de ser violadas. Actualmente las niñas están en el orfanato “Amor y Vida” (Profesora de primaria urbana, no consignó su edad ni experiencia docente).

La situación es tan grave que los discursos de algunas/os profesoras/es denotan ira e impotencia. Resulta interesante que, pese a que el agresor es usualmente un hombre, las profesoras responsabilizan a las madres por permitir estas situaciones:

Los padres creen que las niñas son para su uso particular. En la casa el padre ejerce todo su poder en ellas y a los varones no sabe ni como educarlos para ser buenos compañeros, esposos y papás del futuro. Las mamás deben despertar. Todo el mal del mundo empieza en una mujer necia que no quiere cambiar primero, para poder cambiar un poco su ambiente y su vida (Profesora primaria urbana, más de 50 años de edad, más de 20 años de experiencia docente).

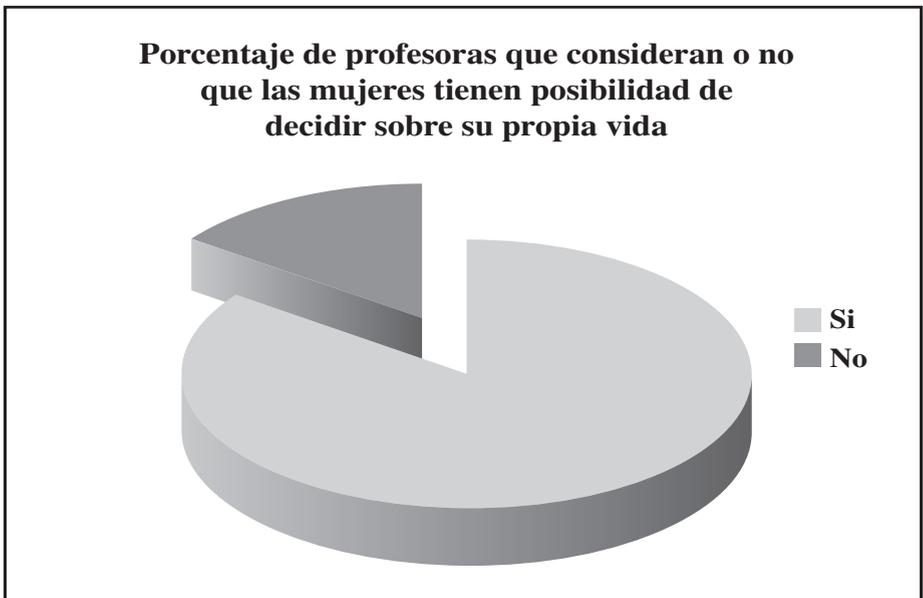
Los hechos más repetidos de violencia de género enunciados por las y los profesoras/es se concretan en el rápido abandono de la escuela por parte de las niñas, pese a que los datos arrojan un mejor desempeño escolar por parte de las mujeres. Aquí la necesidad económica, las necesidades familiares de fuerza de trabajo femenina, las valoraciones culturales y el carácter “tradicionalmente más dócil” de las niñas, juega en contra de su permanencia en la escuela:

En alguna ocasión causó indignación que un padre de familia ya no quiso que su hija regresara a la escuela porque tenía que quedarse al cuidado de los hermanitos, ya que era para lo que ella servía, no para el estudio (Profesora de primaria rural, de más de 50 años de edad, más de 20 de experiencia docente).

Si bien este es un elemento que se agudiza en las zonas rurales, también está presente en las urbanas:

Es común que en sexto grado los padres de familia decidan que su hija de 12 años no regrese a la escuela para que esté en el hogar ayudando a su mamá en las labores domésticas. Ahora los padres hasta le dicen a uno que es más fácil buscar acomodo a una niña que a un niño para que gane dinero (Profesora, primaria urbana, más de 50 años de edad, más de 20 de experiencia docente).

Cuando se preguntó a las y los profesoras/es sobre “la libertad”, un concepto de entrada más polisémico que el de derecho constitucional, encontramos que el 95.43% de las mujeres entrevistadas afirmaron tener la misma libertad que los hombres.



Sin embargo, de las profesoras que opinaron que hombres y mujeres tienen la misma libertad, sólo el 79.64% consideró que las mujeres tienen la posibilidad de decidir sobre su propia su vida. Esto significa que de el porcentaje de mujeres docentes que considera que hombres y

mujeres tienen la misma libertad, el 20.36% opinó que las mujeres no tienen posibilidad de decidir sobre su vida. Esta diferencia significativa nos lleva, de inmediato, a cuestionar los semas que conforman el concepto libertad en el discurso de estas profesoras. Estamos claros que es una libertad que no necesariamente incluye la posibilidad de tomar decisiones sobre su vida. El asunto es más complejo aún cuando un porcentaje considerable de profesoras (14.73%) niega que las mujeres tengan la misma libertad que los hombres, pero afirma que tienen derecho a decidir sobre su propia vida. Pero aún hay más, 4.21% del total de las profesoras encuestadas no cree que las mujeres tengan derecho a una vida libre de violencia.

Por su parte, el 93.82% de los profesores afirmaron que hombres y mujeres gozan de la misma libertad y el mismo porcentaje opinó que las mujeres tienen la posibilidad de decidir sobre su propia vida. Sin embargo, el 6.18% de ellos niegan que las mujeres puedan tener esta posibilidad. El 8.21% de los profesores encuestados consideró que la mujer no tiene derecho a una vida libre de violencia.

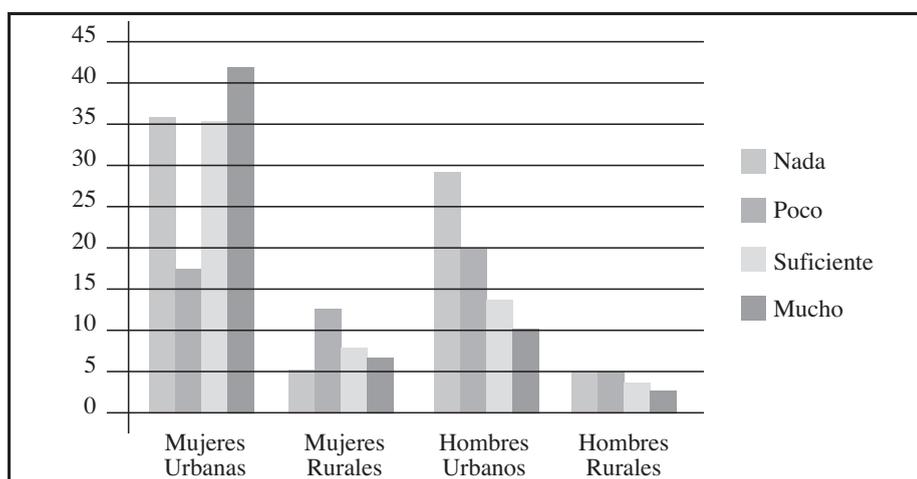
Cuando las preguntas se centran en las responsabilidades familiares, los datos son contundentes, ya que del 86.31% de las profesoras afirmaron que las mujeres tienen más responsabilidades familiares. El 67.9% de los profesores afirma que hombres y mujeres tienen la misma libertad, pero éstas tienen mayores responsabilidades familiares. De esta manera, vemos que el concepto de libertad expresado por estos profesores y profesoras no se vincula sómicamente, en forma necesaria, con capacidad de decidir sobre su vida, con derechos constitucionales, ni con responsabilidades familiares. No obstante, hay que destacar que el 32.09% de los hombres encuestados afirmó que las mujeres no tienen mayores responsabilidades familiares que los hombres.

En entrevista, uno de los directores de escuela primaria ubicada en una comisaría de Mérida nos relató que en aquella localidad los derechos de las mujeres son muy violentados. De hecho, a su decir, todavía seis años atrás a las mujeres no les permitía votar, ni participar en la actividad política. Hoy en día votan, pero lo hacen acompañadas y dirigidas por sus maridos.

2.5. Educación para la equidad y para erradicar la violencia de género

Al inicio de este capítulo se hizo mención del interés manifestado por las y los docentes en los temas relacionados con el género. No obstante, comentamos que son pocos los profesores/as que se encuentran satisfechos con su capacitación al respecto, como se puede apreciar en la siguiente gráfica. Es claro que un taller breve, que se adecue al poco tiempo que disponen las y los profesoras/es para su formación, no puede cambiar totalmente las viejas prácticas y lo arraigado de los arquetipos en las representaciones de género y los imaginarios sociales; pero sí puede sensibilizar y ofrecer respuestas que, en conjunto, pudieran hacer la diferencia. La formación de los docentes en género conlleva un largo proceso: significa tocar su propia identidad, hacer visible lo oculto, hacer evidente lo que pasa de inadvertido. Significa “revisar los procesos de construcción de su identidad de género” (Carrillo Montenegro, Rita, 2007, p. 4) y ofrecerles herramientas que les permitan dinámicas pensadas desde una perspectiva de género.

Porcentaje de cursos relacionados con perspectiva de género, que han tomado los docentes, hombres y mujeres, que imparten clases en escuelas primarias urbanas y rurales



Es claro que la formación en género les permitiría a las y los docentes un enfoque más adecuado para explicar y entender cómo, a partir de las diferencias sexuales, se ha construido lo masculino y lo femenino como fronteras opuestas e infranqueables. Les permitiría herramientas más adecuadas para entender y explicar, entre otras muchas cosas:

La relación existente entre los roles y los atributos considerados masculinos y femeninos con la exclusión de la mujer de la escuela durante siglos, la cada vez más abultada cifra de mujeres víctimas de la violencia doméstica, la todavía limitada presencia de las mujeres en la política, el control de su sexualidad y su cuerpo. Significaba develar el rostro femenino del analfabetismo, la ausencia de los varones en la educación inicial, la masculinización del congreso, la exclusividad masculina en los mandos militares, las abrumadoras cifras de hombres presos por cometer delitos, la paternidad irresponsable, la escasa preparación de los varones para el cuidado y atención de los recién nacidos y un largo etcétera (Carrillo Montenegro, Rita, 2007, p. 2).

Un dato alentador para todo tipo de esfuerzo que se emprenda en esta materia es que cuando les preguntamos a las y los docentes si desde la escuela primaria se puede contribuir a educar en la equidad y el respeto a las diferencias de género, el 97% de la muestra respondió que sí. El conflicto es cómo hacerlo. Para muchas/os los primeros obstáculos para una educación en la equidad son las dinámicas que se viven en los hogares y la poca información que tienen los padres al respecto:

Claro que podemos contribuir; de hecho estamos contribuyendo. Sin embargo, la fuerza educativa en el hogar (o sea los padres ignorantes) influyen más y, prácticamente neutralizan nuestros esfuerzos. Es muy

importante que el Estado diseñe o aplique estrategias en los padres de familia, mediante cursos o charlas, para lograr la concientización que acabe con la mentalidad tradicional y convierta a las mujeres en verdaderas madres productivas y socialmente dinámicas (Profesor, de más de 50 años de edad, escuela primaria urbana).

Dado esta situación, cinco profesoras utilizaron espacios en blanco de los cuestionarios para solicitar pláticas para los padres de familia de los niños de sus grupos. Existe, incluso, una escuela en la que éstas se daban de forma periódica. Respecto a las dinámicas con las que puede apoyarse este proceso en el salón de clase, la mayoría de las y los docentes señalan cierto temor o incertidumbre ante la innovación educativa, pero también se manifiestan a favor de intentarlo.

Al parecer, la escritura de cartas personales, por parte de las y los estudiantes, es una herramienta que les ha permitido detectar casos conflictivos (abusos sexuales, violencia física y/o emocional) y, al ser una práctica íntima, es muy aceptada por las y los estudiantes. Las charlas grupales con los estudiantes y las dramatizaciones, son otros de los elementos propuestos por el profesorado:

Haciendo sentir que todos somos seres humanos con emociones, sentimientos e integridad física. Sensibilizar con ejemplos que lo que no quieres para ti, no lo quieres para nadie. De ser posible hacer melodramas con los alumnos, como estrategia para que los niños reflexionen cada vez en que todos tenemos los mismos derechos y somos iguales ante la ley y ante Dios. Últimamente me he enterado que si la mujer trabaja y el hombre no tiene empleo, ella tiene la obligación de mantenerlo (Profesora, de más de 50 años, primaria urbana).

Para otras/os docentes, el diálogo directo con sus estudiantes es lo fundamental. Respecto a la relación con los padres, ésta siempre causa un poco de temor a las y los profesoras/es.

Hay que hablar mucho con los niños (as) hacerlos entender que todos tenemos los mismos derechos. La SEP tiene que incluir a más niñas como principales en los libros de texto y darnos lecturas al respecto. Hay que hablar con los padres de familia sobre el tema. Esto es difícil para el profesor porque algunos entienden y otros no, sería mejor que las pláticas las den otras personas (Profesora, de más de 50 años. primaria urbana).

Cabe señalar, que el instrumento no contaba con un espacio para solicitar ningún tipo de apoyo; no obstante, el espacio dedicado a las formas en que desde la primaria podemos contribuir para educar en la equidad, se transformó en el espacio de las solicitudes. Los apoyos requeridos, de manera más frecuente, por los maestros pueden clasificarse en los siguientes rubros:

- Material didáctico accesible
- Asesoramiento y talleres para los profesores
- Asistencia capacitada para los casos difíciles
- Pláticas para las/os niñas/os
- Pláticas para los padres

El interés, el entusiasmo y el compromiso de algunas docentes es sin duda sumamente motivador, pero su discurso da cuenta, también, de carencias en información y formación que deben ser atendidas con prontitud y seriedad por las instituciones responsables. Por ello, decidimos cerrar este apartado con un texto escrito por una maestra en un espacio en blanco del cuestionario:

Yo soy revolucionaria, haría lo que fuera necesario. Estoy segura que existen diversos apoyos para esto, pero no los conocemos. Solicito una plática con mis mamás lo más pronto posible (Profesora de entre 35 y 50 años de edad, con entre 11 y 19 de experiencia docente, escuela urbana).

3. NIÑOS Y NIÑAS. DEL IMAGINARIO AL DISCURSO DE LAS Y LOS DOCENTES

Cuando logremos ver que la sociedad está siendo constantemente creada mediante prácticas discursivas, será posible entonces advertir el poder de tales prácticas, un poder que no es sólo para crear y mantener el mundo social, sino para ver cómo se puede cambiar ese mundo cuando se rechazan ciertos discurso y se generan otros nuevos.

Bronwyn Davies

Hemos dicho que el lenguaje construye, refuerza y transmite los imaginarios y que éstos, como redes sígnicas, se componen de diversos semas que en su relación crean significaciones particulares. Ahora bien, en dichas construcciones se encuentran diversos niveles de valoración que se evidencian de acuerdo a la complejidad de las estructuras discursivas en las cuales se encarnan. En este sentido, el nivel inicial que permite un acercamiento a los sistemas de transmisión de imaginarios a través del lenguaje se encuentra en la descripción. Esto porque, siguiendo a Luz Aurora Pimentel, la descripción no es una simple enumeración o referencia a la realidad “objetiva”:

Describir es construir un texto con ciertas características que le son propias, pero, ante todo, es adoptar una actitud frente al mundo: describir es creer en lo discontinuo y discreto de la realidad, creer, por lo tanto, en su descriptibilidad. Describir, en otras palabras, es creer que las cosas del mundo son susceptibles de ser

transcritas, incluso escritas — como bien lo indica su etimología — a partir de un modelo preexistente; es hacer irrumpir una palabra con vocación de espejo en el mundo de los supuestamente no verbal; es aspirar a la máxima confusión y, por ende, a la máxima ilusión de realidad: hacer creer que las palabras son las cosas (Pimentel, 2001, p. 17).

Por lo anterior, la descripción no es una práctica textual que sólo adecua y empalma lo lingüístico y lo real, sino que es resultado de un conjunto de propiedades y procedimientos textuales que evidencian los modelos preexistentes, a la vez que plantean una nueva forma de conceptualizar lo descrito sin violentar lo preestablecido. Es decir, la descripción construye la realidad, a la vez que evidencia el sistema de valores que la determina y define.

Entonces, al tiempo que la descripción identifica y construye un mundo, funciona como una nomenclatura que delimita y legaliza una realidad. Lo importante de lo anterior es que dicha nomenclatura tiende a tener un valor altamente referencial y/o icónico y presenta (ya sea como nombres propios con referente extratextual, o como nombres comunes cuya constitución semántica acusa un alto grado de particularización semántica) un alto grado de iconización verbal. Por ello, la nomenclatura, de entrada, le ofrece al lector una ilusión de realidad “autorizada” por un referente “real” fuera del texto y/o por una realidad “compartida” que sólo hay que *reconocer*. Es decir, una descripción ordena y limita lo reconocible en la realidad y, en ese orden, obedece a un sistema externo que autoriza y dictamina sobre lo que se debe reconocer como identitario en un agente o suceso. Por lo anterior, quien realiza la descripción “[...] no sólo organiza la descripción y se constituye en su [...] referencia, sino que se presenta como punto de articulación entre [lo] proyectado y los diversos sistemas de significación ideológico-culturales que le van superponiendo” (Pimentel, 1998, p. 25).

De acuerdo a lo anterior, se debe observar cualquier tipo de descripción como un todo, ordenado de acuerdo con el esquema propuesto por un

modelo preexistente, la cual se nos presenta como un sistema dentro del cual sus partes constitutivas se interrelacionan para constituirse en un todo significante. No obstante, independientemente de la organización propuesta por el modelo elegido, en el interior mismo de un sistema descriptivo con frecuencia aparecen ciertas particularidades del objeto descrito en la forma de un conjunto ordenado más o menos autónomo. Se trata de un arreglo de semas o partes, local y particular, más allá del modelo general que organiza la descripción como un todo; una disposición de rasgos semánticos que produce una especie de “figura” y que no se reconoce como tal mientras no se repita. Lo anterior se permite debido a que la configuración descriptiva, lejos de ser una mera repetición de los detalles descriptivos, se presenta como un fenómeno *relacional y de construcción de lectura*. Por lo anterior, como afirma Luz Aurora Pimentel:

[...] es la figura significante que traza la relación de ciertas particularidades descritas —independientemente del contenido específico de la descripción—, lo que al reduplicarse en la descripción de otro objeto, ya sea similar o completamente diferente, cristaliza en figura y hace que las configuraciones percibidas entre en relación significante, con frecuencia de analogía (Pimentel, 2001, p. 87).

Lo anterior se entiende debido a que el lenguaje no es un simple sistema de representación, sino de *mediación* en el proceso de representación que puede hacer, como afirmaba Bertrand Russell (1998), que las descripciones carezcan de referencia pero no de sentido, el cual se adquiere como parte de los enunciados culturales generales.

Esta situación y valoración se da incluso en las formas descriptivas más simples como son paratácticas; es decir, la descripción que tiende al inventario, al catálogo, a la enumeración de las particularidades del objeto descrito. Esta tendencia al inventario marca una práctica textual que privilegia el despliegue sintagmático del saber léxico del

descriptor, lo cual conlleva la ingenua idea de que un conocimiento de palabras equivale, necesariamente, a un conocimiento de “cosas”. Por ello, y a pesar de la aparente simpleza de una descripción paratáctica, ella despliega todos los factores propios de una descripción dándole la coherencia y la cohesión léxico-semánticas que fundan su identidad, los cuales son:

- a) El modelo que organiza la descripción, como una especie de tamiz, elimina todo aquello que no concuerda con él. El modelo utilizado excluye, por un parte, lo que no concuerda con él, pero, por otra, asegura y subraya su poder organizador al reiterar los eslabones más importantes de su estructura.
- b) El movimiento generalizante y particularizante de una descripción que establece una relación dinámica entre el todo y las partes.
- c) El pantónimo, definido como la permanencia implícita de la nomenclatura a lo largo de todo el desarrollo descriptivo (Pimentel, 2001, p. 25-26).

Lo anterior se hace relevante en esta investigación pues, al introducir un conjunto de rasgos, características y propiedades de un elemento, en este caso la niña y el niño, induce al hablante a aplicarle una determinada palabra y no otra y establecer una justificación del uso de una serie de palabras que configuran el criterio de aplicación de las mismas. En la descripción de una cosa u objeto, podemos enumerar todas las características observables, o la mayor parte de ellas; en este caso, quedarán probablemente incluidas también las características no definitorias, que pueden definirse como hechos concomitantes o accidentales, pero cuya presencia o ausencia no mueve al hablante a emplear, o no, para nombrar el objeto, determinada palabra con preferencia a otra. El conjunto de características definitorias constituye el significado de una palabra, de manera que, a partir de ellas, pueden construirse definiciones intensivas

por enumeración de las características o por el recurso, tan usual, del género y la diferencia.

Desde tal horizonte mental, en la presente investigación nos dimos a la tarea de hacer que las/os maestras/os describieran, a partir de 8 adjetivos (los primeros que les vinieran a la mente) a las niñas y los niños. Cabe señalar que no existía un listado de adjetivos predeterminado, sino que ellos lo crearían con total libertad⁸. Los resultados nos permiten caracterizar los signos *niño* y *niña*, desde la óptica de los profesores y, por ende, desde el mundo de sus imaginarios.

3.1. Los niños o la transgresión con sentido

Iniciando con el signo *niño* (Cuadro 4), el adjetivo más repetido por los profesores en su categorización fue *inquieto*, seguido por *inteligente* y *juguetón*; después vendría *trabajador* y *travieso*. Es de señalar que dentro de los diez adjetivos más frecuentes, cuatro de ellos (30%) presentan semas relacionados con movimiento en asociación con la violación de lo preestablecido: los niños son *inquietos*, *traviesos* y *juguetones*. Sin embargo, el adjetivo número 2 en la tabla de frecuencias es *inteligente*; por lo tanto, este movimiento asociado a los varones no recibe una sanción negativa en tanto capacidad intelectual.

Resulta interesante que los adjetivos *responsable* e *irresponsable* tuvieran, exactamente, los mismos puntos porcentuales en la descripción de los niños. Así, pues, por ausencia o por presencia, en la construcción del signo niño la responsabilidad parece ser un valor claramente importante para el profesorado.

Resulta interesante, también, que los adjetivos *trabajador* (en el tercer lugar) y *noble* (en el sexto) formen parte de la configuración genérica de los niños. Por último, *feliz* ocupa el séptimo lugar lo cual llama poderosamente la atención porque señala la incorporación de un estado de ánimo a la configuración del niño. No podemos dejar de

⁸ Un ejercicio similar fue trabajado por Subirats y Bruellet (1992), pero en ese caso se partió de la observación en el salón de clase y sistematizaron los adjetivos utilizados por las y los profesoras/es.

señalar, con preocupación, que el adjetivo que ocupa la décima posición es *violento* (Ver Cuadro 4). Es decir, los profesores logran separar la inquietud del niño y su ser juguetón de una actitud violenta; como un claro indicador que “eso” es otra cosa.

Cuadro 4. Relación de los diez adjetivos que los profesores repitieron con mayor frecuencia en sus descripciones del signo niño

| ADJETIVO | NÚMERO DE REPETICIONES |
|---------------|------------------------|
| Inquieto | 216 |
| Inteligente | 173 |
| Trabajador | 144 |
| Travieso | 141 |
| Juguetón | 128 |
| Noble | 100 |
| Feliz | 96 |
| Irresponsable | 79 |

Con menor frecuencia aparecieron adjetivos que vale la pena comentar, porque empiezan a introducir pequeños cambios en las construcciones arquetípicas de la feminidad y la masculinidad. De esta manera, entre la segunda decena de adjetivos más utilizados por las profesoras y los profesores (Cuadro 5), encontramos *cariñoso*, *sensible*, *imaginativo*, *espontáneo*, *aseado* y, en el último lugar, *débil*.

Cuadro 5. Segunda decena de adjetivos utilizados por las y los profesoras/es para describir el signo niño

| ADJETIVO | NÚMERO DE REPETICIONES |
|-------------|------------------------|
| Pleitista | 58 |
| Cariñoso | 57 |
| Fuerte | 55 |
| Grosero | 52 |
| Sensible | 46 |
| Aislado | 46 |
| Espontáneo | 37 |
| Imaginativo | 36 |
| Aseado | 36 |
| Débil | 36 |

En esta dirección encontramos el uso de *sensible* (46) y *cariñoso* (57), para describir a los niños. No obstante, los profesores y las profesoras incorporaron al listado dos adjetivos que son, sin duda, una llamada de atención sobre la construcción de la figura masculina: *grosero* (52) y *violento* (58).

3.2. Las niñas o la “dulce” responsabilidad

En el caso de las niñas, *inteligente* fue el adjetivo más frecuente, seguido por *responsable* y *traviesa* (Cuadro 6). La relación de los nueve adjetivos más usados por los profesores y las profesoras para describir a las niñas es la siguiente:

Cuadro 6. Relación de los diez adjetivos que los profesores repitieron con mayor frecuencia en sus descripciones del signo niña

| ADJETIVO | NÚMERO DE REPETICIONES |
|---------------|------------------------|
| Inteligente | 157 |
| Responsable | 147 |
| Traviesa | 123 |
| Buena | 116 |
| Coqueta | 113 |
| Amistosa | 112 |
| Estudiosa | 97 |
| Tranquila | 95 |
| Cariñosa | 94 |
| Participativa | 89 |

Es de señalar que el primer adjetivo utilizado para las niñas sea *inteligente* y que éste mismo ocupe el segundo lugar en las descripciones de los niños. Sin duda, esto muestra una alta valoración a los estudiantes por parte de los profesores y las profesoras y una circunstancia discursiva en la cual las diferencias entre niños y niñas no radican, fundamentalmente, en su capacidad intelectual. No obstante, también es relevante que semas como *buena*, *coqueta*, *tranquila* y *cariñosa* (sumamente asociados a los arquetipos femeninos) conformen esta lista de adjetivos que describen a las niñas.

Cabe observar también, que en el discurso de los profesores y profesoras los niños tienen dos adjetivos que podrían contener semas con alguna valoración negativa (*irresponsable* y *pleitista*); mientras que los nueve adjetivos utilizados para describir a las niñas ninguno tiene esta característica. Existen adjetivos con semas negativos, pero presentan menos frecuencia de uso: *caprichosa* (38), *floja* (23) y *gritona* (11).

Cuadro 7. Segunda decena de adjetivos utilizados por las y los profesoras/es para describir el signo niña

| ADJETIVO | NÚMERO DE REPETICIONES |
|------------|------------------------|
| Limpia | 79 |
| Felices | 75 |
| Respetuosa | 69 |
| Sensible | 65 |
| Vulnerable | 57 |
| Reservada | 48 |
| Servicial | 48 |
| Graciosa | 39 |
| Caprichosa | 38 |
| Curiosa | 33 |

Por su parte, dentro de la segunda decena de adjetivos más utilizados (Cuadro 7), existen otros semas asociados con las niñas que vale la pena señalar porque se asocian, en mucho, con los arquetipos de la feminidad y continúan, con fuerte presencia, en el discurso de los profesores sobre las niñas: *reservada* (48), *vulnerable* (57) y *sensible* (65). No obstante, si retornamos a los adjetivos con mayor frecuencia de uso compartidos por

niñas y niños, aunque en porcentajes diferentes, tendríamos *inteligente*, *responsable* y *travieso*. Una diferencia importante, muy importante, es el lugar que *feliz* ocupa entre niños y niñas. Como se puede ver en la tabla de abajo (Cuadro 8) este adjetivo ocupa el sexto lugar en la tabla de los niños y el doceavo en la de las niñas, lo cual permite observar que los profesores y las profesoras avizoran dicha situación como potencial con mayor índice en los niños que en las niñas.

Cuadro 8. Comparativo de los 20 adjetivos utilizados con mayor frecuencia para describir a niñas y niños

| | NIÑO | NIÑA |
|----|---------------|---------------|
| 1 | Inquieto | Inteligente |
| 2 | Inteligente | Responsable |
| 3 | Trabajador | Traviesa |
| 4 | Travieso | Buena |
| 5 | Juguetero | Coqueta |
| 6 | Noble | Amistosa |
| 7 | Feliz | Estudiosa |
| 8 | Irresponsable | Tranquila |
| 9 | Responsable | Cariñosa |
| 10 | Violento | Participativa |
| 11 | Pleitista | Limpia |
| 12 | Cariñoso | Felices |
| 13 | Fuerte | Respetuosa |
| 14 | Grosero | Sensible |

| | | |
|----|-------------|------------|
| 15 | Pleitista | Limpia |
| 16 | Cariñoso | Felices |
| 17 | Espontáneo | Servicial |
| 18 | Imaginativo | Graciosa |
| 19 | Aseado | Caprichosa |
| 20 | Débil | Curiosa |

Otro dato interesante es que, si bien es cierto que los semas negativos aparecen con mayor frecuencia en los niños, también es cierto que el mundo del juego y la felicidad se vincula con la red sémica *niño*. Por otra parte, las valoraciones positivas relacionadas con las niñas, empiezan a imponer a nivel del discurso, adjetivos como *responsable*, *tranquila*, *cariñosa* y *participativa* que la sitúan en un mundo controlado y en orden.

Veamos con cuidado la tabla comparativa. En los 3 primeros lugares encontramos que niños y niñas comparten el sema *inteligente* (las niñas en primer lugar y los niños en segundo); pero los niños serán, antes que nada, *inquietos* (adjetivo número 1); mientras que las niñas tendrán *travieso* en tercer lugar. El comparativo de los siguientes cuatro adjetivos es interesante, ya que mientras las niñas son *buenas* los niños son *traviosos*; mientras ellas son *coquetas*, ellos *juguetones*; mientras ellos *nobles* ellas *amistosas* y mientras ellos *felices* ellas *estudiosas*.

En términos generales, podemos decir que la construcción sémica que los profesores hacen del *niño* y la *niña* como categorías discursivas es positiva (en términos de valoración a la niñez). No obstante, en ellos las asociaciones relacionadas con los sentimientos aparecen hasta el lugar número seis con *noble*; mientras que ella fue calificada desde el cuarto lugar como *bueno*. Preocupa que los arquetipos continúen construyendo camisetas de fuerzas en nuestros niños y nuestras niñas mediante

los que ellas encarnan todo lo bello, dulce y gracioso y no se ocupa en su descripción, dentro de los veinte adjetivos más frecuentes, ni uno sólo con carga negativa.

Sin duda, configurar niñas inteligentes, responsables, buenas, coquetas, amistosas, estudiosas, tranquilas y cariñosas, a las que sólo les permitimos ser traviesas, es un asunto que debe llamar la atención de los educadores. Es importante señalar que uno de los semas negativos asociados a las niñas, aunque con un bajo porcentaje, es *gritona*. Al fin y al cabo, en un mundo en control el estruendo de los gritos es inadmisibile.

Un dato interesante es que el lugar número catorce lo ocupa, en ambos casos, *sensible*. En el mismo sentido, adjetivos como *espontáneo*, *imaginativo* y *débil* ya se utilizan, aunque sea en los últimos lugares de la lista, para describir a los varones. Más allá de las estadísticas, es importante señalar que detectamos algunos casos, que sin ser la mayoría son significativos, de descripciones fuertemente arraigadas en los arquetipos tradicionales, que incluso generan un discurso violento contra los niños. Por ejemplo, una profesora de más de 50 años de edad, con más de 20 de experiencia docente, que tiene en su salón de clase mayor número de varones e imparte clase en una primaria urbana, nos ofreció el siguiente cuadro comparativo.

Cuadro 9. Comparativo de la descripción del signo niño y el signo niña realizada por una profesora de más de 50 años de edad, con más de 20 años de experiencia docente

| NIÑO | NIÑA |
|---------------|-------------|
| Tosco | Bonita |
| Deportista | Estudiosa |
| Inquieto | Atenta |
| Irresponsable | Responsable |
| Antihigiénico | Vanidosa |
| Mentiroso | Artista |
| Atento | Limpia |
| Cariñoso | Trabajadora |

Una rápida mirada nos permite observar que la profesora utiliza un solo adjetivo con semas negativos para el caso de las niñas (*vanidosa*); el adjetivo elegido llama la atención cuando el primero que utiliza para describirlas se asocia a la apariencia física (*bonita*). Para describir a los niños utiliza cuatro adjetivos con semas negativos (*tosco*, *irresponsable*, *antihigiénico*, *mentiroso*). En este caso el *deportista* se opone directamente con *estudiosa* y el *irresponsable* con *responsable*. No obstante, el lugar número ocho deja aparecer *cariñoso* en la descripción de los niños.

Si bien en el ejercicio de describir a las niñas y los niños, en abstracto, podemos ver ya algunos cambios en tanto construcciones arquetípicas de lo femenino y lo masculino, cuando en entrevistas abiertas los profesores y las profesoras describen a sus estudiantes y sus dinámicas en las aulas el mundo adquiere otro matiz.

3.3. La clase después de la casa

A pregunta directa, las y los docentes señalaron que los niños muestran mayor inquietud en el salón de clase (54.09%), mientras que las niñas son más fáciles de conducir en el mismo espacio (62.84%). No obstante, el 35.51% señaló que niñas y niños son igual de independientes; pero el 33.60% señaló que las niñas son más independientes que los niños.

En lo que existe una clara coincidencia es que las niñas tienen más responsabilidades familiares (51.36%). De hecho, las y los docentes reconocen que las cargas familiares son el mayor obstáculo para el desarrollo académico de las niñas. Su trabajo en el cuidado de los hermanos, el arreglo de la casa, la elaboración de la comida, es sumamente demandada por los miembros de la familia. Incluso, en una de las visitas para aplicar el instrumento, el director de escuela primaria de una de las comisarias de Mérida, nos relató que la mujer a la que había atendido antes que a nosotros, era una madre de familia que había llegado a solicitarle, con mucho enojo, que ya no le marcaran tantas tareas a su hija de 9 años, porque ésta se escapaba de la casa para hacerlas y descuidaba sus obligaciones domésticas.

En el mismo sentido, dos profesoras que enseñan en escuelas primarias urbanas en turnos vespertinos, coinciden en que las niñas llegan a la escuela después de haber lavado, planchado y cuidado a los hermanos durante todo el día; por lo que asumen su estancia en la escuela como su hora de descanso. Ante esta realidad, la capacidad de concentración, el interés y la respuesta física de las niñas es sumamente deficiente y los niños surgen como juguetones y traviosos. De hecho, para estas profesoras es claro que atienden a niñas que llegan a la escuela después de una pesada jornada de trabajo. El trabajo doméstico de las niñas, arraigado en la cultura y asociado a actividades físicas demandantes, se convierte en una condición con la que tienen que trabajar las/os profesoras/es. Por supuesto, esta situación se agudiza en los sectores más deprimidos económicamente y se hace dramático en familias con varios hijos en los que las madres se han incorporado a un mercado

laboral que exige jornadas mucho más largas que los horarios escolares; por lo que las niñas quedan a cargo de los hermanos/as antes o después de que estos asistan al colegio. Esta condicionante cultural y socioeconómica permite el sostenimiento de una división primitiva del trabajo:

Las mujeres paren los hijos y, por lo tanto, los cuidan: *ergo* lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto a lo masculino que se identifica con lo público. La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir comportamientos en función de su adecuación al género (Lamas, 2002).

De esta manera se concibe como “natural” que sea en las niñas sobre quien recaen las tareas del hogar, incluso la atención de los hermanos mayores. En palabras de una de las profesoras entrevistadas:

A las niñas les dan más responsabilidades en el hogar quitándoles todo su tiempo para descansar. A los varones casi no los ocupan en el hogar. Las niñas lavan la ropa de sus hermanos varones, cuidan los niños y cocinan. Ahora hasta las mandan a la tienda, aunque el varón no tenga nada que hacer.

La Encuesta Nacional sobre el Uso del Tiempo (2002) señala que más del 93% de las mujeres entrevistadas participa en la “limpieza de la vivienda”, en “cocina o preparar los alimentos” y en “el aseo de la ropa y calzado”; sin importar que estas mujeres trabajen o no fuera del hogar.

En una de las escuelas visitadas se nos relató el caso de una pequeña que cursa el primero de primaria que llegaba a clases con su hermanito de dos años, el cual llegaba desnudo y se acostaba a dormir en el suelo,

fuera del salón, mientras la hermana tomaba clase. Al decir de los informantes, la madre se empleaba como trabajadora sexual y el estado de abandono de los niños era muy evidente. El caso fue turnado al DIF.

Lo cierto es que el rol de “pequeñas madres” impuesto a las niñas, socialmente aceptado y fomentado, es uno de los arquetipos más fuertes y que más limita sus capacidades de desarrollo académico. Después de todo, ante la presión y las cargas familiares, las niñas optan pronto por abandonar la escuela. Esta variable se vincula, en forma estrecha, con la marginación económica. Uno de los profesores entrevistados en una de las comisarias de sur de Mérida, describe del siguiente modo la situación.

Ellas en sexto ya buscan a los compañeritos, aunque usualmente se interesan por jóvenes más grandes. Luego se embarazan y hasta ahí; a cuidar el niño. A los quince años las que no se han largado se quieren casar y no piensan en otra cosa que conservar el novio a cualquier costo.

La tenacidad de algunas niñas por conseguir pareja, es narrada por las profesoras (es) y las directoras (es) como un asunto preocupante, sobre todo por la escasa información que tienen sobre educación sexual y en particular prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual. El hecho de que en algunas primarias, la población de estudiantes mezcle niños con adolescentes, hace la situación más compleja. Un director de escuela primaria, ubicada en una comisaría, con población rural, nos narró que para él es una preocupación muy grande cada vez que un circo se instala cerca de la escuela o que se necesita alguna obra de construcción por lo “despiertas” de algunas estudiantes:

Es que hay niñas bastante “despiertas” que se les empiezan a acercar a los cirqueros. Una vez en la escuela estaban construyendo las gradas de una cancha. Los jóvenes albañiles se quedaban en un

anexo de la escuela y las niñas comienzan a escribir notas obscenas a los albañiles. Depositaban sus notas debajo de la puerta del anexo. Venía a la escuela una niña de 14 años que estaba inscrita a sexto grado. Mandé a llamar a la madre y hablamos con la niña para que tomara conciencia. Pareció calmarse, hasta que llegó otro circo. Un vaquero y la niña se ponían a platicar todo el recreo. Le puse vigilancia, se habló con el muchacho. Pronto la niña se escapaba de su casa para ir a otro poblado a visitar al muchacho. La madre tuvo que ir en varias ocasiones por su hija. El problema llegó a tal punto que la niña ponchó las llantas de la bicicleta de su mamá para que no fuera a buscarla.

Pese la atención de la madre, la muchacha se embarazó, dejó de ir a la escuela y el muchacho no quiso hacerse responsable del bebé. La madre regresó a hablar con el director y encontraron la forma de que la niña terminara la primaria y hasta logró matricularse en una secundaria, pero el bebé nació con un mal cardíaco y la niña no cuenta con apoyo del muchacho, ya que la madre de éste le dice que no es su hijo.

El director de otra primaria rural nos relató el caso de un joven de 16 años que cursaba el cuarto año. Pese a que su comportamiento no era particularmente malo, él había hablado con los padres y les había pedido firmar una carta de responsabilidad, ya que le preocupaba que el muchacho pudiera tener problemas policiacos. Poco tiempo después una torera llegó al pueblo y una serie de jóvenes se vieron involucrados en una violación; entre ellos se encontraba el estudiante.

3.4. Disciplina de alto costo

Por lo que respecta a las entrevistas, una de las preocupaciones más frecuentes de los profesores y las profesoras se relaciona con la disciplina en el salón de clase. La creencia de que los padres han relajado la disciplina

en la casa y que los niños están inmersos en dinámicas familiares, sociales y culturales en las que la autoridad (sea ésta la madre, el padre, el maestro o la maestra) ha perdido su capacidad de disciplinar a las niñas y los niños es compartida por un alto porcentaje del profesorado. Para ejemplificar este hecho, ocho profesoras con más de 15 años de experiencia docente nos hablaron de un cambio importante en la actitud de los y las estudiantes. Desde su percepción son más agresivos, utilizan en el salón de clase un lenguaje violento y han perdido la noción de autoridad. Esta situación, según el discurso de los profesores, hace que dar clase a sexto grado sea complejo y muy difícil para profesoras (es) sin experiencia. Una de nuestras entrevistadas, con 25 años de experiencia, decidió cambiarse de escuela para enseñar en otro grado y al llegar a la nueva escuela el director le pidió se hiciera cargo, de nuevo, de un sexto grado con fuertes problemas de comportamiento. El relato de la maestra, que está a punto de jubilarse y da clase en una comunidad rural, es el siguiente:

Los niños son nuestra responsabilidad y lo que pase en el salón de clase es responsabilidad de todos. Cuando llegué a esta escuela el director me dijo va con el sexto grado. Yo le dije que no, que me había cambiado para dejar el sexto, porque ya estaba cansada. Ahí hay que prepararlos para la secundaria, ya están más grandes y nadie quiere los sextos. El director me convenció: me dijo, nos viene un grupo terrible. Cuando inició el curso no lo podía creer, los chamacos me insultaban, les decía que iba llamar a sus papás y ellos contestaban: mi mamá dice que usted está loca. ¿Qué hace uno? Habla con ellos y nada; los castiga, les quita el recreo, les deja más tareas y nada. Ellos tienen que aprender que uno es la autoridad, pero da mucho trabajo cuando en la casa no hay autoridad. Los padres vienen y le dicen a uno ¿qué hago, este niño no me respeta, no hace caso maestra, no obedece en nada. Yo les digo usted

es la madre, hable con él y si no obedece quítele la gastada, quítele su música, apáguele el televisor. Pero la madre llora y dice que no puede. Yo de plano les tuve que decir a los niños: yo no soy su mamá, yo soy la maestra y a mi no me insultas y me respetas. He usado todo, el cariño, el chantaje, la amenaza. Pero algo tenía claro el estudiante no iba a poder más que yo. Los insultos del estudiante llegaron a un punto en que tuve que usar al grupo contra él. No me gusta pero no encontré otra manera. Cada vez que comenzaba yo decía, ahí está Juan que quiere llamar la atención otra vez. Miren a Juan como necesita cariño. Yo no quería que lo expulsaran, porque sin la primaria que va a hacer en la vida; así que me le jugué. Le dije a él a su grupito: el próximo que insulte en este salón le voy a poner cinta masquin tape en la boca. Lo dije seria y traje una cinta muy gruesa y la puse en un lugar donde todos la vieran. El grupo aplaudió porque ya está fastidiado de ellos. Lo tuve que hacer en una ocasión, sólo una y santo remedio. Eso es muy arriesgado para el profesor, nos podemos meter en muchos problemas. A mi me conocen los padres de la comunidad, yo soy de aquí. Pero para un profesora de Mérida y jovencita es muy difícil. Lo importante es que el niño está más tranquilo y va a lograr terminar su primaria. Eso es lo importante ¿no?

La construcción de un modelo educativo dinámico y participativo parece entrar en choque con una realidad compleja en el salón de clase. En entrevistas con las y los profesoras/es existen muchos testimonios en los que se manifiesta una cierta frustración por la escasa participación de los padres de familias en las actividades de la escuela y el poco interés en el desarrollo académico de las niñas y los niños. A su decir, en las zonas con mayor marginación, la situación se agudiza mucho más.

Investigaciones que abordan la vida cotidiana en el salón de clase “[...] destacan el carácter violento y abusivo de los niños sobre las niñas y en ocasiones también sobre las maestras especialmente en las escuelas de nivel medio superior” (Belausteguigoitia-Mingo, 1999, p. 21). Por ello, es necesario trabajar en las representaciones de la masculinidad y el papel que la violencia, en particular la violencia sexual, tiene en la construcción de esos modelos. En el estudio realizado no tenemos registro de violaciones entre estudiantes de las escuelas, pero sí casos en los que han participado como agresores estudiantes varones. En las 50 escuelas estudiadas se nos reportó un caso de violación a un menor, por parte de un familiar, y 12 casos de abusos sexuales a niñas, en su mayoría por parte de un familiar o vecino.

Por lo general, las y los profesoras/es coinciden en que son las madres, las que se hacen presentes en la escuela para informarse del adelanto de los hijos, pero asumen posiciones violentas o sumamente condescendientes con los estudiantes. El director de una escuela vespertina, ubicada en una comisaria de Mérida, nos relató que las madres constituyen una presión muy fuerte para los profesores y las profesoras:

Hay que tener cuidado con las madres de familia, porque ellas a veces quieren decir cómo dirigir a la escuela y a los estudiantes. Si algo no les gusta se corre el peligro de que vayan a quejarse a la SEP. En un momento arman una revuelta contra un profesor para irse a quejar a la SEP.

La violencia física no es, en el siglo XXI, algo alejado de la educación de los niños y, en muchos casos, es socialmente aceptado que el padre o la madre golpee a los niños como medida correctiva. Fue llamativo que tres de las profesoras entrevistadas contaron situaciones, muy similares, en las que al llamar a la madre de familia y presentarle una queja por el bajo aprovechamiento o mal comportamiento de los hijos (en los tres casos varones), la madre lo golpeaba fuertemente delante de sus compañeros como forma de escarmiento público. En uno de los casos,

la profesora recordó que la madre iba preparada con una “soga de pozo”, por lo que se necesitó la intervención del conserje para poder contener a la mujer. No obstante que en el espacio escolar son las madres las que golpean, posiblemente porque son las que asisten, una profesora de una escuela ubicada en un fraccionamiento de vivienda media en Mérida, nos relató que en este ciclo escolar se le presentó el caso de un niño que llegaba caminando “extrañó” y sin poder sentarse. Ante preguntas insistentes de la maestra, el niño contó que había hecho una travesura, por lo que su padre lo había castigado: lo esperó a la salida del baño; lo hizo hincar desnudo y lo golpeó con un cable en la espalda.

La existencia de violencia doméstica en las casas de los niños es una de las preocupaciones más repetidas por los profesores. El 87% de los y las entrevistadas señaló conocer situaciones de violencia en los hogares de sus estudiantes; situaciones que se concretan, en las más de las ocasiones, en golpes a la madre por parte del padre; pero también en chantajes a los hijos, buscando alianzas y propiciando la aceptación de formas de comportamiento, que en inicio, la niña o el niño rechazan. En este sentido, una profesora nos comentó:

Actualmente considero que los padres no entienden o no separan el querer con la sobreprotección y les enseñan agresividad a sus hijos, la que ellos mismos manifiestan contra el profesor (a). Según el trato que reciben, son afectados en todos los aspectos. Yo tengo en el salón el caso de un niño cuyo padre es militar y siempre chantajea al niño diciéndole: ¡si te pones del lado de tu madre, yo me mato!

En contraparte, una profesora de escuela primaria, ubicada en Mérida, nos informó sobre una carta escrita por una de sus estudiantes, iniciando el curso escolar, en el que una niña de quinto grado le decía que ya no quería seguir viviendo, debido a las golpizas que su papá le daba a su mamá, cuando estaba borracho. La aceptación de la madre de esta situación le configuraba un futuro aterrador a la niña.

3.5. La profesión y el mercado laboral

Como en otros aspectos, los roles socialmente asignados y los arquetipos impactan el imaginario que existe respecto a las profesiones. De acuerdo al INMUJERES (2007b), las carreras con mayor número de mujeres son psicología, pedagogía, cirujano dentista, ciencias de la comunicación, contaduría y mercadotecnia, entre otras. Las carreras con más varones son arquitectura e ingeniería (industrial, sistemas computacionales, civil, electrónica y mecánica).

Suponemos que la preferencia de la población femenina por ese tipo de carreras consiste en que se requieren más bien de un esfuerzo intelectual y/o creativo y de habilidades para relacionarse con otras personas, es decir, se trata de actividades de servicio a los demás en donde ellas tienen un amplio panorama de acción gracias los atributos de sus roles de género (INMUJERES, 2007b, p. 10).

Al igual que en todo México, en Yucatán las ingenierías presentan mayor matrícula masculina, reproduciendo la idea de que los hombres son más capaces para las labores “constructivas”. Carreras vinculadas con la enseñanza o cuidados de tipo materno, son las que tienen a más mujeres matriculadas. No obstante, pese a las tendencias que presenta la matrícula en algunas carreras universitarias, existen algunas licenciaturas que, en un principio, fueron consideradas como totalmente masculinas o preponderantemente femeninas y con el paso del tiempo han experimentado cambios en la composición de sus alumnos. Como ejemplo podemos mencionar el caso de la carrera en químico industrial, en la cual el alumnado femenino y el masculino poseen una situación relativamente equitativa (91 mujeres por cada 100 hombres). Hay que reconocer que los cambios se están generando, aunque de manera lenta. Un ejemplo de esto es la carrera en ingeniería electromecánica, en donde si bien la participación femenina es reducida (3 mujeres por cada

100 hombres), es importante mencionar que cuando menos ya se da el interés por participar en esta carrera. Al contrario podemos mencionar licenciaturas como la de enfermería en donde el interés de los hombres en esta área de estudio los motiva a desarrollarse en este campo de la medicina, pese a que en la mayoría de los casos esta área se identifica con personal del sexo femenino (IEGY, 2008, s/p).

Ahora bien, cómo perciben esta situación las y los profesoras/es de primaria. En el instrumento aplicado⁹, cuya síntesis de resultados se encuentra en el Cuadro 10, la mayoría de los profesores considera que hombres y mujeres (ambos) pueden desarrollar, prácticamente, cualquier profesión. De hecho sólo dos profesiones marcaron porcentajes que presentan una tendencia clara para mujeres u hombres. En el primer caso tenemos que la “persona que cuida niños o niñas” arrojó un 74.79% a favor de las mujeres. En “servicios de mecánica automotriz” el 60.54% sigue prefiriendo a los hombres, mientras que sólo el 2.19% se inclina en específico por las mujeres. Una profesión que marca un fuerte indicador a favor de los hombres (46%) es “persona que conduce un avión”, pese a que un 53.17% marcó el recuadro de ambos. Tan sólo el 0.82% eligió mujer para esta profesión.

También podemos observar que la profesión con mayor aceptabilidad para ambos sexos fue “profesor universitario” (94.45%), la cual se reduce dramáticamente cuando se trata de “persona que cuida a niños y a niñas” (23.56%). La preferencia de mujeres para esta profesión nos arrojó un 74.79%, siendo la más alta de la tabla en este indicador. Sin embargo, “docente en escuela primaria” nos arrojó 88.46% para hombres y mujeres, 9.61 para mujeres y 1.92 % para hombres. La segunda carrera con mayor aceptabilidad para hombres y mujeres fue “servicios de contabilidad” (89.86%) y la tercera “profesional de la medicina”(89.06%).

⁹ Para este apartado se tomo un ejercicio similar de la carpeta de materiales del curso “Construyendo la equidad en la escuela primaria” elaborado por INMUJERES. Al listado presentado en dicha carpeta se le hicieron pequeñas modificaciones.

Cuadro 10. Preferencias por género de las y los docentes para el desarrollo de profesiones

| Profesión | Hombres | Mujeres | Ambos |
|--|----------------|----------------|--------------|
| Docente a nivel universitario | 3.33% | 2.22% | 94.45% |
| Persona que atiende en una peluquería | 7.18% | 10.22 | 82.6% |
| Profesional de la medicina | 7.12% | 3.83% | 89.05% |
| Docente en escuela primaria | 1.92% | 9.61% | 88.46% |
| Servicios de abogacía | 11.50% | 3.56% | 84.93% |
| Servicios de contabilidad | 6.57% | 3.56% | 89.86% |
| Persona que conduce un avión | 46% | 0.82% | 53.17% |
| Profesional de enfermería | 1.36% | 24.38% | 74.25% |
| Personal de limpieza (casas, hoteles, instituciones) | 2.78% | 10.58% | 86.63% |
| Personas que cuidan a niños y/o niñas | 1.64% | 74.79% | 23.56% |
| Personas que atienden en un restaurante | 7.12% | 4.65% | 88.22% |
| Responsable de la cocina en un restaurante | 4.93% | 12.05% | 83.01% |
| Servicios de mecánica automotriz | 60.54% | 2.19% | 37.26% |

4. EL PROBLEMA DE LA REPRESENTACIÓN DE LOS GÉNEROS

Juan y Margot, dos ángeles hermanos
que embellecen mi hogar con sus cariños,
se entretienen en juegos tan humanos
que parecen personas desde niños.

Mientras Juan, de tres años, es soldado
y monta en una caña endeble y hueca,
besa Margot con labios de granado,
los labios de cartón de su muñeca.

Lucen los dos sus inocentes galas
y alegres sueñan en tan dulces lazos;
él, que cruza sereno entre las balas;
ella, que arrulla a un niño entre sus brazos.

Puesto al hombro el fusil de hoja de lata,
el kepis de papel sobre la frente,
alienta el niño en su inocencia grata
el orgullo viril de ser valiente.
(.....)

El uno corre de entusiasmo ciego,
la niña arrulla a su muñeca inerme,
y mientras grita el uno: *Fuego, Fuego,*
la otra murmura triste: *Duerme, Duerme.*
(Juan de Dios Peza, *Fusiles y Muñecas*)

4.1. La representación visual

Uno de los problemas puestos en evidencia por los docentes de educación primaria que participaron en los talleres para la equidad de género ofrecidos por el IEGY en 2007 es que, pese haber actualizado sus

conocimientos en torno a la educación para la equidad y la persistencia de los estereotipos de género, construir modelos visuales o narrativos alternativos es un asunto complejo.

Los estereotipos de género tienen tanto arraigo en los imaginarios sociales que, pese a que somos conscientes de ellos, siguen siendo pieza fundamental en nuestras representaciones de los niños y/o las niñas. Ejemplo de ello fueron algunos de los resultados de una de las dinámicas de los dos talleres para docentes de educación primaria en la cual las y los docentes (28 maestros por cada uno de los talleres), distribuidos por equipos, dibujaron un niño y una niña a partir de dos esquemas exactamente iguales: una figura humanoide con dos pies, dos manos y un cuerpo, sin ningún elemento que denotara género. Los resultados incluyen 26 dibujos (13 de niñas y 13 de niños) y fueron interesantes incluso para los mismos docentes, ya que la mayoría vistió de inmediato con una falda a las niñas y un pantalón a los niños.

El cabello largo, suelto o peinado en dos colitas, fue otro de los elementos característicos en los dibujos de las niñas. El atuendo de los varones es austero, muchas veces monocromático, mientras que el de las niñas fue adornado con colores vivos y/o flores. Collares, pulseras y adornos en el cabello fueron otros elementos “claves” para vestir a las niñas. Cuando la facilitadora llamó la atención de las y los maestras/os sobre la reproducción de los estereotipos de género en sus dibujos; los docentes manifestaron ser consientes de ello; lo podían ver en el análisis colectivo, pero ¿cómo representarlos de otra manera?, si no podemos pintarlos iguales porque son diferentes ¿cuáles son los elementos que denotan esta diferencia?

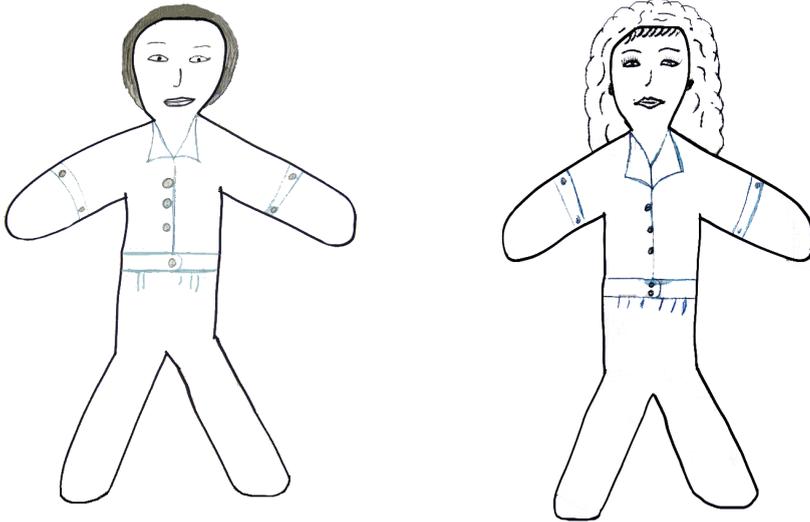
Un detalle relevante es que niños y niñas no se diferencian por el tipo de juguetes que tienen, ni por el tipo de actividades a las que aparecen vinculados, sino por elementos más asociados a su cuerpo y a su imagen. Parecería que el conflicto de la representación genérica para los docentes no se genera en el “hacer”, sino en el “ser” o, más aún, en el “parecer”. La imagen de abajo es muy dicente al respecto: la niña tiene un vestido azul de flores sobre una playera rosa; el niño en cambio viste pantalón corto rojo y playera naranja. Uno tiene una paleta en la mano, mientras

la otra sostiene un helado. Entre ellos aparece una pelota, quizá un poco inclinada del lado del niño, pero realmente ubicada en medio de los dos. Los pies de la niña están calzados por zapatos rosas con lazos, mientras que el niño usa calzado negro. El cabello largo de la niña está peinado en dos colas y su ajuar se complementa con una pulsera y aretes.

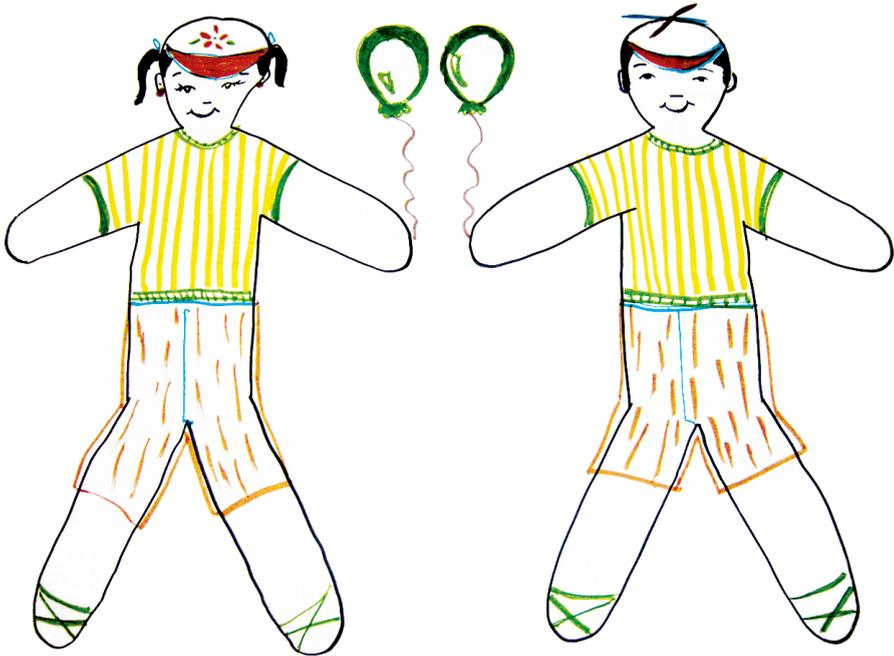


De los 13 equipos de docentes que realizaron las imágenes, sólo tres vistieron a sus “niños” y “niñas” exactamente iguales (igual tipo de ropa, mismos colores); en estos casos, el cabello largo, las curvas de los senos o los aretes, serían los marcadores de la feminidad. Cabe señalar que, en dos de estos tres casos, se eligió una vestimenta monocromática, de colores pastel o neutros para la vestimenta de niños y niñas. Al parecer, el uso de los colores fuertes y alegres todavía no se ha popularizado como parte de los elementos aceptables para representar lo masculino dentro

de los imaginarios de muchas/os de las y los profesoras/es. Miremos, las siguientes imágenes:



El tercer caso resultó un ejercicio afortunado en el que las y los docentes pudieron representar a su niño y a su niña de forma similar: ambos van ataviados con pantalón corto y playera con rayas de colores alegres. Los rasgos diferenciadores son el adorno en la gorra de ambos (flores en la de ella y una hélice en la de él) y los aretes en las orejas de la niña. Cabe resaltar que la coquetería sigue siendo un elemento importante en la representación de la feminidad, ya que aunque ambos niños tienen una expresión alegre, los ojos de ella son mucho más pícaros y vivarachos que los de él. Mención especial merece el esfuerzo por representar, de nuevo, a ambos niños vinculados a un mismo icono asociado con el juego: el globo.



Como hemos dicho, la coquería sigue siendo un signo relevante en la representación de las niñas. En 12 de los 13 dibujos de figuras femeninas analizados, éstas se presentan alegres, bien peinadas y con accesorios que complementan su vestimenta. En 9 de los dibujos, la focalización de la cara está en los ojos de la niña, en 5 se incluye la boca y las mejillas con color como otros marcadores de la belleza femenina.

En las representaciones de los varones el arreglo personal no resulta un signo “fundamental”, ya que en 7 de los 13 dibujos de niños se les pinta con ropa limpia, entera, pero no se percibe ningún esfuerzo por representarlos con elementos especialmente “atractivos”. El único accesorio que aparece adornando la vestimenta de los niños es el cinturón. Otro elemento llamativo es que, de las 13 figuras masculinas, 11 están vestidas con pantalón largo y de las 13 imágenes de niñas, 12

tienen falda. Asimismo, los 13 niños fueron representados con el cabello corto. Miremos una pareja prototípica:



Vale la pena mencionar el pequeño camión que adorna la vestimenta masculina y las estrellas que complementan la femenina. Dos orbes diferentes, uno terrenal y otro astral, fueron escogidos por las y los docentes para conformar su iconografía genérica. Esta visión parece corresponder a lo que Bronwyn Davies, entre otras, ha llamado una proposición incorregible en el pensamiento occidental: “La idea de que existen dos sexos, y sólo dos, y que son antitéticos, opuestos, bipolares, es una proposición incorregible dentro del pensamiento occidental” (Davies, 1994, p. 12).

Otra de las actividades llevadas a cabo en los talleres impartidos a docentes de educación primaria fue la elaboración de una pequeña narración que, teniendo como espacio predeterminado la escuela, permitiera a las/os docentes plantear a las/os niñas/os, a manera de un cuento, alternativas para solucionar conflictos de género y establecer

modelos para una educación en la equidad. Esta actividad fue desarrollada por equipos en la última sesión de los talleres.

La muestra de este análisis la constituyen 18 narraciones, producto de dos talleres con aproximadamente 28 docentes cada uno, 16 son cuentos y dos son testimonios. De los 16 cuentos, 10 tienen como protagonistas a niños, 4 a niñas y 2 a niños y niñas. Sólo uno de ellos incorporó en su título el nombre de una niña y un niño. Es interesante, que, aunque en la mayoría de los cuentos aparecen como personajes niños y niñas, son los niños quienes, por lo general, desencadenan la acción narrativa: hacen una travesura, presentan un conflicto, tienen un problema. Las niñas aparecen como un elemento que provoca la discordia y que, al final, coadyuvará en su solución.

Esta forma de representación de lo masculino y lo femenino no surge de manera espontánea en las narraciones de las y los profesoras/es. Al igual que otros elementos, está asociado a la historia de la narración en la cultura occidental, en la cual lo masculino aparece como el agente generador del cambio, mientras que la mujer desarrolla básicamente el papel de provocadora, ayudante o receptora de los trabajos (en beneficio o en oposición) de las actividades masculinas. Desde el mismo nacimiento de las literaturas épicas (primeras formas literarias occidentales), la mujer aparece como alejada de lo dicho en la narración, la cual es asumida por el elemento masculino como eje total y central para, finalmente, convertirse en iconos de los miembros de una determinada comunidad. Así, figuras como Aquiles, Ulises, Eneas o, en el caso americano, los conquistadores en las crónicas de indias se asoman a la narración con la intención de prefigurar un hombre modelo que se convierta en el símbolo social de una identidad comunitaria de tipo masculina.

4.2. Espacio e identidad: la frontera masculina

Lo anteriormente dicho se asocia, precisamente, al dominio y reconstitución del mundo desde el hacer de la figura masculina (no olvidemos la caracterización adjetiva de los niños como traviosos, inquietos, juguetones, violentos), la cual parece estar siempre transgrediendo los

órdenes preestablecidos para, al final, reinstaurar un rígido sistema de valores. Ahora, en las tradiciones occidentales de narraciones masculinas que esbozamos anteriormente, la dominación de los espacios geográficos es el principal elemento que visualiza la capacidad del héroe masculino. Aquiles domina Troya, Ulises recorre exitosamente el Mediterráneo, Eneas logra escapar de los sitiadores y remontar el Tíber para fundar un imperio. Los conquistadores americanos que dominan imperios indígenas son sólo la muestra de algunos de estas epifanías masculinas de dominio territorial.

Lo anterior es relevante en este análisis debido a que, por lo general, en las narraciones realizadas por las y los docentes, el conflicto narrativo se genera por la “invasión” de un espacio, geográfico o simbólico, considerado propio de uno u otro género: es una lucha épica por su lugar en un territorio; por la delimitación de su espacio. En las narraciones de las y los docentes, la consideración del mundo dividido en DOS géneros en discordia es constante. Por ejemplo, en el cuento “El aniversario y las competencias” veremos que Raúl y su grupo de amigos tendrán que aceptar que una niña gane la final de los 400 metros. Este cuento resulta interesante porque, aunque la intención de las y los autoras/es reales haya sido potencializar las capacidades físicas de las niñas, el narrador de la historia sólo da nombre propio al personaje masculino que genera el conflicto de la “no aceptación”; mientras que la niña que se esforzó en la práctica y que logró ser campeona sólo será nombrada como “niña”, al igual que la otra chica que logró llegar en segundo lugar. Es claro que el cuento modela como lector principal a un niño y a él dirige su mensaje de tolerancia e inclusión. Es decir, lo que potencia la significación de la narración, no es tanto el triunfo de la niña, sino la dificultad del agente hacedor de la acción para aceptar la derrota en la competencia, dejando, de nuevo, en el centro mismo de la narración el actuar masculino y no el femenino. Aunado a ello, pudiera resultar complejo que el único valor que se les atribuye a las niñas es tener la capacidad para competir con los niños y ganarles en actividades que requieren esfuerzo físico.

Otro relato que señala, de forma clara, la invasión de espacios delimitados a partir de estereotipos genéricos es titulado “El patio de

la discordia”. En él se nos presenta una escuela en la que existían dos patios: uno trasero en el que niños y niñas jugaban pelota y corrían durante el recreo, y otro delantero, en donde las niñas se sentaban a “chismear” sobre los sucesos del día bajo la sombra de los árboles. Como se observa, la división bipolar de los espacios sociales en la escuela evidencian, de nuevo, un problema de constructo en la constitución genérica del universo narrativo que los maestros generan. Ello se percibe cuando la narración ubica en el lugar alejado del mundo social de la calle, el patio trasero, a los niños y niñas que juegan en armonía, mientras el patio delantero intenta ubicar las actividades que muestran un mundo en quietud y orden, en total dominio de lo femenino. Pareciera ser que la cara social preferida es la femenina, asociada al orden y la quietud, mientras la coexistencia en alboroto y movimiento debe ser propia de un espacio más íntimo (el patio trasero). A partir de esa delimitación espacial, el conflicto se genera cuando un grupo de niños, que prefería jugar ajedrez, no encuentra un lugar para poner sus tableros en el patio trasero e “invade” el patio de niñas. Ante tal situación las chicas responden con toda violencia:

Cual sería su sorpresa cuando al tratar de instalar sus tableros un grupo de niñas que se encontraba disfrutando apaciblemente de su descanso, chismeando los últimos acontecimientos ocurridos en el salón de clase, reaccionó violentamente al ver invadido su territorio. De inmediato las niñas sacaron a los niños correteándolos como canes detrás de gatos, por lo que los ajedrecistas salieron despavoridos de tan bello lugar.

Los niños indignados acuden con el maestro, quien platica con sus colegas la situación y deciden, en colectivo, que niños y niñas podrán usar ambos patios, siempre y cuando se preserve el patio delantero para actividades tranquilas y “para ello, elaboraron por escrito las reglas y las dieron a conocer a todos los alumnos. Las niñas y los niños aceptaron

las nuevas disposiciones y todos pudieron disfrutar de un espacio en ese agradable lugar”.

Pese a que la intención de la narración evidencia el interés de maestros/as y alumnos/as por llegar a un acuerdo; muestra, también, la prevalencia de elementos que constituyen un principio de orden y estabilidad como el universo que debe ser mostrado en sociedad (patio delantero); mientras que en el traspatio continua un mundo de convivencia genérica en movimiento constante que evidencia a niñas y niños compartiendo las actividades físicas a partir de juegos, desorden, competencia y otras actividades bulliciosas.

4.3. El silencio de las niñas conflictivas

Si bien las dos anteriores narraciones dan cuenta de un problema de espacialidad y de reafirmación de algunos elementos de las constituciones genéricas, existen otros relatos más violentos. Uno de ellos se titula “Rosita no es fresita” y es interesante porque, a diferencia de la mayoría de las narraciones, el conflicto no tiene solución y la niña que lo provoca tiene que ser cambiada de escuela. La narración es como sigue:

En un salón de clase mixto, una niña llamada Rosita no era aceptada por sus compañeros y los padres de familia, ya que ella tenía un comportamiento diferente al estereotipo de los demás niños, pues le gustaba pelear en forma verbal y agredir tanto a niños como a niñas, por lo tanto se sentía rechazada y esto aumentaba su frustración. Al ver sus padres esta situación lucharon contra esta actitud de su entorno sin poder lograr el objetivo y teniendo que cambiar de ambiente escolar a Rosita.

El relato de Rosita pareciera una de esas fábulas de terror en donde el “ser diferente”, en este caso ser niña y conflictiva, recibirá una fuerte sanción social, que advierte sobre lo no permisible de ese comportamiento. Sin

embargo, en esta narración resulta relevante que quien asume la voz narrativa no deja escuchar las opiniones de la niña conflictiva, ni tampoco interpela directamente a Rosita para que ella pueda expresar los motivos por los cuales asume tal comportamiento. Es decir, las agresiones y ofensas que Rosita infringía en “forma verbal” a los demás, no llegan al lector directamente, sino filtradas y esquematizadas por parte de quien se asume, a partir de una narración en tercera persona objetivante, como la capaz de observar el proceso en general: ve el problema, explica el proceso, delimita la complejidad y llega a la conclusión/final. La voz femenina de esta Rosita, “diferente” y “agresiva”, nunca es escuchada. Y no es escuchada debido a una fuerza social total expresada en los niños y niñas de un salón mixto, unos padres de familia ofendidos y unos profesores con intención de reconocerse como los únicos capaces de ver el problema en totalidad. Una duda nos acompañará siempre ¿Porqué Rosita no contó su historia? ¿quizá porque el uso de la primera persona crearía la intimidación suficiente para ganar adeptos a su causa?

En la misma línea de la anterior narración se encuentra “La paz a través del respeto”, en la cual se narra la historia de una niña que, de nuevo, ofendía a sus compañeros. Sin embargo, en este cuento la niña (que permanece sin nombre a lo largo de toda la narración) tiene otra estrategia: no se aísla, sino atrae a otras niñas. “Cuando la maestra le llamaba la atención, empezaba a manipular a algunas niñas y llegó el momento que la mayoría del grupo la rechazaba, aunque sí tenía sus aliadas”. No obstante, la situación llegó a un punto crítico según el siguiente apartado de la narración:

Un día escribió tantas cosas a sus compañeros que el caso llegó a lo máximo y aunque la maestra vivía aconsejando al grupo y estimulándole en lo personal que se tuvieron que tomar medidas más marcadas porque ya te aporreaba las cosas. Con ella no había respeto ni para sus compañeras(os) atacaba parejo incluyendo a la maestra. (Subrayado nuestro)

Lo que nos llama poderosamente la atención en esta narración es que el punto crítico en el comportamiento de la niña, conlleva un cambio drástico en la narración, que ahora se asume desde una primera persona que muestra un fuerte poder sobre la niña:

Tuve que ponerle un hasta aquí suspendiéndola de un día de clases, solicitando la presencia de la mamá y primero se habló con ellas y se les hizo entender que uno no debe hacerle a los otros, lo que no quiera para uno, que agresión genera agresión y que el respeto a los demás traerá como consecuencia respeto a sí misma.

Nos enteramos, así, que la voz narradora es la de la maestra que sólo se devela en la narración cuando ella misma ve afectada su autoridad frente al grupo. Así, la verdadera figura protagónica de la narración es femenina y está investida de la autoridad, pero sólo se asume así a partir del momento en el en que se pone en duda su nivel en la jerarquía social. Preocupa lo anterior pues, de nuevo, como en la narración de Rosita, la voz de la niña queda silenciada por el propio narrador del cuento quien, en este caso, se configura como la maestra del salón de clase.

Siguiendo con los relatos de protagonistas femeninos, existen otros interesantes como el titulado “Combatiendo la violencia, generando la equidad” en el que Anita es ofendida, en forma verbal, por Panchito debido a que cometió una equivocación en la clase. Ante la ofensa, Anita “solamente se queda callada y no dice nada”, pero el resto del grupo, molesto por la situación, decide enfrentar a Panchito y hacerle ver su equívoco. Aquí la maestra y el grupo ejercerán la presión suficiente para que Panchito reflexione y cambie su actitud con Anita. Pese a que la resolución del conflicto es positiva, llama la atención que sea “el grupo” quien tome la decisión de no permitir el abuso y sea la maestra quien pueda canalizar esa actitud hacia la resolución del conflicto. Así, pues, la idea de no permitir actos de violencia no partió de la pasiva Anita, sino de su colectivo: ella es incapaz de resolver su situación, defender

su posición desde sus propias argumentaciones y es la misma sociedad la que tiene que fungir como protectora de sus derechos en la vida cotidiana.

Algunas narraciones producidas por las y los docentes se salieron del espacio “escolar” para advertir posibles conflictos en la vida adulta de las niñas y los niños. Es el caso de “Dulce y Arturo” que cuenta la historia de dos niños que crecen, se enamoran y se casan. En este caso el conflicto se genera porque a Dulce, quien había sido criada de una forma tradicional, le genera mucha inseguridad que Arturo participe de las labores domésticas y piensa que las acciones emprendidas por su esposo se deben a que ella no hace sus deberes en forma correcta. En este caso, Arturo convencerá a su esposa que quiere compartir todo con ella, incluyendo las responsabilidades domésticas. El relato termina con un final mezcla de la tradición y los nuevos impulsos de una educación para la equidad, ya que la pareja de la historia tuvo 5 hijos, “los cuales fueron educados en equidad de género”. De nuevo, para no extendernos en lo dicho anteriormente, la narración es conducida por el actuar masculino quien se constituye en agente de cambio, mientras la mujer permanece atada a una tradición que la lleva a poner en duda su propia capacidad para realizar determinadas labores o entender determinadas transformaciones.

4.4. Las/los maestras/os como agentes de cambio

No deja de ser significativo que en el valioso esfuerzo por construir discursos narrativos alternativos, los docentes no crearon ni uno sólo en el que las niñas sean protagonistas, gestoras y ejecutoras de la transformación. Esto, sin duda, pone en evidencia la consideración que las transformaciones de género se tienen que generar/aceptar en la colectividad; pero, de nuevo, deja a las niñas como sujetos pasivos de su propia transformación.

No obstante, lo que sí resulta reconfortante es que con mucha frecuencia las y los maestras/os se configuran en las narraciones como agentes protagónicos en las transformaciones de sus estudiantes. En

ocasiones su acción se concentra en los estudiantes y otras involucra enfrentamientos con los padres de familia. Tres de los relatos seleccionados se ocupan de este tópico. En dos de ellos, el conflicto se genera porque los padres no quieren que sus hijos participen en actividades artísticas. Uno de estos cuentos se titula “Todos podemos hacer de todo” y relata que un maestro decide, como una de las actividades de la asignatura Educación Artística, que los estudiantes participaran en un bailable. Un niño de la clase se niega a participar, ya que “su padre le había enseñado que los hombres no bailan, ya que es cosa de mujeres”. Ante la imposibilidad de convencer al niño, el maestro toma cartas en el asunto:

El docente decide hablar con los padres, por lo que los cita en la escuela para la mañana siguiente. El padre llegó muy temprano a la escuela y, sin dar oportunidad al maestro de plantear la situación, le externó su disgusto, ya que su hijo era macho y no hembra, por lo que de ninguna manera permitiría la participación de su hijo en el bailable.

El docente dialoga con el padre y le presenta varios argumentos: desde el aprendizaje significativo, hasta la necesidad de la actividad para que su hijo pudiera obtener la calificación del bimestre. El padre acepta la situación a regañadientes, pero el día del festival:

El padre se presenta en el colegio para observar a su hijo, quien se desenvuelve sin ningún problema. El maestro invita al padre a dialogar de nuevo sobre el tema, haciéndole notar que al participar el niño tuvo la oportunidad de convivir con sus compañeros de ambos sexos, obtener aprendizajes que le serán útiles en la vida y que por participar en una actividad artística no dejó de ser hombre. El padre reconoció que el maestro tenía la razón y que su hijo se ganó su calificación en el bailable.

En las narraciones, los padres se configuran como verdaderos antagonistas de las y los profesoras/es en materia de educar para la equidad. Además evidencian que en las actividades artísticas desarrolladas en el ambiente escolar se encuentra un campo propicio para trabajar en dirección a la transformación de estructuras genéricas imaginadas.

Otro relato que aborda el tema se titula “Los duendes de navidad” en el que una maestra de quinto grado diseña para sus estudiantes un disfraz de duendes que entra en choque con la configuración de masculinidad de algunos niños y sus padres. El trajecito consistía en mallas blancas, con un faldón de picos con cascabelitos y un gorrito de Santa Claus. En los pies, unas zapatillas rojas con elástico. Juanito, el niño líder del salón, enfrenta a su maestra ya que esas prendas no eran propias de los varones. La maestra explicó a niños y niñas que era un disfraz y que utilizar un tipo de prenda no cambiaba su condición de niñas o varones. Pero Juanito llevó su inconformidad a casa:

Juanito, no conforme con la explicación de su maestra, llegó a su casa y enojado le comentó a sus padres la situación. El padre se molestó mucho por lo que su hijo relataba y dijo a la madre que la maestra quería volver gay a su hijo y que no permitiría que el niño participara en el festival. Al día siguiente el padre enfrentó a la maestra en el colegio; le dijo que la situación era bochornosa, por lo que le ordenaba cambiar de inmediato el diseño del traje o de lo contrario hablaría con los otros padres de familia.

Ante la amenaza directa, la maestra convoca a una reunión de padres y les explica la situación. Los padres deciden apoyar a la maestra y, al final, niñas y niños participan en el bailable y obtienen un premio.

En el festival las niñas y los niños participaron muy contentos y se veían muy originales, llamativos y llenos de alegría. Al final, el quinto grado recibió

el primer lugar en vestuario y uniformidad y todos gritaron de felicidad. Y colorín colorado ¡los duendes triunfaron!

En estas narraciones se puede encontrar una idea compartida por varios investigadores/as respecto a que la presión que se ejerce sobre los niños para que se adecuen a los arquetipos genéricos suele ser más fuerte que la que se ejerce sobre las niñas:

La inadecuación rara vez le causa problemas a la niña, en la medida que dispone de un amplio espectro de conductas aceptables. Ella puede jugar en cualquier forma sin tener que avergonzarse por ello. Un niño disfrazado con una bata de olanes puede contar con que se van a reír de él, en cambio una niña con una capa de superhéroe no genera bulla. No hay nada engañoso, acerca de la adaptabilidad femenina— o la intransigencia masculina.— en materia de juegos imaginarios (Paley G. Vivian, citado por Jordan, 1999, p. 226).

Lo cierto es que los padres configurados en las narraciones sienten un gran temor ante la posibilidad de que sus hijos desarrollen conductas o participen en actividades “no masculinas”. El hecho llama poderosamente la atención porque en las entrevistas las/os maestras/os, por lo general, se quejaron de la poca participación de los padres en las actividades de la escuela. No obstante, ningún cuento relata la visita de una madre a la escuela y/o un conflicto con un/a docente. Esta situación pareciera ser similar a la de los estudios que señalaban, a partir de la observación, una marcada preferencia de los maestros y maestras a los niños por la cantidad de atención dispensada a ellos y en la selección de temas para proyectos de clase. Pero esto “[...] es en gran medida una respuesta al hecho que son los niños los que causan problemas de disciplina y atención en el salón de clase” (Jordan, 1999, p. 226). Lo cierto es que

para las/os docentes el problema central de la codificación genérica se genera en la familia y no en la escuela y, más allá, están los medios de comunicación y toda una serie de discursos y prácticas sociales que van modelando los comportamientos y activando los prejuicios. En palabras de Ellen Jordan:

Estos discursos y prácticas proveen el contexto social en el cual los individuos construyen definiciones del comportamiento apropiado de género, que se desarrollan y cambian a lo largo de su vida. Por lo tanto, niños y niñas llegan a la escuela sabiendo lo que son y con un fuerte compromiso hacia los miembros de su grupo genérico y cierto antagonismo potencial hacia el otro. Por otra parte, ellos y ellas tienen una impresión muy vaga sobre qué clase de comportamiento les es demandado por su pertenencia a este conjunto y, todavía, dependen de los/as adultos/as y de sus compañeros/as para clarificarles la pregunta (Jordan, 1999, p. 231).

Así, pues, aunque las criaturas llegan a la escuela primaria “investidas” ya de niñas y niños, la escuela primaria es un sitio privilegiado para influir sobre los discursos y las prácticas sociales, dando respuestas alternativas a los/as estudiantes sobre los múltiples significados posibles de “ser niño” y “ser niña”.

4.5. Educando al educador: las difíciles barreras

Si bien en el anterior apartado se puso de presente la importancia del docente como motivador de los cambios en las percepciones de género también es necesario comentar que, a partir de las narraciones, se puede avizorar la simpleza con la cual las y los docentes asumen el problema de las configuraciones genéricas. Por ejemplo, en el cuento “Los colores más hermosos” el problema de los géneros se concreta en a una simple

adecuación en el uso de colores pues “ahora ya hay los colores para cualquier género de sexos”. Así azul o rosa son el centro de la reconstitución genérica, la cual se puede realizar con un simple intercambio de colores al momento de vestir a los bebés.

Otro de los aspectos que dejan ver la necesidad de actualizar la formación del docente en la problemática propia de las reconstituciones de las identidades genéricas se observa en dos narraciones que son “La idiosincrasia” y “El día que cambió Pepito”. Estas narraciones, que explican un conflicto de género, terminan con una moraleja que informa de un valor preestablecido que se actualiza con el llamado al diálogo. Sin embargo, en dichos relatos no deja de ser interesante que las voces de las niñas y los niños quedan ausentes y es la/el maestra/o, con su autoridad, la o el encargada/o de aparecer como mediador/a, a partir de principios preestablecidos. En esta dirección, queremos finalizar la revisión de los textos de las y los docentes con una mirada a una narración que no tiene título y que dice así:

En la escuela “Emiliano Zapata” la niña María Luisa le gustaba jugar a la hora del descanso con los niños, imponiendo sus normas, se molesta cuando la situación no puede controlarla, a tal grado que golpea a sus compañeros y luego los acusa con la maestra. La docente se puso a observarla a la hora del recreo para conocer la realidad y poder aconsejar a todos los involucrados.

Varios son los aspectos a comentar. El primero de ellos es la actitud de la niña, descrita como agresiva, frente a unos niños que, de entrada, permiten que ella comparta sus juegos. De esta manera, la narración ubica, directamente, como motor del conflicto el hecho de que ella intenta “imponer” unas reglas diferentes en el juego. Esto llama la atención, pues esta niña que se aventura a jugar con los niños, no quiere un papel secundario en la acción del juego, sino, al contrario, quiere constituirse en un agente activo y transformador del mismo. Sin embargo, des-

conocedora de los mecanismos para realizar esto, termina asumiendo una actitud agresiva y beligerante que la lleva a tener los problemas descritos por los/as docentes en el cuento. Es importante señalar que, a los lectores, en ningún momento se nos informa cuáles eran los cambios propuestos al juego por la niña María Luisa, dejando, por tanto, abierta la posibilidad de que pudieran resultar interesantes o hasta beneficiosos.

Pese a lo anterior, lo que resulta más llamativo es que la docente asume un papel de aparente objetividad, a partir de la observación, pero no nos explica en qué consistió el consejo que le dio al grupo de estudiantes. La intención por parte de la narradora fue la adecuada, en tanto buscaba equilibrar una dinámica que, evidentemente, se había alterado con la participación de las niñas en el juego. No obstante, la narradora limita, totalmente, la valoración positiva a una niña que, no sólo entra al juego como una participante, sino que, incluso, propone transformaciones que, erradas o no, son un intento por modificar lo establecido. Así, las/os docentes que, con mucho compromiso, se asumen como líderes en la transformación de determinadas estructuras genéricas, pueden caer en las limitantes de no comprender las dinámicas complejas, poderosas y, muchas veces, afortunadas, que se generan en los ambientes escolares de las primarias de la ciudad de Mérida y sus comisarías.

COMENTARIOS FINALES

Como se ha podido observar, construir representaciones de niños y niñas que presenten elementos alternativos a la bipolaridad hombre/mujer, que separe y oponga las características de los géneros, es un proceso complejo. Sin duda, la reproducción de los arquetipos de lo femenino y lo masculino, a través de los medios de comunicación, la literatura y otros discursos sociales, genera mayor dificultad para la creación de modelos alternos.

La experiencia vivida por las/os profesoras/es de primaria en los talleres a los que asistimos muestra que, aunque sensibilizar respecto a la perspectiva de género en el salón de clase y actualizar la bibliografía de la que dispone el profesorado, es un trabajo sumamente relevante; éste tan sólo es el primer paso de un largo proceso que debe incluir, seleccionar y diseñar material didáctico y de lectura propositivo, que refuerce discursos de tolerancia e inclusión. En este sentido, las y los profesoras/es fueron claros: aún estando consientes de la necesidad de establecer discursos de equidad, no saben cómo hacerlo. La representación de los arquetipos de masculinidad y femineidad están arraigados, incluso, en sus gustos estéticos. Por ejemplo, los valores tradicionalmente asociados a la maternidad resultan conmovedores y son bien aceptados por los padres de familia; ¡las madres llegan hasta las lágrimas cuando en los festivales infantiles las y los niñas/os declaman *Mater Admirabilis!* Esta es parte de la formación estética que padres y maestros han recibido; en algunos casos, la única.

Tenemos más de un siglo entrapados en las representaciones de hombres y mujeres legados por el romanticismo; la mujer como ángel de hogar, la madre dolorosa, cruzó el siglo XIX, sobrevivió al devenir

de corrientes estéticas y llegó, con fuerza, al siglo XXI. Existe, pues, una estética de la feminidad y la masculinidad, socializada, gustada y aceptada que, como paradoja, nos remite a los discursos bipolares más radicales. Por ello, algunos padres de familia se oponen a que los niños bailen y más aún ¡disfrazados de duendes! Esos elementos no forman parte de su representación de la masculinidad. Ante esta realidad, hablar de la existencia de otros géneros pareciera impensable. A nivel de representación en el discurso de las y los profesoras/es, el mundo se divide en hombres y mujeres y cada grupo tiene características bien definidas y en algunos casos inamovibles. En este universo, como argumentó una de las profesoras entrevistadas: “si no les ponemos colas y vestidos ¿cómo se sabrá que son niñas?”. Por supuesto, el problema no radica en los peinados, sino en la construcción de modelos que esquematizan las expectativas y los comportamientos aceptados o no para hombres y mujeres.

Por ello, el que las y los profesoras/es dispongan de un abanico de materiales en los que presenten construcciones genéricas diversas y que les sirvan de apoyo para la generación de discursos de tolerancia, es una tarea que requiere atención inmediata y las artes pueden ser, sin duda, un elemento coadyuvante en esta tarea.

Las cifras sobre violencia son contundentes: los datos muestran un crecimiento importante de la violencia contra las mujeres; pero al mismo tiempo, señalan a las mujeres como ejecutoras de violencia contra los menores. La realidad es compleja y multifactorial, requiere de análisis y acciones contundentes desde diversas áreas; pero no debemos olvidar el peso y arraigo de los imaginarios y sus representaciones en las reproducciones culturales. El Dr. Armando Silva, especialista en imaginarios urbanos, comentó en una conferencia magistral en la Pontificia Universidad de Valparaíso, en noviembre de 2007, un caso en Ciudad de México en que determinada esquina fue conocida por su pésimo olor, dado que por mucho tiempo hubo allí una cañería con problemas. Las autoridades arreglaron la cañería, pero esta esquina seguía siendo asociada por la población con malos olores. Hoy en día las jardineras se han sembrado con flores, vinculadas a aromas agradables, como un

intento de mover la percepción de la gente, que sigue refiriendo que en aquella esquina huele mal, pese que el problema ha sido superado.

Sin duda, mucho se ha avanzado en materia de educación para la equidad, pero cierto es, también, que el trabajo que queda por hacer para construir una sociedad en la que sus miembros sean valorados por igual y tengan las mismas oportunidades para su desarrollo, incluyendo la posibilidad de una vida libre de violencia, todavía es arduo.

ANEXO
NARRANDO EL GÉNERO.
LOS CUENTOS DE LAS Y LOS PROFESORAS/ES

El aniversario y las competencias

Había una vez una niña que se preparaba para una competencia deportiva muy importante, la escuela festejaba su aniversario. Un niño de nombre Raúl, decidió que en ese aniversario sería un rival fuerte y que llegaría a la final, pero así como él otros tenían la misma intención. Niñas y niños practicaban con gran ahínco, la competencia era reñida, porque en eventos anteriores Raúl y otros compañeros estuvieron entre los primeros lugares. Por fin llegó el día de la competencia y cuál fue su sorpresa cuando en la final de los 400 metros aparecieron dos competidoras, de entre los seis participantes seleccionados. Esto causó gran indignación entre los varones: algunos se rieron; otros se enojaron, pero la decisión estaba tomada y las reglas de la competencia permitían la participación de niños y niñas. Por fin, sonó la campana de salida y desde sus marcas todos iniciaron la carrera. Los niños no daban crédito de la velocidad con que algunas niñas corrían. Todos se esforzaron mucho, pero una de las niñas llegó en primer lugar, otra en segundo y Raúl en tercero. Los niños estaban impactados y no podían creer lo que veían. Finalmente en la premiación, una vez pasado el trago amargo, Raúl y sus compañeros decidieron que debían reconocer públicamente que sus compañeras eran tan ágiles y veloces como ellos y que en eso nada tenía que ver el género, puesto que todos tenían las capacidades para ser campeonas o campeones. Raúl bajó del pódium bromeando con que el sexo fuerte había muerto, y colorín colorado esta competencia se ha acabado.

Escuela “Guillermo Prieto”, Dzitya Mérida.

Guiomar López

Celia Ruiz

Addy Espadas

Fernando Tamayo

Miguel A. Osorio

Clara Martínez

Fernando Rodríguez

Todos podemos hacer de todo

Transcurría la mañana escolar como todos los días, el profesor enseñaba la asignatura de español y luego la de la matemáticas y así sucesivamente Juanito trabajaba como todos pero, de pronto, al pasar a la asignatura Educación Artística, se planteó al grupo que para obtener la calificación del bimestre se tenía planeado la ejecución de un bailable, por lo que se invitó a todos a participar. De manera espontánea la mayoría de los alumnos mostraron entusiasmo por la actividad, pero Kevin no externó comentario alguno, por lo que el docente lo invita de manera personal a participar y le hace ver la importancia de esta actividad, la experiencia y el aprendizaje nuevo que le ofrecerá. Al responder, el niño le comenta al maestro que sus padres le han enseñado que un hombre no baila, ya que es cosa de mujeres.

El docente decide hablar con los padres, por lo que los cita en la escuela para la mañana siguiente. El padre llegó muy temprano a la escuela y, sin dar oportunidad al maestro de plantear la situación, le externó su disgusto, ya que su hijo era macho y no hembra, por lo que de ninguna manera permitiría la participación de su hijo en el bailable.

El maestro escuchó pacientemente y le manifestó al padre la importancia de la inclusión de los niños en diversas actividades, según lo plantea el plan y programa de estudio. Luego de largo diálogo, el padre aceptó, más por la calificación del niño que por las vivencias que podrá adquirir.

Llegó el día del festival y el padre se presenta en el colegio para observar a su hijo, quien se desenvuelve sin ningún problema. El maestro invita al padre a dialogar de nuevo sobre el tema, haciéndole notar que al participar el niño tuvo la oportunidad de convivir con sus compañeros de ambos sexos, obtener aprendizajes que le serán útiles en la vida y

que por participar en una actividad artística no dejó de ser hombre. El padre reconoció que el maestro tenía la razón y que su hijo se ganó su calificación en el bailable.

Escuela Primaria “Ignacio Zaragoza”.

Ray Martínez Cortés

Joel Aké Balam

Generando la equidad

Todo comienza en el aula tomando clases. Anita se equivoca en una respuesta y Panchito la ofende diciéndole que es una tota. Anita se queda callada y no responde. El grupo se encuentra muy molesto porque Panchito ofendió a Anita y le dice a Panchito que todos podemos equivocarnos y que no tiene importancia. Al platicar a solas con Panchito, la maestra descubre que para él es normal ofender a las niñas, ya que en su casa es común que a mamá se le ofenda. ¡Todos lo hacen! La maestra le hace reflexionar sobre sus actos y las consecuencias que estos tienen, ya que tanto mamá como Anita se deben sentir muy tristes cuando las insultan.

Al final del día, cuando todos habían salido, Panchito se acercó a Anita y le pidió disculpas y desde entonces Panchito toma conciencia de lo que dice y ayuda en lo que necesitan sus compañeras, tomando en cuenta a todos.

Escuela “Moctezuma”.

Gladys May Morales

Laura Ceballos

Nemesio Amilcar

Auria León

Los duendes de navidad

Erase una vez en la escuela “Manuel Cepeda Peraza” el tiempo de navidad. La maestra de quinto grado diseñó el vestuario que sus alumnos utilizarían para el festival navideño, el cual consistía en mallas blancas con un faldón de picos con cascabelitos y un gorrito de Santa Claus. En los pies, todos llevarían unas zapatillas rojas con elástico.

Juanito, quien era el niño líder del salón, manifestó su inconformidad de manera directa con la maestra, expresando que por ningún motivo se vestiría como duende, ya que ese diseño era para niñas y los hombres no usan esas prendas. La maestra Lupita le explicó que un disfraz no cambia su condición de varón y que no tiene nada de malo usarlo. Asimismo, la maestra expresó a las niñas que no hicieran sentir mal a sus compañeros y que la fantasía y alegría de las fiestas de fin de año no marcan diferencias entre los sexos.

Juanito, no conforme con la explicación de su maestra, llegó a su casa y enojado le comentó a sus padres la situación. El padre se molestó mucho por lo que su hijo relataba y dijo a la madre que la maestra quería volver gay a su hijo y que no permitiría que el niño participara en el festival. Al día siguiente el padre enfrentó a la maestra en el colegio; le dijo que la situación era bochornosa, por lo que le ordenaba cambiar de inmediato el diseño del traje o de lo contrario hablaría con los otros padres de familia.

La maestra, convencida de que ceder no fomentaría la equidad de género entre sus niños, convocó a reunión con los papás de los estudiantes varones y les explicó que no deben dejarse llevar por las ideas tradicionales y los prejuicios sexistas, ya que estos no ayudaban en nada a los niños. Los papás comprendieron la situación y accedieron a que los niños vistieran el traje propuesto por la maestra.

En el festival las niñas y los niños participaron muy contentos y se veían muy originales, llamativos y llenos de alegría. Al final, el quinto

grado recibió el primer lugar en vestuario y uniformidad y todos gritaron de felicidad. Y colorín colorado ¡los duendes triunfaron!

Escuelas “Guillermo Prieto”, “Colegio Ameyali”, “Jenaro Rodríguez Correa”, “Manuel Cepeda Peraza”.

Ana Goreti Pardenilla Ojeda

Rosalinda del P. López Cabrera

José S. Sansores Ramón

José E. Pech Segura

Nidia Díaz Cámara

El patio de la discordia

Un grupo de niños que no les gustaba correr, sino sentarse a jugar ajedrez u otros juegos de mesa a la hora del recreo se encontró con un dilema: no había en la escuela un lugar adecuado para sus juegos.

El patio principal es un área de mucho movimiento en el que las niñas y los niños corren constantemente; otros caminan de prisa por los pasillos o hacen filas para comprar refrescos, dulces tortas. Por más que buscaban no encontraban un lugar ideal para sus juegos, ya que los compañeros pasaban de prisa cerca de ellos, golpeándolos y tirando sus tableros.

Cansados de esta situación decidieron mudarse al patio delantero que era mucho más fresco y tranquilo, con buena sombra de unos árboles frondosos, que invitaban al descanso; pero cuál sería su sorpresa cuando al tratar de instalar sus tableros un grupo de niñas que se encontraba disfrutando apaciblemente de su descanso, chismeando los últimos acontecimientos ocurridos en el salón de clase, reaccionó violentamente al ver invadido su territorio.

De inmediato las niñas sacaron a los niños correteándolos como canes detrás de gatos, por lo que los ajedrecistas salieron despavoridos de tan bello lugar.

Ni tardos ni perezosos los niños fueron a presentar la situación a su maestro y a reclamar su derecho a entrar al patio delantero y a sentarse a

la sombra de los laureles. El maestro analizó la situación y se la expuso a sus compañeros maestros, en busca de una solución.

Los maestros, consientes de la equidad de género, acordaron que a partir del siguiente lunes, tanto niños como niñas podrían gozar de la sombra de los laureles, siempre y cuando se respetaran ciertas reglas, preservando el patio delantero como un espacio para actividades tranquilas. Para ello, elaboraron por escrito las reglas y las dieron a conocer a todos los alumnos. Las niñas y los niños aceptaron las nuevas disposiciones y todos pudieron disfrutar de un espacio en ese agradable lugar.

Lizbeth González

Rosa María Sarmiento

Leonor Flores

(No se registró el nombre de la escuela)

Los colores más hermosos

En la escuela como los mismos niños desde que están en el nivel de maternidad se clasifica lo que es los colores usando el color rosa para las niñas y el azul para los varones, y ellos al dibujar cosas de niñas los colorean de color rosa y las ropa o juguetes de varones en color azul, y tenemos que identificar que los colores son de cualquier color para niñas y los niños y ahora ya hay los colores para cualquier género de sexos.

Escuela “Emiliano Zapata”.

Lorena Sosa

María Elena

La paz a través el respeto

El curso pasado había una niña que en el salón de clases se dedicaba a fastidiar a sus compañeros debido a un gran complejo que por su apellido

sentía que era superior a sus compañeros, ésta situación les creaba a sus amigos muchas incomodidades y a ella muchas dificultades.

Con esta situación prevaleciente empezó a escribir cartitas ofensivas a sus compañeros, iba a la dirección de la escuela, cuando la maestra le llamaba la atención, empezó a manipular a algunas niñas y llegó el momento que la mayoría del grupo la rechazaba, aunque si tenía sus aliadas.

Llegó el momento que la situación se volvió muy tensa, se llamó a la mamá, pues su complejo de superioridad era un disfraz de la situación que vivía la separación de sus padres y el consentimiento de la madre con una sobreprotección.

Un día escribió tantas cosas a sus compañeros que el caso llegó a lo máximo y aunque la maestra vivía aconsejando al grupo y estimulándole en lo personal que se tuvieron que tomar medidas más marcadas porque ya te aporreaba las cosas. Con ella no había respeto ni para sus compañeras(os) atacaba parejo incluyendo a la maestra.

Tuve que ponerle un hasta aquí suspendiéndola de un día de clases solicitando la presencia de la mamá y primero se habló con ellas y se les hizo saber que uno no debe hacerle a los otros lo que no quiera para uno, que agresión genera agresión y que el respeto a los demás traerá como consecuencia respeto a sí misma.

Después le hablé a todo el grupo, hicimos trabajos con dibujos donde se proyecte la imagen del respeto y de la falta de respeto (agresión); se observaron, se reflexionó y el grupo ha mejorado desde entonces incluyéndola a ella que ha mejorado mucho y se le llevó al psicólogo y aceptó su situación real.

Escuela Primara “Ignacio Zaragoza”
Ligia María de Jesús Lara Ceballos

BIBLIOGRAFÍA

Libros

Belausteguigoitia, Marisa y Araceli Mingo

- 1999 “Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación” en *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Botero Pineda, Álvaro

- 1995 *El reto de la crítica*. Bogotá, Planeta.

Burin, Mabel e Irene Meler

- 2001 *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.

Bustos Romero, Olga

- 2001 “Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación” en *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*, Tecnológico de Monterrey / Centro Interdisciplinario de Investigación en Administración y Ciencias Sociales (CIIACSO), México.

Davies, Bronwyn

- 1994 *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid, Universidad de Valencia.

Diccionario de la Lengua Española

- 2001 Tomo 5. España, Real Academia Española.

Fiske, W.

1987 *Principios del lenguaje*. Barcelona, Paidós.

Giroux, Henry

1999 “Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo” en *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Hierro Pescador, José del

1980 *Principios de Filosofía del Lenguaje*. Madrid, Alianza.

Instituto para la Equidad de Género en Yucatán

2007 *Propuestas para el Apartado de Equidad de Género del Plan Estatal de Desarrollo 2008*, México, Gobierno del Estado de Yucatán.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

2007 *Panorama de violencia contra las mujeres, Yucatán 2006*. México.

2005 *Encuesta Nacional sobre el Uso del tiempo*, México.

2002 *XII Censo General de Población y Vivienda*, Tabulados básicos, Estados Unidos Mexicanos.

Instituto Nacional de las Mujeres

2007a *Memoria del Foro Nacional de Consulta para la Elaboración del Programa Nacional Para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (PROIGUALDAD) 2007-2012*, Región Sureste, Instituto para la Equidad de Género en Yucatán, Gobierno del Estado de Yucatán.

Jordan, Ellen

- 1999 “Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar” en *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Kristeva, Julia

- 1978 *Semióticas*. Madrid, Fundamentos.

Lamas, Marta (ed.)

- 2002 “La antropología feminista y la categoría género” en *Cuerpo, diferencia sexual y género*. México, Taurus.
- 1996 *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Messina, Graciela

- 2001 “Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina 1990-2000”. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Foro Mundial de Dakar, Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO).

Ortega, Oscar y Celia Rosado

- 2004 *Principios de interpretación del discurso literario*, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán.

Pimentel, Luz Aurora

- 2001 *El espacio en la ficción. Ficciones espaciales*, México, Siglo XXI.
- 1998 *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*, México, Siglo XXI.

Prada Oropeza, Renato

- 2003 *Hermenéutica, símbolo y conjetura*. Puebla, Universidad Iberoamericana Puebla - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Prado, V.

- 2005 “*La desigual distribución de la escolaridad entre géneros*”. Ponencia presentada en el Octavo Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, Sonora, octubre - noviembre.

Ramírez Carrillo, Luis Alfonso

- 1992 *Mujeres de Yucatán y Mérida*, México, Ayuntamiento de Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán.

Rifflet-Lemaire, Anika.

- 1981 *Lacan*. México, Hermes-Sudamericana.

Rosado Rosado, Georgina, Celia Rosado Avilés y Hernando Ortega Arango

- 2003 *Amazonas, mujeres líderes de la costa yucateca*. México, Cámara de Diputados.

Russell, Bertrand

- 1978 *Los problemas de la filosofía*. Barcelona, Labor.

Saussure, Ferdinand de

- 1975 *Curso de lingüística general*. México, Fontamara.

Serret, Estela

- 2001 *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Subirats, Marina y Cristina Buller

1999 “Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta” en *Géneros prófugos*. Feminismo y educación, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Villagómez Valdés, Gina.

2005 *Familia y violencia*. Mérida, Ayuntamiento de Mérida 2004 - 2007.

Whorf, Benjamín Lee

1982. *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Buenos Aires, Losada.

Sitio de Internet

Carrillo Montenegro, Rita

2007 “Para construir hechos de equidad desde las aulas”, (DE, 15 de septiembre, 2007: <http://www.upch.edu.pe/faedu/seminario/eg/pone/m4/rita.pdf> Versión HTML).

Cortés Camarillo, Graciela, Wendy Che Góngora y Marisol Sosa Loeza

2006 “¿Equidad en la escuela primaria mexicana? Una visión desde la perspectiva de género”. Revista Iberoamericana de Educación, (DE, 21 de septiembre, 2007: <http://www.rieoei.org/deloslectores/Camarillo.PDF>).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación

2007 *UNESCO y la igualdad del género*, (DE 14 de septiembre 2007: <http://www.unescomexico.org/Ciencias-Sociales/pdf/UNESCO-y-la-igualdad-del-genero.pdf>).

Secretaría de Educación Pública del Estado de Yucatán

- 2007 *Catálogo y estadísticas*. (DE 3 de septiembre 2007: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/platinlla/EstadisticaSE/index.html>).

Instituto Nacional de las Mujeres

- 2007 Temas de educación, (DE 8 de septiembre, 2007: <http://www.inmujeres.gob.mx/dgede/temas/educacion.html>).
- 2007b *El impacto de los estereotipos y los roles de género en México*, México, (DE 10 de septiembre, 2007: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100893).
- 2003 *Construyendo la equidad en la escuela primaria* (DE 6 de octubre, 2007: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100601.pdf).

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Presentación | 7 |
| Agradecimientos | 11 |
| Introducción | 13 |
| 1. Los géneros, entre signos e imaginarios | 19 |
| <i>1.1. Los signos en movimiento</i> | 27 |
| <i>1.2. El género en el imaginario</i> | 31 |
| 2. Entre la negación y la indignación, la percepción de la violencia | 37 |
| <i>2.1. La educación primaria en Yucatán: una óptica desde las cifras</i> | 37 |
| <i>2.2. La perspectiva de género: una asignatura pendiente</i> | 41 |
| <i>2.3. La violencia contra la mujer en México</i> | 45 |
| <i>2.4. La percepción de la violencia entre las/os profesoras/es</i> | 47 |
| <i>2.5. Educación para la equidad y para erradicar la violencia de género</i> | 55 |
| 3. Niños y niñas. Del imaginario al discurso de las y los docentes | 61 |
| <i>3.1. Los niños o la transgresión con sentido</i> | 65 |
| <i>3.2. Las niñas o la “dulce” responsabilidad</i> | 67 |
| <i>3.3. La clase después de la casa</i> | 74 |
| <i>3.4. Disciplina de alto costo</i> | 77 |
| <i>3.5. La profesión y el mercado laboral</i> | 82 |

| | |
|---|-----|
| 4. El problema de la representación de los géneros | 85 |
| 4.1. <i>La representación visual</i> | 85 |
| 4.2. <i>Espacio e identidad: la frontera masculina</i> | 91 |
| 4.3. <i>El silencio de las niñas conflictivas</i> | 94 |
| 4.4. <i>Las/los maestras/os como agentes de cambio</i> | 97 |
| 4.5. <i>Educando al educador: las difíciles barreras</i> | 101 |
| Comentarios finales | 105 |
| Anexo. Narrando el género. | |
| Los cuentos de las/os profesoras/es | 109 |
| Bibliografía | 119 |
| Índice | 125 |
| Lista de Tablas | 127 |

LISTA DE TABLAS

Cuadro 1. Educación primaria por sostenimiento

Cuadro 2. Número de profesores de educación primaria por sistema

Cuadro 3. División de la matrícula por grado y sexo en educación primaria

Cuadro 4. Relación de los diez adjetivos que los profesores repitieron con mayor frecuencia en sus descripciones del signo niño

Cuadro 5. Segunda decena de adjetivos utilizados por las y los profesoras/es para describir al signo niño

Cuadro 6. Relación de los diez adjetivos que los profesores repitieron con mayor frecuencia en sus descripciones del signo niña

Cuadro 7. Segunda decena de adjetivos utilizados por las y los profesoras/es para describir al signo niña

Cuadro 8. Comparativo de los 20 adjetivos utilizados con mayor frecuencia para describir a niñas y niños

Cuadro 9. Comparativo de la descripción del signo niño y el signo niña realizada por una profesora de más de 50 años de edad, con más de 20 años de experiencia docente

Cuadro 10. Preferencias por género de las y los docentes para el desarrollo de profesiones

Género y representación. Las niñas y los niños en el discurso de las/os docentes de escuelas primarias en Mérida, Yucatán es una publicación del **Programa editorial**

Reflexión: Género y Sociedad del Instituto para la Equidad de Género del Gobierno del Estado de Yucatán.

Esta obra se imprimió en el año 2008,

en el Grupo Impresor Unicornio, S.A. de C.V.

Calle 41 # 506 x 60 y 62. Centro. Mérida, Yucatán, México.

La edición consta de 500 ejemplares.

Cuidado de la edición: María Inés Canto Carrillo