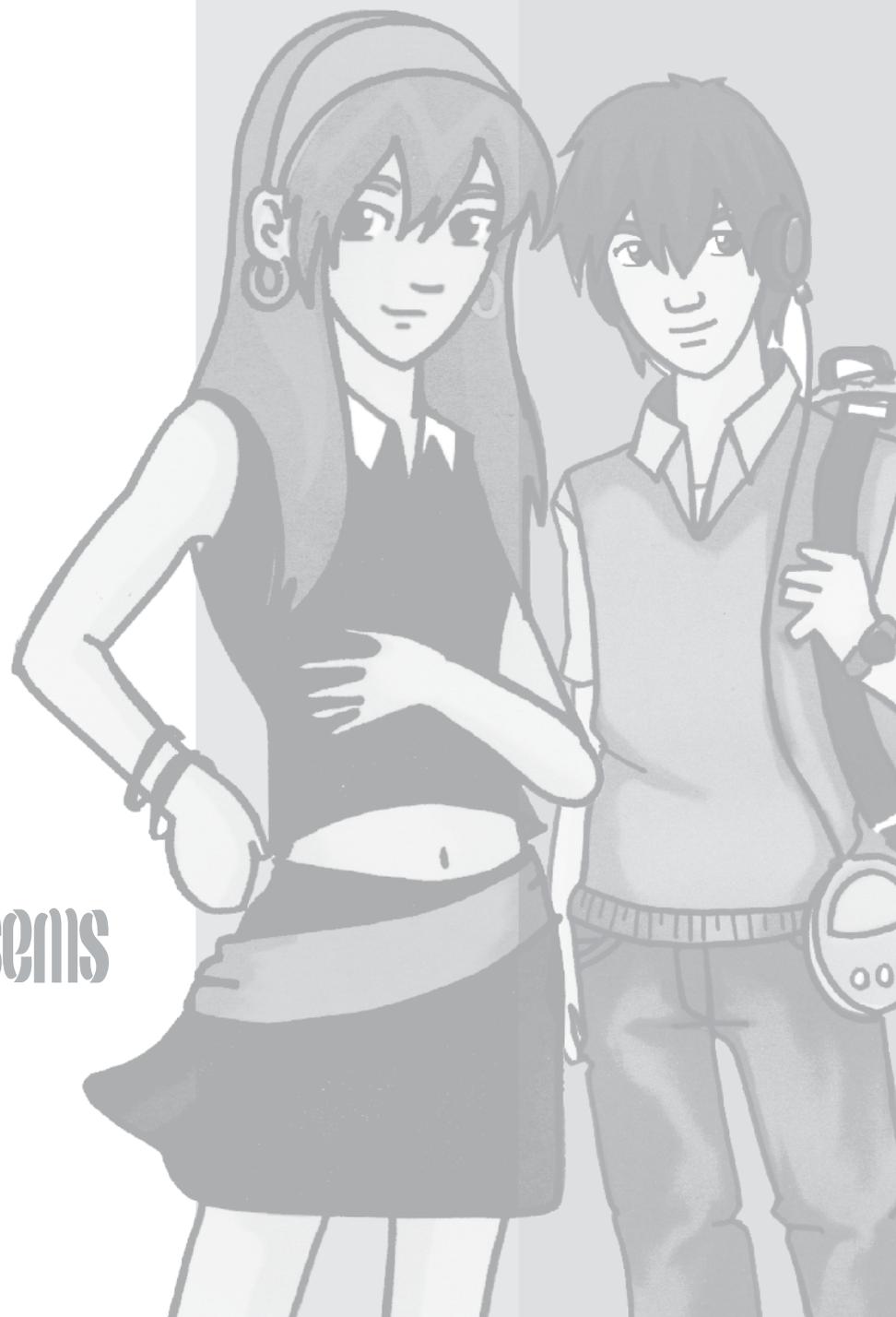


Curso-Taller

Equidad de género en la educación
MEDIA SUPERIOR



sems



Instituto Nacional de las Mujeres
INMUJERES

Primera edición: junio de 2006

ISBN: 968-5552-74-6

Alfonso Esparza Oteo 119
Col. Guadalupe Inn
C.P. 01020, México, D.F.
www.inmujeres.gob.mx

Impreso en México/*Printed in Mexico*



Índice

Presentación	5
Introducción	7
Marco conceptual	9
1. Descripción del Curso	13
Objetivo general	15
Objetivos específicos	15
Características y duración del curso	15
Población a la que está dirigido	16
Evaluación	16
Contenidos temáticos	17
Secuencia didáctica	19
2. Guía del o la facilitadora	27
Contenido	29
Recomendaciones generales	29
Procedimiento de evaluación	33
Técnicas	33
Lecturas complementarias	34
Organización de las sesiones	35
3. Antología	67
Lectura 1. López, Laura, “¿Te asusta el feminismo?”	69
Lectura 2. Fierro, Alfredo, “El cuerpo y la imagen corporal”	72
Lectura 3. Fuller, Norma, “La identidad de género”	79
Lectura 4. Subirats, Marina, “Género y escuela”	85

Lectura 5. Moreno, Hortensia, "Sexismo, discriminación y hostigamiento sexual en el aula: ¿cómo detectarlo, como combatirlo?"	96
Lectura 6. García, Gloria E. "Los jóvenes y el futuro"	100
Lectura 7. Sánchez, Alma Rosa, Escolaridad y trabajo femeninos en el contexto de la división genérica de profesiones y oficios	111
Lectura 8. Elu, Ma. Del Carmen, et al., Carpeta de Apoyo para la Atención en los Servicios de Salud de Mujeres Embarazadas Víctimas de Violencia	121
Lectura 9. Torres, Marta, "A la entrada del laberinto"	127
Lectura 10. Cruz P., María del Pilar, y Bertha Mancera, "Los derechos sexuales y reproductivos"	133
Lectura 11. Pick, Susan, et al., "El embarazo y sus consecuencias"	136
Lectura 12. Cavazos, Martha Adriana, "Anorexia y bulimia, ¿fractura femenina o moda occidental?"	140
Lectura 13. Minchaca, María de Monserrat, "Adicciones y jóvenes: respuestas apropiadas a necesidades particulares a partir de la inclusión de la perspectiva de género"	153

Bibliografía

161

PRESENTACIÓN

La educación es un elemento importante en la socialización de las personas, dado que es uno de los medios más eficaces para transmitir valores; de ahí la necesidad de que a través de ella se fomenten relaciones democráticas, tolerantes y equitativas entre hombres y mujeres.

Desde el inicio de nuestra vida social existe una tendencia natural a reproducir los patrones conductuales que observamos. Por ello, bajo esta premisa, al ingresar a la educación formal será el docente quien se convierta en el referente conductual y es la institución educativa, después de la familia, el espacio preponderante en donde se establecerán las primeras relaciones de convivencia a largo plazo.

En este proceso, los educadores tienen la responsabilidad social de promover entre el alumnado la construcción de un proyecto de vida a partir de la perspectiva de género. Es por ello que el Instituto Nacional de las Mujeres presenta el libro *Curso-Taller Equidad de género en la educación media superior*, el cual responde al compromiso institucional de proponer herramientas y metodologías para la formación de docentes en todos los niveles y modalidades educativas.

Así, este documento se suma a una serie de trabajos previos (*El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar; Construyendo la equidad de género en la escuela primaria; Construcción de identidades y género en la escuela secundaria; El enfoque de género en la educación preescolar; y Prevención de violencia desde la infancia*) que tienen como objetivo incorporar el enfoque de género en los distintos niveles educativos, para de esta manera contribuir en la formación de una ciudadanía responsable de promover la equidad de género y la no discriminación en todas las esferas de su vida cotidiana.

El *Curso-Taller Equidad de género en la educación media superior* que ahora presentamos, pretende servir como el continente de herramientas necesarias para desarrollar formas alternativas y creativas para eliminar el sexismo y los estereotipos de género, femeninos y masculinos. El INMUJERES lo pone a disposición de las y los docentes, en el entendido de su rol en el interior de las instituciones educativas, si bien espacios propicios a reproducir

Lic. Patricia Espinosa Torres
Presidenta del Instituto Nacional de las Mujeres

INTRODUCCIÓN

La educación es un eje articulador del desarrollo social y económico de un país. Por ello el sistema educativo mexicano, preocupado por su población en posibilidad de ser formada, ha desarrollado programas y acciones para diversos sectores de la población.

Si bien la educación básica –primaria y secundaria– ha merecido particular interés por parte de los gobiernos federal y estatales, ante el evidente rezago que subsiste en muchas regiones del país es innegable e impostergable el apoyo que requiere la educación media superior, debido al impacto en la vida de los jóvenes y a su trascendencia en las distintas esferas de la vida nacional, en lo social, económico, político y cultural.

La población escolar en el nivel medio superior cuenta con alrededor de tres y medio millones de jóvenes. Las estimaciones del CONAPO señalan que el crecimiento de la población joven en ese rango de edad seguirá dominando por la inercia demográfica durante algunos años más, y también seguirá ejerciendo fuerte presión sobre la oferta de servicios educativos posbásicos (media superior y superior), así como en el mercado laboral y servicios habitacionales y asistenciales. Si bien los incrementos han descendido anualmente, se espera que la población joven del país alcance su máximo histórico en el año 2009 (21.2 millones), para empezar a disminuir hasta 18.2 millones en 2025 y 13.9 millones en 2050.¹

La educación media superior se caracteriza por la heterogeneidad de su población y la diversidad en la oferta educativa, en la que hay currículas que fortalecen la formación profesional técnica, o la opción de continuar con estudios superiores.

La presente administración, preocupada por reintegrar a la educación media superior su importancia nodal en el sistema educativo nacional, creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la cual permite establecer y reorganizar a las instituciones que la integran para favorecer la congruencia de las acciones, evitar la redundancia de esfuerzos y mejorar el aprovechamiento de recursos, dado que las instituciones que la conforman se diversifican no sólo por su cantidad, sino también por el tipo de financiamiento.

La educación media superior brinda, en dos o tres años, la formación a los jóvenes, reforzando la maduración de los distintos procesos iniciados y desarrollados en la educación básica; proporciona nuevos y variados conocimientos, competencias, destrezas y habilidades útiles para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, necesarios para la incorporación responsable y productiva a la vida ciudadana y a entornos laborales altamente competitivos y cambiantes.

¹ Secretaría de Educación Pública, *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*, SEP / Fondo de Cultura Económica, Col. Editorial del Gobierno del Cambio, 2005.

Asimismo, a este tipo educativo se le ha atribuido la responsabilidad de formar a jóvenes en una serie de habilidades, capacidades y valores que no necesariamente se encuentran explícitos en el currículum formal, en el que los docentes basan su práctica educativa. Por otra parte, la desprofesionalización docente es una característica en el nivel medio superior ya que sus maestros cuentan con carreras profesionales y, en el mejor de los casos, con cursos de actualización y formación docente, lo que ha propiciado una carencia de competencias básicas que permita incorporar dentro de su práctica experiencias de aprendizaje complementarias a la formación de los jóvenes, tales como salud, democracia, cultura, sexualidad, derechos humanos y reproductivos, entre otros.

A la educación media superior se le otorga una gran responsabilidad en la formación de los estudiantes, toda vez que es en este periodo de su vida cuando deben tomar una serie de decisiones que determinarán su etapa adulta.

Preocupados por la formación de los estudiantes en este tipo educativo, desde el año 2003 se inició una serie de reformas curriculares para analizar su pertinencia tanto en el bachillerato general como en el tecnológico. Estas reformas curriculares, reorganizadas para los perfiles específicos que persigue cada bachillerato, incluyen de manera transversal temas prioritarios para la formación integral de los estudiantes, como valores, democracia, derechos humanos y equidad de género, entre otros.

En este contexto educativo y con el propósito de coadyuvar a la consolidación de esta formación integral en los jóvenes, el libro *Equidad de género en la educación media superior* busca, por un lado, fortalecer las reformas curriculares emprendidas en este tipo educativo; y por otro, contribuir a que los docentes puedan innovar su quehacer educativo incorporando el enfoque de género a las actividades cotidianas con los y las estudiantes de educación media superior. De esta manera, se reconoce a la actividad docente como elemento fundamental que facilita la construcción de un ambiente libre de sexismo y discriminación, que permite desarrollar a los jóvenes un mayor potencial de aprendizaje.

Marco conceptual y contextual de equidad de género en la educación media superior

El marco conceptual permite estudiar los elementos sobre equidad de género e identificar las características de las y los estudiantes y docentes de la educación media superior, con el propósito de delimitar un marco común para adentrarse en los temas que conforman este curso-taller.

A continuación se definen algunos conceptos básicos para iniciarse en la discusión y formación de docentes sensibles a la problemática de inequidad de género en las escuelas de educación media superior, con el fin de homologar criterios y partir de un marco común de conocimientos que facilite tanto la multiplicación del curso-taller con otros y otras docentes, como el trabajo cotidiano en las aulas, en un contexto de equidad.

El enfoque de equidad de género

En las últimas décadas, la situación de las mujeres en nuestro país ha estado sujeta a un acelerado proceso de transformación. El aumento de su presencia en el mercado de trabajo es notorio y se ha asumido una mayor participación pública tanto en la política formal como en las distintas demandas, tales como servicios públicos y asistenciales, democracia sindical, mejoras laborales y maternidad voluntaria, entre otros aspectos.

En el ámbito académico, a partir de los años setenta ha sido paulatino el aumento de la investigación y la docencia sobre el tema de las mujeres y las relaciones de género, progreso estrechamente vinculado con el auge del movimiento feminista y con los cambios socioeconómicos y culturales que han tenido lugar en nuestra sociedad en los últimos decenios (De Barbieri, 1994).

En este contexto, la categoría género se ha definido como herramienta de análisis útil para enfatizar que las desigualdades entre los sexos no se explican por las diferencias anatómico-fisiológicas, sino por la valoración y el trato desigual que se da socialmente a mujeres y a hombres. El género abarca todas las condiciones culturales, sociales, económicas y políticas en las que se basan normas, valores y patrones de conducta asociadas a cada sexo y a la relación entre estos (Riquer, 1993).

Así, mientras por sexo se entiende el conjunto de características biológicas hereditarias o genéticamente adquiridas que organizan a las personas en dos grupos, el género es una construcción social que asigna a hombres y a mujeres características y papeles socialmente diferenciados, en función de las cuales se definen las actividades, roles, relaciones sociales y formas de comportamiento específicas para cada cuerpo sexuado.²

Este sistema sexo-género ha reservado prioritariamente a los hombres a la esfera pública y de la producción, y confinado a las mujeres a la esfera privada de la reproducción y el cuidado de los otros. No obstante, estos valores y normas no son ni han sido universales y cambian de una cultura a otra, por lo cual lo feme-

² Ver: Lamas, Martha, "La antropología feminista y la categoría de género", en *Revista Nueva Antropología*, núm. 30, 1986; y De Barbieri Teresita, "Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género", en Laura Guzmán y Gilda Pacheco, *Estudios básicos sobre derechos humanos IV*, San José, Costa Rica, IDH, 1996; y "Sobre la categoría Género. Una introducción teórico-metodológica", en *Revista Mexicana de Sociología*, México, año VI, núms. 2-3, 1992.

nino y lo masculino pueden entenderse de forma diferente en cada lugar, y variar en función de la etnia, la clase social, la religión y la edad, haciendo aún más complejas las relaciones y las necesidades de cada sector de la población.

En este sentido, la aplicación de la categoría ‘género’ debe considerar el análisis de las vivencias, problemáticas y necesidades específicas del grupo con el que se desea trabajar, en este caso las y los jóvenes, pues así como ser mujer u hombre implica diferencias importantes en cuanto al ser y hacer, entrar en la categoría de mujer joven es significativamente diferente de ser hombre joven o mujer adulta, y viceversa. La naturalización del trabajo reproductivo y la adjudicación de la responsabilidad casi exclusiva de la crianza de los hijos y de las tareas domésticas constituyen uno de los principales obstáculos que las mujeres jóvenes enfrentan y que determinan en gran medida su acceso desigual al espacio escolar y la elección de carrera, situación que tiene repercusiones en su autoestima, su desempeño escolar y en una mayor vulnerabilidad ante la discriminación y la violencia en esta etapa de la vida; mientras que a los varones se les condiciona al ejercicio sexual constante e indiscriminado y al uso de la violencia como único medio para la resolución de conflictos y prueba fehaciente de su virilidad (Aguilar y Mayén, 1998).

Por lo anterior, incorporar el enfoque de género al trabajo con jóvenes resulta de suma importancia, en virtud de que ofrece la posibilidad de poner al descubierto el entramado de relaciones sociales de poder asociado con el género, que opera en su contexto familiar y escolar en esta etapa de la vida, momento en el que las exigencias de padres y maestros se concentran en que los y las jóvenes definan su proyecto de vida tanto en el ámbito profesional –elección de carrera– como personal –formación de pareja y elección de maternidad o paternidad–.

Asimismo, incorporar el género en el trabajo que realizan los docentes en el contexto escolar permitirá consolidar una visión más crítica del papel de hombres y mujeres en la sociedad y contribuirá a fomentar espacios más flexibles, tolerantes y críticos de las concepciones culturales acerca de lo que les corresponde ser y hacer a hombres y a mujeres, del valor de las actividades y capacidades femeninas y masculinas, así como de las relaciones con sus iguales en los ámbitos personal y profesional.

La escuela: ¿reproducción o transformación de las desigualdades de género?

La escuela, como institución social y educativa, constituye un marco social privilegiado en el proceso de formación de las y los niños, niñas y jóvenes, en tanto les permite mostrarse como sujetos activos y facilita su convivencia con otras personas, configurando su identidad a través de dicha interacción. Por ello la escuela, como señala Santos Guerra (1994), ha de ser un espacio en donde se recree la cultura, no sólo donde se transmita información de manera mecánica.

La tarea de la escuela es, específicamente, educar y facilitar la reconstrucción consciente por parte del individuo de su cultura intuitiva y práctica (Pérez Gómez, 1999). El papel de los y las docentes en esta tarea educativa es promover entre sus alumnos un compromiso en la reformulación y el análisis de los problemas cotidianos, a la luz de las aportaciones que ofrece el conocimiento más depurado de la ciencia y la cultura. Sin embargo, esto implica reconocer el papel de la educación en la reproducción y en la reconstrucción de

las estructuras sociales; por medio de la educación, cada persona adquiere la capacidad de participar activamente en dicho proceso y potencia la posibilidad de asumir esa responsabilidad.

Además, la educación implica un proceso de socialización que trasciende las fronteras de las instituciones escolares. Se vive un momento histórico donde el uso y distribución de la información están al alcance de la mano, lo que juega un papel decisivo en la formación de las personas e impacta directamente en el proceso educativo. El currículum no engloba exclusivamente aspectos como los objetivos educativos, los contenidos, la evaluación, etc., sino que también implica relaciones interpersonales y condicionamientos socioculturales o ambientales que afectan el contexto escolar e inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Colom, Sureda y Salinas, 1988).

En este sentido, la escuela provee el marco adecuado para que ese proceso de construcción de la masculinidad y la femineidad sea posible (Swain, 2004). Pero también es un lugar propicio para promover la eliminación de las desigualdades sociales entre los sexos mediante el abordaje crítico, reflexivo y constante de los supuestos culturales y sociales que han impedido la equidad. De ahí que incluir la perspectiva de género como marco para explicar las razones y los orígenes culturales del problema de la inequidad entre los sexos sea indispensable en el ámbito escolar, para desarrollar programas y soluciones normativas, educativas y comunicativas destinados a subsanar las desigualdades existentes entre hombres y mujeres (Feminario de Alicante, 1987). Educar obliga a incluir la perspectiva de género y a cuestionar las construcciones culturales, sociales e históricas que determinan la asimetría de lo masculino y lo femenino en los procesos escolares.

Educación media superior

La educación media superior es el vínculo entre la educación básica y la superior, por lo que se ubica en el nivel intermedio del sistema educativo nacional. La población que atiende este tipo educativo es de casi tres millones de estudiantes que oscilan entre los 15 y 19 años de edad, periodo en el que se transita de la infancia y la dependencia familiar a la mayoría de edad, la autosuficiencia y la incorporación al mundo de los adultos y del trabajo productivo.

Así, la educación media superior se propone en tres años reforzar los distintos procesos iniciados y desarrollados en la educación básica, así como proporcionar nuevos conocimientos, competencias, destrezas y habilidades, con miras a impactar la vida de los jóvenes, trascendiendo en su entorno personal, social, profesional, laboral, afectivo, cívico, artístico y cultural. Pero además se despliega como promotora de una conciencia ciudadana responsable, crítica y comprometida, facilitadora de experiencias de aprendizaje orientadas al reconocimiento de su vocación, a la elección de carrera y como agente socializador por excelencia, impactando fuertemente la vida personal y familiar.

Las escuelas de este tipo educativo enfrentan enormes retos ante la diversidad y heterogeneidad tanto de su población como de su ubicación geográfica; pueden encontrarse planteles en las grandes ciudades, pero también en comunidades de difícil acceso, en donde los planes de estudio del nivel medio superior en ocasiones resultan poco congruentes con la realidad específica de los jóvenes a lo largo del país.

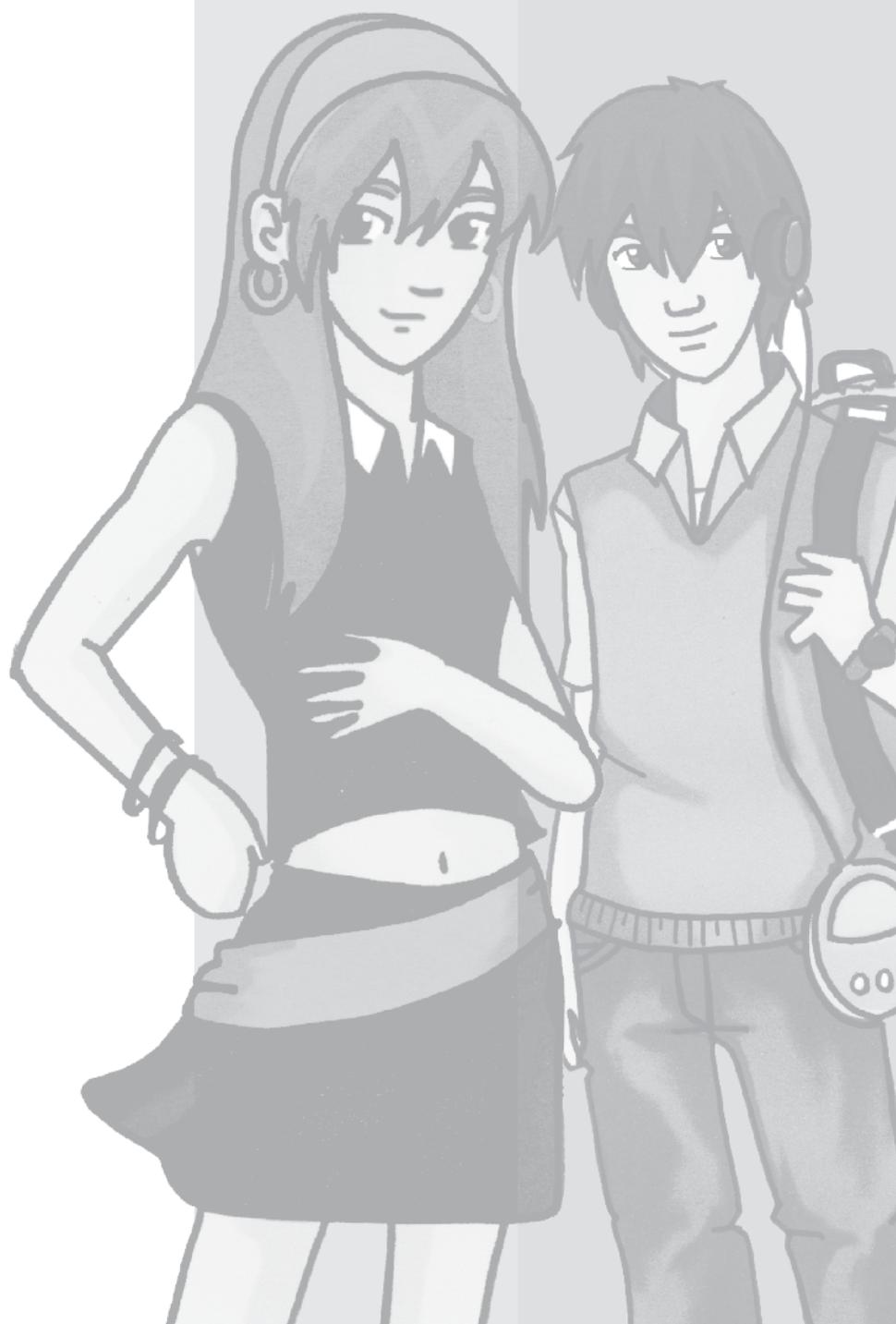
Por otro lado, es palpable que el rezago educativo de la población femenina en México ha avanzado de forma lenta en el último siglo. Si bien los niveles educativos para las mujeres se han incrementado, lográndose avances importantes en la educación básica, la desigualdad educativa en el nivel medio superior subsiste debido, por un lado, a que los padres dan prioridad a la educación media de los hijos varones; y por otra parte, a la elección de carreras técnicas, tradicionalmente masculinas, en donde la población femenina pocas veces tiene cabida no sólo en su participación como estudiantes, sino en su aceptación en el mercado laboral.

En la cultura occidental, la adolescencia y la juventud son considerados como un momento de transición crítica en el cual se va adquiriendo experiencia para la vida por conducto de la escuela, la capacitación para el empleo, las oportunidades de trabajo, las actividades comunitarias, los grupos de jóvenes y las relaciones con otros jóvenes; también se tienen las primeras experiencias sexuales.

En la actualidad, las organizaciones internacionales consideran adolescentes a quienes se ubican entre los 10 y 19 años, y jóvenes a aquellos que tienen entre 19 y 24 años. No obstante, en nuestro país el tránsito por la adolescencia dura dos veces más que en las de sus abuelos, pues la incorporación al trabajo se alarga al menos hasta los 24 años, y por ello la permanencia en la adolescencia se ha prolongado hasta ocupar una parte cada vez mayor de lo que se define como juventud.

Así, la adolescencia y la juventud son construcciones socioculturales que se entrecruzan en las sociedades modernas. Ambas definen estados transitorios de la niñez a la edad adulta y se identifican con un estado de dependencia económica, familiar, social y moral. De ahí que a lo largo de este documento se utilizarán de manera indistinta los términos ‘estudiantes de educación media’ y ‘jóvenes’, pues aunque con cierta variabilidad las personas comparten determinadas necesidades y problemáticas que hacen factible su constitución como grupo, no son, ni en su definición ni en sus características, un grupo cien por ciento homogéneo.

1. Descripción del Curso



Objetivo general

Reflexionar sobre la importancia de incorporar el enfoque de género a las actividades cotidianas con los y las estudiantes de educación media superior y reconocer a la actividad docente como un factor que coadyuva a crear un ambiente libre de sexismo y discriminación, que permita a las y los estudiantes potenciar su aprendizaje.

Objetivos específicos:

- Identificar los elementos que determinan la desigualdad genérica y reconocer la necesidad de incorporar el enfoque de género en la Educación Media Superior.
- Promover la reflexión sobre el impacto de los cambios biológicos y sociales propios de la juventud, en la construcción de las identidades de género en esta etapa de la vida.
- Identificar tanto en el currículum formal, como en el oculto, la transmisión de roles y estereotipos de género que legitiman las desigualdades.
- Reconocer a la escuela como uno de los principales espacios de reproducción del sexismo y exponer su potencial para desarrollar estrategias que favorezcan el cambio en las relaciones desiguales entre los sexos.
- Reflexionar sobre la necesidad de incluir el enfoque de género en las actividades de orientación a las y los estudiantes de Educación Media Superior, a fin de promover proyectos de vida personal y profesional, libres de sexismo y discriminación.
- Ofrecer a las y los estudiantes de Educación Media los conocimientos necesarios para el establecimiento de relaciones de pareja libres de violencia.
- Reflexionar sobre la importancia de crear espacios para la promoción de la salud, el cuidado del cuerpo y el ejercicio de la sexualidad de manera libre y responsable.
- Identificar la influencia del género tanto en el desarrollo de trastornos alimentarios, como en el consumo de alcohol y/o drogas.

Características y duración del curso:

El enfoque del curso es formativo activo, participativo y de carácter presencial. Está basado en el *aprendizaje significativo*,¹ el cual favorece que las y los participantes expresen sus conocimientos previos, reflexionen en torno a ellos, los contrasten y de ser necesario los transformen generando nuevos enfoques. En ese sentido, se busca diseñar situaciones de aprendizaje donde se ofrezcan contenidos funcionales y cercanos a la realidad cotidiana de la población objetivo, con el fin de hacerla protagonista en sus propios procesos de aprendizaje y reflexión y no sólo transmitir información de manera directiva.

¹ La teoría de aprendizaje significativo fue desarrollada David Ausubel y plantea que para aprender, el conocimiento debe estar lleno de significado y sentido; en otras palabras, debe ser útil y aplicable en diferentes contextos de la vida. Desde esta perspectiva se reconoce como una de las principales fuentes de aprendizaje la valoración de los conocimientos previos, la relación que establecen con la nueva información y la integración de ambos que se traducen en aprendizajes significativos que el individuo integra a su estructura cognitiva para aplicarla en la vida.

Se impartirá en la modalidad de taller, con una duración de 40 horas y está organizado en dos módulos, cada uno de los cuales, está dividido en dos unidades. El primer módulo tendrá una duración quince horas y el segundo de veinticinco.

Organización del curso				
MÓDULOS	UNIDADES	SESIONES	HORAS	TOTAL (HORAS)
I. Género, juventud y contexto escolar	1. Género y jóvenes	2	5	10
	2. Desigualdades de género en la Educación Media Superior.	1	5	5
II. Incorporación de la equidad de género al trabajo con estudiantes de educación media superior	1. Proyecto de vida en un contexto de equidad	2	5	10
	2. Promoción de la salud con equidad de género desde la escuela.	3	5	15
TOTAL	4	8		40

Población a la que está dirigido:

- Profesoras y profesores de Educación Media Superior frente a grupo.
- Se prefiere que tengan experiencia en coordinar grupos de población adulta, pues se busca formar multiplicadores que reproduzcan el curso-taller entre sus compañeras y compañeros docentes.
- Interesados/as en conocer sobre la perspectiva de género y sean sensibles, tolerantes y respetuosos ante las problemáticas que enfrentan las y los estudiantes de este nivel educativo

Evaluación:

Serán requisitos indispensables para aprobar el curso:

- Contar con 80 por ciento de asistencias.
- Realizar las tareas asignadas fuera de la sesión.
- Integrar una propuesta didáctica, proyecto escolar, campaña de difusión o información para llevar a cabo en el aula, escuela o comunidad educativa. Este producto deberá ser entregado en la última sesión.

Características del producto final:

- a) El producto final puede ser una actividad en clase (planteando la secuencia didáctica), un material de difusión (tríptico, cartel o periódico mural) o una actividad para el colectivo escolar.
- b) Debe establecer los objetivos del material y estar orientado a la incorporación de la perspectiva de equidad de género en el trabajo con jóvenes y adolescentes, inscritos nivel educativo medio superior.

- c) La propuesta deberá estar relacionada con cualquiera de los temas vistos a lo largo del taller.
- d) La estructura de cada producto es libre, pero debe contar con referencias y citas bibliográficas, debidamente organizadas.

Contenidos temáticos:

MÓDULO I. GÉNERO, JUVENTUD Y CONTEXTO ESCOLAR

Unidad 1. Género y jóvenes

Se estudia el sistema sexo-género, con el propósito de proporcionar a las y los docentes, conceptos básicos, que les permitan visualizar las diferencias socioculturales entre hombres y mujeres, identificar la desigualdad genérica y analizar la construcción de las identidades de género, en el contexto de los cambios biológicos y sociales que viven las y los estudiantes de este nivel educativo.

Subtemas:

- Sistema sexo género
- Estereotipos, roles, y división sexual del trabajo
- Aspectos biológicos y sociales de las y los jóvenes
- Construcción de masculinidades y feminidades en la juventud

Unidad 2. Desigualdades de género en la Educación Media Superior

En este módulo, se concibe a la escuela como uno de los más importantes agentes de socialización de los y las adolescentes y jóvenes, por lo que se le define como el espacio óptimo para introducir elementos que permitan la reflexión sobre la necesidad de impulsar la equidad de género. Se incluyen temas que propician el reconocimiento de la escuela como una institución reproductora y legitimadora de desigualdades, pero también, donde existe un gran potencial de transformación.

Asimismo, se propone a las y los docentes una reflexión constante en torno a su práctica cotidiana en el aula, a fin de que identifiquen la necesidad de eliminar sesgos sexistas existentes en el currículum oculto y formal y replanteen su estilo de trabajo con miras a influir de manera positiva en la construcción de espacios equitativos libres de violencia y de discriminación.

Subtemas:

- Currículum oculto, currículum formal
- Sexismo y relaciones de género en la escuela
- Eliminación de prácticas sexistas y de discriminación en la escuela

MÓDULO II. INCORPORACIÓN DE LA EQUIDAD DE GÉNERO AL TRABAJO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Unidad 1. Proyecto de vida en un contexto de equidad

Reflexionar sobre las desventajas que genera la transmisión de estereotipos de género y la permanencia de la división sexual del trabajo, en el desarrollo educativo y en las expectativas profesionales de las y los estudiantes.

Se estudian aspectos relacionados con la elección de pareja, prevención de violencia en el noviazgo y elección de carrera desde la perspectiva de equidad de género, a fin de promover que las y los docentes ofrezcan a sus estudiantes orientación para el diseño y puesta en marcha de un proyecto de vida en condiciones de equidad.

Subtemas:

- Sesgos de género en la elección de carrera
- Participación social y política
- Elección y relación de pareja
- Conceptualización y consecuencias de la violencia de género
- Prevención de violencia en el noviazgo

Unidad 2. Promoción de la salud con equidad de género desde la escuela

Se propone el desarrollo de una cultura de equidad que permita el reconocimiento de los múltiples riesgos a la salud derivados de los roles, estereotipos y desigualdades genéricas, a fin de que se establezcan programas para la promoción y el cuidado de la salud desde la escuela, relacionadas con el ejercicio libre y responsable de su sexualidad, con la prevención y atención de trastornos alimentarios y del consumo de alcohol y/o drogas.

Subtemas:

- Salud sexual y reproductiva: prevención de embarazo, ITS y VIH SIDA
- Género e imagen corporal
- Prevención y detección de trastornos alimentarios
- Género y adicciones
- Prevención y detección de adicciones

Secuencia didáctica:

Módulo I. Género, juventud y contexto escolar

Unidad 1. Género y jóvenes

Sesión 1**Subtemas:**

- Resolución de conflictos y negociación
- Redes de apoyo
- Evaluación y conclusión del taller.

Objetivo: Identificar la desigualdad genérica y reconocer la necesidad de incorporar el enfoque de género en la Educación Media Superior.

Tiempo (minutos)	Contenido y objetivos	Técnicas/Textos	Material
30	Presentación del curso y encuadre <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del curso, del módulo y la sesión • Detectar expectativas y compromisos de aprendizaje • Consensuar reglas para el trabajo grupal 	Bienvenida y presentación del curso-taller Técnica 1: No hagas a otros...	Diapositivas: Presentación del curso
45	Presentación de los participantes Crear un ambiente de armonía y respeto que facilite el trabajo del taller.	Técnica 2: La telaraña	Bola grande de estambre Hojas de rotafolio Marcadores
60	Sistema sexo-género Sensibilizar en género e identificar la influencia que los roles y estereotipos derivados de esta construcción social, tienen en nuestras relaciones cotidianas.	Técnica 3: Siluetas	Tarjetas y siluetas Cinta adhesiva
15	RECESO		
60	Estereotipos y roles de género Profundizar en los conceptos del sistema sexo-género para incorporar el enfoque de género en la Educación Media Superior.	Técnica 1: ¿Te asusta el feminismo?	Hojas blancas Cinta adhesiva Marcadores Diapositivas: Conceptos básicos de género
60	División sexual del trabajo Identificar cómo la división sexual del trabajo influye en desigualdades sociales y en relaciones desiguales de poder.	Técnica 4: La agenda del día	Ficha de trabajo Lápices Hojas de rotafolio Marcadores
30	Conclusión Retomar los puntos más importantes de la sesión.	Técnica 5: Juego de memoria	Tarjetas para juego de memoria

Módulo I. Género, juventud y contexto escolar

Unidad 1. Género y jóvenes

Sesión 2

Subtemas:

- Aspectos biológicos y sociales de las y los jóvenes
- Construcción de masculinidades y feminidades en la juventud

Objetivo: Promover la reflexión sobre el impacto de los cambios biológicos y en la construcción de las masculinidades y feminidades.

Tiempo (minutos)	Contenido y objetivos	Técnicas/Textos	Material
30	Presentación de la sesión Retomar lo visto en la sesión anterior y presentar los objetivos y actividades del día.	Técnica 6: Lluvia de ideas Técnica 7: En busca de mis recuerdos	Hojas de rotafolio Marcadores
120	Aspectos biológicos y sociales entre las y los jóvenes Revisar con enfoque de equidad de género, el impacto de los cambios biológicos y sociales propios de esta etapa de la vida	Lectura 2: <i>El cuerpo y la imagen corporal</i>	Tarjetas blancas Lápices
15	RECESO		
120	Construcción de masculinidades y feminidades en la juventud Identificar las instancias que intervienen en la construcción de la identidad de género en las y los estudiantes de Educación Media Superior.	Técnica 8: Los deberes Lectura 3: <i>La identidad de género</i>	Hojas de rotafolio y plumones
15	Conclusión Retomar los puntos más importantes de la sesión.	Técnica 9: Lo que me llevo y lo que dejo...	Hoja de rotafolio Marcadores

Módulo I. Género, juventud y contexto escolar

Unidad 2. Desigualdades de género en la Educación Media Superior

Sesión 3

Subtemas:

- Currículum oculto, currículum formal
- Sexismo y relaciones de género en la escuela
- Eliminación de prácticas sexistas y de discriminación en la escuela

Objetivo: Identificar tanto en el currículum formal, como en el oculto la transmisión de roles y estereotipos de género que legitiman las desigualdades y de la división sexual del trabajo.

Reconocer a la escuela como uno de los principales espacios de reproducción del sexismo y hacer patente su potencial e influencia para el cambio o la permanencia de relaciones desiguales entre los sexos.

Tiempo (minutos)	Contenido y objetivos	Técnicas/Textos	Material
30	Presentación de la sesión Retomar lo visto en la sesión anterior y presentar los objetivos y actividades del día.	Técnica 10: Lluvia de ideas	Hojas de rotafolio Marcadores
120	Currículum oculto, currículum formal Reconocer al currículum formal y al oculto, como reproductores de los estereotipos de género.	Técnica 11: Los maestros de mi juventud Lectura 4: <i>Género y escuela</i>	Tarjetas Hojas de rotafolio Marcadores
15	RECESO		
90	Sexismo y relaciones de género en la escuela Identificar los rasgos sexistas que se presentan con mayor frecuencia en el trabajo cotidiano de las y los docentes de educación media superior	Técnica 12: Sociodrama: un día en la escuela Lectura 5: <i>Sexismo, discriminación y hostigamiento sexual en el aula: ¿cómo detectarlo, como combatirlo?</i>	Hojas de rotafolio Marcadores
30	Eliminación de prácticas sexistas y de discriminación en la escuela Identificar prácticas sexistas en el aula y generar programas para eliminarlas	Técnica 13: Equidad de género en las aulas	Cuestionarios Lápices Hojas de rotafolio
30	Conclusión Retomar los puntos más importantes de la sesión.	Técnica 14: Querida amiga	Hojas blancas Lápices

Módulo II. Incorporación de la equidad de género al trabajo con estudiantes de educación media superior

Unidad 1. Proyecto de vida en un contexto de equidad

Sesión 4

Subtemas:

- Sesgos de género en la elección de carrera
- Participación social y política

Objetivo: Reflexionar sobre la necesidad de incluir el enfoque de género en las actividades de orientación de las y los estudiantes de Educación Media Superior, a fin de promover proyectos de vida personales y profesionales, libres de sexismo y discriminación.

Tiempo (minutos)	Contenido y objetivos	Técnicas/Textos	Material
30	Presentación de la sesión Retomar lo visto en la sesión anterior y presentar los objetivos y actividades del día.	Técnica 15: Lluvia de ideas	Hojas de rotafolio Marcadores
120	Sesgos de género en la elección de carrera Reflexionar sobre la necesidad de incluir el enfoque de género en las actividades de orientación, a fin de promover proyectos de vida personales y profesionales, libres de sexismo y discriminación.	Lectura 6: <i>Los jóvenes y el futuro</i> Técnica 16: Elección de carrera Lectura 7: <i>Escolaridad y trabajo femeninos en el contexto de la división genérica de profesiones y oficios</i>	Hojas blancas Lápices Hojas de rotafolio Marcadores Diapositivas: Estadísticas educativas con perspectiva de género
15	RECESO		
120	Participación social y política Reflexionar sobre la importancia de impulsar la participación social y política de las y los jóvenes en el contexto actual.	Técnica 17: Construcción de un mundo	Hojas blancas Lápices
15	Conclusión Destacar los puntos más importantes de la sesión.	Técnica 18: Lo que me llevo y lo que dejo	Hoja de rotafolio Marcadores

Módulo II. Incorporación de la equidad de género al trabajo con estudiantes de educación media superior

Unidad 1. Proyecto de vida en un contexto de equidad

Sesión 5

Subtemas:

- Elección y relaciones de pareja
- Conceptualización y consecuencias de la violencia de género
- Prevención de violencia en el noviazgo

Objetivo: Reconocer la importancia de ofrecer a las y los estudiantes de Educación Media Superior, actividades que desde la visión de la equidad de género, permitan crear ambientes de prevención de la violencia, a fin de disminuir esta problemática en el proceso de elección, establecimiento y vivencia de pareja.

Tiempo (minutos)	Contenido y objetivos	Técnicas/Textos	Material
30	Presentación de la sesión Retomar lo visto en la sesión anterior y presentar los objetivos y actividades del día.	Técnica 19: Lluvia de ideas	Hojas de rotafolio Cinta adhesiva Marcadores
45	Elección y relaciones de pareja Identificar los elementos que se ponen en juego al establecer relaciones de pareja.	Técnica 20: La pareja de mis sueños	Hojas de rotafolio Cinta adhesiva Marcadores
60	Conceptualización y consecuencias de la violencia de género Identificar las características y consecuencias de la violencia de género.	Técnica 21: Con los ojos cerrados Lectura 8: <i>Consecuencias de la violencia de género</i>	Diapositivas: Violencia de género, causas y consecuencias
15	RECESO		
120	Prevención de violencia en el noviazgo Identificar rasgos asociados con la violencia en las relaciones de las y los jóvenes, así como promover estrategias para prevenirla y/o enfrentarla en forma positiva.	Técnica 22: Tú y yo Lectura 9: <i>A la entrada del laberinto</i> Técnica 23: Mis redes	Tarjetas Hojas blancas Lápices Cinta adhesiva Hojas de rotafolio Marcadores
30	Conclusión Destacar los puntos más importantes de la sesión.	Técnica 24: Cuadro sinóptico	Hojas blancas Marcadores Cinta adhesiva

Módulo II. Incorporación de la equidad de género al trabajo con estudiantes de educación media superior

Unidad 2. Promoción de la salud con equidad de género desde la escuela

Sesión 6

Subtemas:

- Salud sexual y reproductiva: prevención de embarazo, ITS y VIH SIDA.

Objetivo: Reflexionar sobre la importancia de crear espacios para la promoción de la salud, el cuidado del cuerpo y el ejercicio de la sexualidad de manera libre y responsable.

Tiempo (minutos)	Contenido y objetivos	Técnicas/Textos	Material
30	Presentación de la sesión Retomar lo visto en la sesión anterior y presentar los objetivos y actividades del día.	Técnica 26: Lluvia de ideas	Hojas de rotafolio Marcadores
90	Salud sexual y reproductiva Revisar los conceptos de salud sexual y reproductiva y sus derechos asociados, así como la influencia del género en la vivencia cotidiana de las y los jóvenes.	Lectura 10: <i>Los derechos sexuales y reproductivos</i>	Diapositivas: Derechos sexuales y reproductivos
15	RECESO		
60	Prevención de embarazo Identificar los principales mitos asociados con la anticoncepción y el embarazo entre las y los jóvenes	Técnica 27: Cierto o falso Lectura 11: <i>El embarazo y sus consecuencias</i>	Listado con preguntas Tarjetas con leyendas: cierto/falso
90	ITS y VIH Sida Identificar los riesgos de contraer infecciones de transmisión sexual y reconocer algunas medidas preventivas.	Técnica 28: Análisis de casos	Hojas de rotafolio Marcadores Cinta adhesiva Casos para analizar
15	Conclusión y cierre Retomar los puntos más importantes de la sesión.	Técnica 29: Lo que me llevo y lo que dejo...	Hoja de rotafolio Marcadores.

Módulo II. Incorporación de la equidad de género al trabajo con estudiantes de educación media superior

Unidad 2. Promoción de la salud con equidad de género desde la escuela

Sesión 7

Subtemas:

- Género e imagen corporal
- Prevención y detección de trastornos alimentarios

Objetivo: Identificar la influencia del género en el desarrollo de trastornos alimentarios y en la iniciación de las y los estudiantes en el consumo de alcohol y/o drogas.

Tiempo (minutos)	Contenido y objetivos	Técnicas/Textos	Material
30	Presentación de la sesión Retomar lo visto en la sesión anterior y presentar los objetivos y actividades del día.	Técnica 30: Lluvia de ideas	Hojas de rotafolio Marcadores Cinta adhesiva
120	Género e imagen corporal Identificar la influencia del género en las nociones de imagen corporal ideal entre las y los estudiantes.	Técnica 31: En filas Técnica 32: <i>Collage</i> : El hombre o la mujer ideal	Revistas Cartulinas, Pegamento Tijeras Lápices de colores Marcadores
15	RECESO		
120	Prevención y detección de trastornos alimentarios Proponer algunas medidas que permitan prevenir e identificar casos de trastornos alimentarios, a fin de que puedan ser canalizados a instancias competentes	Técnica 33: Presentación: yo soy Lectura 12: <i>Anorexia y bulimia: ¿fractura femenina o moda occidental?</i>	Hojas de rotafolio Marcadores Cinta adhesiva Diapositivas: Género y trastornos alimentarios
15	Conclusión Retomar lo más relevante de la sesión.	Técnica 34: Lo que me llevo y lo que dejo	Hoja de rotafolio Marcadores Cinta adhesiva

Módulo II. Incorporación de la equidad de género al trabajo con estudiantes de educación media superior

Unidad 2. Promoción de la salud con equidad de género desde la escuela

Sesión 8

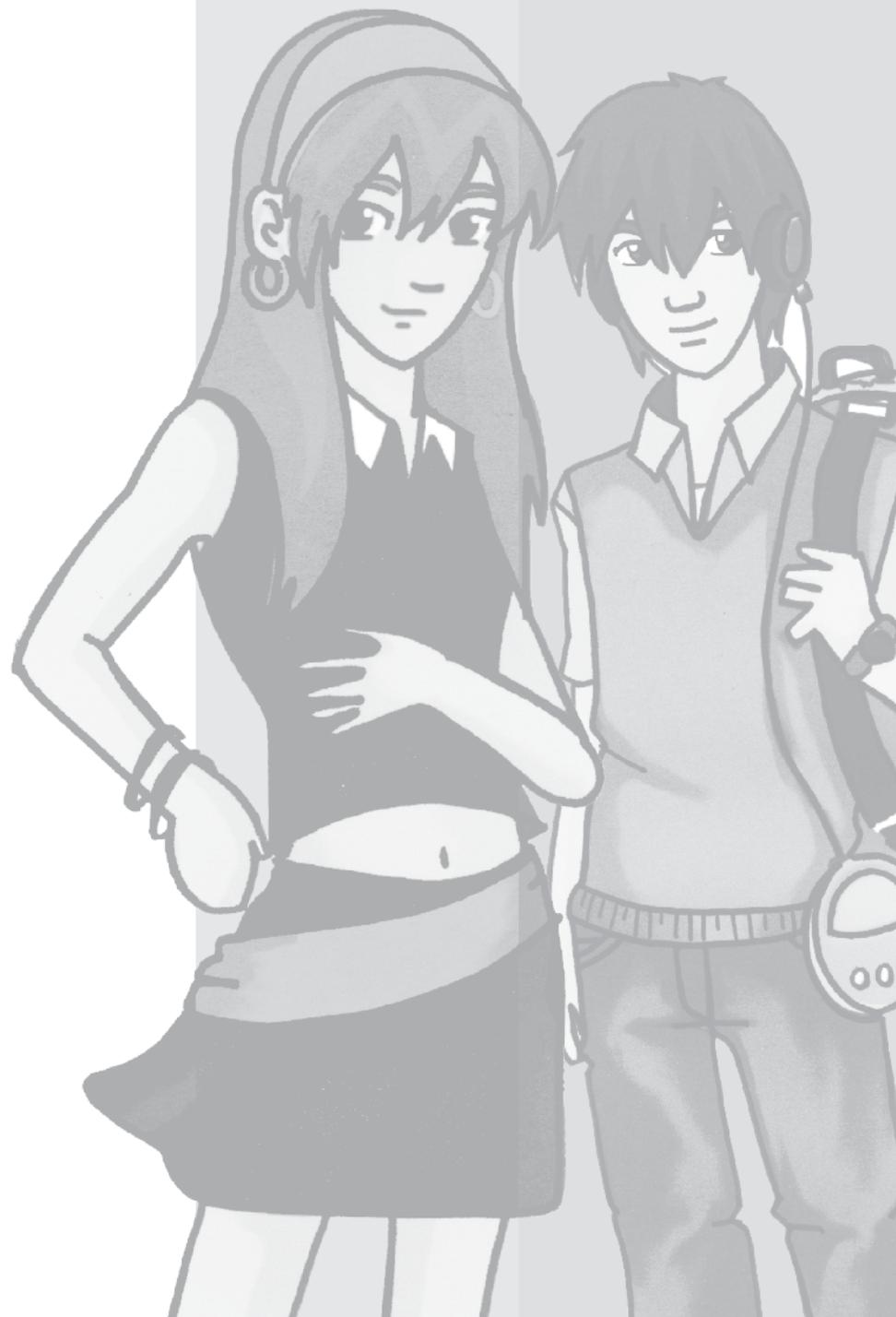
Subtemas:

- Género y adicciones
- Prevención y detección de adicciones

Objetivo: Identificar la influencia del género en el desarrollo de trastornos alimentarios y en la iniciación de las y los estudiantes en el consumo de alcohol y/o drogas.

Tiempo (minutos)	Contenido y objetivos	Técnicas/Textos	Material
30	Presentación de la sesión Retomar lo visto en la sesión anterior y presentar los objetivos y actividades del día.	Técnica 35: Lluvia de ideas	Hojas de rotafolio Marcadores Cinta adhesiva
120	Género y adicciones Identificar las creencias de género asociadas con el consumo de alcohol y drogas	Técnica 36: Sociodrama: "La fiesta" Técnica 37: Los y las jóvenes modernas son...	Hojas de rotafolio Marcadores Cinta adhesiva
15	RECESO		
60	Prevención y detección de adicciones Proponer medidas que permitan prevenir e identificar casos de consumo de alcohol y drogas para que puedan ser canalizados a instancias competentes.	Lectura 13: <i>Adicciones y jóvenes: respuestas apropiadas a necesidades particulares a partir de la inclusión de la perspectiva de género</i> Técnica 38: Cuadro sinóptico	Hojas blancas Marcadores Cinta adhesiva
45	Conclusión, cierre y evaluación del curso Retomar los puntos más importantes de la sesión.	Técnica 39: Querida amiga	Hojas blancas Lápices Cuestionarios de evaluación

2. Guía del o la facilitadora



CONTENIDO

Recomendaciones generales
Procedimiento de evaluación
Técnicas
Lecturas complementarias
Organización de las sesiones
Módulo I
Módulo II
Relación de lecturas complementarias

RECOMENDACIONES GENERALES

El proceso de sensibilización, formación y desarrollo de habilidades en grupos de jóvenes y adultos(as), es un trabajo complejo que requiere de los o las facilitadoras habilidades para retomar experiencias y conocimientos previos de las y los participantes, a fin de que se favorezca la discusión y la reflexión necesaria para crear, transformar y reelaborar los aprendizajes de manera conjunta (Acevedo, 1985).

El o la facilitadora debe considerar lo siguiente:

- Las personas tienen experiencias y conocimientos previos, que al incluirse en el proceso educativo, pueden contribuir a enriquecer y hacer significativo el aprendizaje.
- El trabajo grupal debe crear las condiciones para retomar y valorar capacidades y habilidades de todas y todos los participantes.
- La enseñanza es un proceso que incluye aprender, lo que implica que el o la facilitadora del grupo no es sólo trasmisora del conocimiento, sino un medio para acceder a la construcción del mismo.

Función del facilitador o facilitadora en la conducción del curso

El o la facilitadora cubre un papel fundamental en el desarrollo del taller y debe cubrir las siguientes funciones:

- Generar un ambiente de respeto y confianza que facilite la comunicación.
- Propiciar la reflexión, generar la participación y estimular tanto el debate como el respeto y la comunicación grupal.
- Escuchar a todas y a todos los participantes, cuidando de establecer contacto visual y retomar las opiniones y puntos de vista vertidos.

- Respetar puntos de vista y escuchar con tolerancia comentarios o críticas.
- Fomentar la confidencialidad y la discreción con la información que se maneje al interior del grupo.
- Orientar la discusión con preguntas generadoras que sean útiles para el análisis, la reflexión y el logro de los propósitos del curso.
- Sintetizar e integrar las aportaciones que se generen en el grupo.
- Prepararse y actualizarse con lecturas y materiales relacionadas con los temas de trabajo, a fin de mejorar constantemente su desempeño.

En cuanto al manejo de grupo, es importante poner atención en:

- Identificar las características del grupo en cuanto al nivel académico, contexto sociocultural y temas de interés, ello ayudará a utilizar un lenguaje adecuado y a mencionar ejemplos cercanos a su realidad y necesidades.
- Cuidar la dicción y utilizar mensajes breves, claros y sencillos, sobre todo al explicar las instrucciones de las técnicas y actividades.
- Evitar términos vagos, ambiguos o de uso poco común, ello puede confundir a las y los participantes y disminuir su interés en el tema.
- Cuidar el volumen de la voz, utilizar la entonación adecuada al enfatizar lo que se considera más importante y vigilar que lo expresado no resulte monótono, atropellado o denote nerviosismo o cansancio.
- Relacionar constantemente los objetivos del curso y la sesión con las Técnicas que se lleven a cabo y con el contexto de las y los participantes.
- Permanecer atento a los mensajes no verbales tanto propios como de las y los participantes. En ocasiones los gestos, ademanes o posturas pueden estar manifestando enojo, inconformidad o confusión, si se detecta que eso ocurre, es necesario indagar al respecto e intervenir para aclarar la situación.
- Contribuir a disminuir el estrés: llegar con anticipación al lugar del evento, disfrutar las técnicas y sobretodo tratar de sentir seguridad en sí misma(o). Esto será más fácil si se ha preparado el tema y los materiales con anticipación.

Antes de iniciar las sesiones

Es importante que antes de iniciar cada sesión, se revise cuidadosamente tanto la secuencia didáctica, como el material de trabajo y se identifiquen el tema y objetivos a cubrir. Además, para garantizar el éxito del curso-taller, es importante cuidar algunos aspectos importantes que se enuncian a continuación:

- Estar preparada(o) para resolver dudas y ampliar el tema, por ello se sugiere que revisar el material del o la participante y estudiar las lecturas tanto básicas como complementarias.

- Preparar y verificar el buen estado de los materiales y equipos que se utilizarán en la sesión. Con frecuencia el daño o ausencia de alguna herramienta (computadora, cañón, etc.) impide realizar actividades que son fundamentales, por lo que es indispensable anticipar y preparar técnicas alternativas.
- Se sugiere revisar el material impreso cada sesión para familiarizarse con él. Además, será necesario identificar las preguntas que guiarán el análisis y la reflexión grupal.
- Contar con el material para ejercicios o técnicas con anticipación, considerando el número máximo de participantes esperados más cinco.
- Establecer los criterios de evaluación y participación para cada sesión, así como la coherencia entre éste y el tiempo destinado a cada actividad.
- Solicitar y verificar que el espacio destinado para el desarrollo del curso-taller cumpla con los requisitos mínimos requeridos.

Para iniciar el curso-taller

La apertura del curso-taller, es el momento más importante del proceso de formación, al ser el primer contacto de las y los participantes con la propuesta real de trabajo. El éxito o fracaso de las Técnicas, dependerá en gran medida del buen desarrollo de esta etapa (DIF, 1997; Williams, et.al., 1995). Por tal razón, es fundamental preparar previamente una introducción y el encuadre del curso tomando en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Como primera actividad ante el grupo el facilitador/a, deberá presentarse y hacer lo mismo con los o las colaboradoras, si las hubiera.
- También se sugiere realizar una técnica de presentación grupal, a fin de que las y los participantes se conozcan entre sí, eso ayudará a reducir la tensión inicial que generalmente existe al inicio de todo proceso y facilitará la creación de un ambiente de confianza.
- Los objetivos y el programa también deben presentarse en esta etapa, sin dejar de lado la disponibilidad para comprometerse con ellos y las expectativas del grupo. En este sentido, se procurará señalar claramente lo que se pretende lograr o no por medio del curso-taller y en qué tiempos.
- Finalmente, es indispensable fomentar el establecimiento de reglas básicas de funcionamiento para el trabajo grupal. Se recomienda que sea el grupo quien las defina y se comprometa a cumplirlas, aunque se deberá cuidar que entre las propuestas estén la puntualidad, hablar en primera persona, confidencialidad, la participación y una escucha tolerante y respetuosa.

Durante las sesiones

Una vez iniciado el curso-taller, el tiempo se convierte en recurso fundamental, por ello la organización de las sesiones debe estar orientada al logro de los objetivos. En este sentido, es importante indicar a las y los participantes las actividades que se desarrollarán en cada bloque y la necesidad de utilizar racionalmente el tiempo en sus participaciones y en las técnicas grupales. Asimismo, se deben cuidar los siguientes aspectos:

- Explicar las actividades con las que se busca lograr los objetivos de la sesión.
- Indicar los tiempos establecidos para cada procedimiento o técnica. Aunque se pueden discutir, negociar y acordar las modificaciones se necesiten.
- Seguir la secuencia didáctica sin olvidar que ésta es una propuesta; cada grupo responde de manera diferente a las técnicas, no trunque el ritmo de trabajo.
- Cuando se suscite un debate, el o la facilitadora debe cuidar no involucrarse en él, su función radica en mediar enfrentamientos de forma conciliadora, escuchar puntos de vista y concluir en función de los textos de trabajo asignados y revisados.
- Es recomendable vigilar que las y los participantes se involucren en las actividades, cuidar que su participación sea concisa y evitar los juicios o críticas que contribuyan a marginar a algún o alguna participante.
- Tomar en cuenta las particularidades del grupo para adaptar las técnicas a desarrollar, siempre y cuando no se pierda el objetivo que se pretende alcanzar.
- Finalmente, es indispensable hacer cumplir las reglas establecidas al inicio del curso-taller y recordar al grupo que es válido, tanto participar, como disentir.

Después de la sesión

- Pedir a las y los participantes, registren su conclusión, reflexión o propuesta en el material de trabajo personal.
- Señalar los temas propuestos para la siguiente sesión de trabajo y en caso necesario, establecer las actividades que deberán desarrollar en casa.
- Delimitar el hilo conductor que guiará la continuidad entre la sesión concluida y la siguiente.
- En caso de que se requiera, se deben realizar los cambios necesarios a la secuencia didáctica de la siguiente sesión.
- Se sugiere llevar una bitácora, diario o cuaderno de notas para registrar situaciones, conflictos o dudas a resolver y puntos a trabajar las siguientes sesiones.

Recursos materiales necesarios

- Salón amplio adecuadamente ventilado e iluminado, con mesas y sillas de trabajo suficientes para el número de participantes. Es preferible que no estén fijas para adecuar el espacio de trabajo con las técnicas.
- Pizarrón y/o rotafolios con hojas suficientes, marcadores de colores, cinta adhesiva, lápices y hojas de acuerdo con el número de participantes.
- Deseable contar con computadora, cañón y pantalla o en su defecto proyector de acetatos.

PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

Evaluación:

Serán requisitos indispensables para la evaluación:

- Contar con 80 por ciento de asistencias.
- Realizar las tareas asignadas fuera de la sesión.
- Integrar una propuesta didáctica, proyecto escolar, campaña de difusión o información para llevar a cabo en el aula, escuela o comunidad educativa. Este producto deberá ser entregado en la última sesión.

Características del producto final:

- a) El producto final puede ser una actividad en clase (planteando la secuencia didáctica), un material de difusión (tríptico, cartel o periódico mural) o una actividad para el colectivo escolar.
- b) Debe establecer los objetivos y estar orientado a la incorporación de la perspectiva de equidad de género, en el trabajo con jóvenes y adolescentes de educación media superior.
- c) La propuesta deberá estar relacionada con cualquiera de los temas vistos en el taller.
- d) La estructura de cada producto es libre, pero debe incluir referencias y citas bibliográficas, debidamente organizadas.

Criterios de acreditación	
PRODUCTOS	VALOR (%)
Módulo 1	30
Módulo 2	30
SUBTOTAL	60
Participación en sesiones	10
Producto final	30
TOTAL	100

TÉCNICAS

La educación de adultos y adultas se concibe sobre la base de los siguientes principios:

- Aprender haciendo
- Tomar en cuenta las necesidades e intereses de cada persona
- Tomar como base del aprendizaje la experiencia y el pensamiento lógico
- Promover la participación, el intercambio de conocimientos y las experiencias

En este sentido y considerando sus características temáticas, el curso-taller Equidad de género en educación media superior, incluye técnicas vivenciales que favorecen el trabajo interactivo, reflexivo y participativo, al promover el análisis, la discusión y el aprendizaje tanto individual como grupal en un ambiente lúdico y de respeto (Acevedo, 1985).

Es importante aclarar que las técnicas son herramientas útiles en el proceso de formación de adultos y adultas, siempre y cuando sean coherentes con los temas a abordar, con el público al que van dirigidas y con los objetivos que se pretende alcanzar, los cuales deben estar notoriamente delimitados. De otra ma-

nera, lejos de ser mecanismos de formación útiles, las técnicas suelen convertirse en una forma de mantener la atención del auditorio por medio del juego.

Las técnicas de aprendizaje sugeridas a lo largo de este manual, deben ser consideradas como mecanismos para generar la reflexión, la discusión y el aprendizaje, integrando conocimientos previos que enriquezcan los temas. Es fundamental que el procedimiento y las indicaciones propuestas se sigan en forma rigurosa y que las adecuaciones se basen exclusivamente en el número y necesidades de las y los participantes, el tiempo y el espacio de que se dispone.

Se debe considerar que hay diferentes tipos de técnicas: para romper la tensión inicial, para favorecer la reflexión o la discusión, para promover la confrontación o la competencia, para lograr mayor comunicación, para propiciar la cooperación, o para dar confianza, etc. Cuando se crea necesario cambiar alguna, se debe tener cuidado de que las características sean similares a las de la que se sustituirá y que cumpla con los mismos objetivos.

El o la facilitadora debe conocer y familiarizarse anticipadamente con las técnicas, a fin de identificar posibles puntos de conflicto o interés y tener claro cómo y para qué aplicarlas.

LECTURAS BÁSICAS Y COMPLEMENTARIAS

Las lecturas básicas para cada uno de los temas se encuentran compiladas en la antología, al final de este documento. Se sugiere leerlas con anticipación e identificar los ejes de discusión sugeridos a fin de estar preparados(as) para resolver dudas que se presenten a lo largo de las sesiones. Asimismo, en cada bloque se incluyen las sugerencias para su uso, a fin de garantizar, en lo posible, que las y los participantes las conozcan y se familiaricen con los temas que se tratarán.

Las lecturas complementarias, son textos no incluidos en la antología pero que son útiles para reforzar o completar el proceso de aprendizaje. No es indispensable adquirirlas, pero su consulta contribuirá a obtener mejores resultados.

ORGANIZACIÓN DE LAS SESIONES

MÓDULO I. GÉNERO, JUVENTUD Y CONTEXTO ESCOLAR

Unidad 1. Género y jóvenes

Sesión 1

Objetivo: Identificar los elementos que determinan la desigualdad genérica y reconocer la necesidad de incorporar el enfoque de género en la Educación Media Superior.

Materiales:

Hojas de rotafolio	Tarjetas
Marcadores	Cinta adhesiva
Etiquetas para gafete	Lápices
Bola grande de estambre	Hojas blancas
Siluetas	Tarjetas del juego de memoria
Diapositivas*:	
Presentación del curso	
Conceptos básicos de género	

Técnicas:

1. No hagas a otros...
2. La telaraña
3. Siluetas
4. La agenda del día
5. Juego de Memoria

Lecturas:

Lectura 1: ¿Te asusta el feminismo?

Desarrollo de la sesión:

1. Se sugiere iniciar con un comentario de bienvenida y hacer una breve presentación tanto del o la facilitadora, como del curso-taller, sus características y objetivos. Se recomienda utilizar las diapositivas: Presentación del curso.
2. A continuación, es muy importante acordar las reglas de lo permitido y lo prohibido en el desarrollo del curso-taller, y anotarlas en una hoja de rotafolio que permanezca a la vista de todos y todas durante las sesiones. Se sugiere aplicar la **Técnica 1: No hagas a otros...**

* En el CD anexo a esta publicación, se encuentran las presentaciones de PowerPoint con las diapositivas correspondientes a cada tema

3. Conocer las expectativas del grupo y establecer compromisos de aprendizaje, para ello se puede realizar una lluvia de ideas a partir de las preguntas: ¿Qué espero de este curso-taller? o ¿Qué me gustaría aprender y qué no? También se pueden insertar estas preguntas en la técnica de presentación que se describe a continuación.
4. La técnica de presentación permite un acercamiento entre las personas y propicia un ambiente confortable para el trabajo. Para tal fin se propone utilizar la **Técnica.2: La telaraña**.
5. Para iniciar las actividades es necesario hacer una breve pero consistente introducción que permita sensibilizar a las y los participantes en la comprensión del concepto de género y del sistema sexo-género vinculado con la docencia. Para ello, se propone utilizar la **Técnica 3: Siluetas**, la cual nos permite examinar los conocimientos previos que los y las asistentes tienen respecto al tema. Es muy importante mantener una actitud de respeto y escucha a las opiniones de las y los participantes, no forzar la participación y dejar que el grupo reflexione sobre la manera en que se han formado los estereotipos de género.
6. Para fortalecer teóricamente la reflexión anterior, se sugiere revisar en subgrupos la **Lectura 1: ¿Te asusta el feminismo?**, cada equipo la analizará y presentará sus conclusiones en plenaria. El facilitador o la facilitadora reforzará y complementará esta actividad con la exposición de las diapositivas “Conceptos básicos”.
7. Para estudiar el tema de la división sexual del trabajo, se sugiere la **Técnica 4: La agenda del día**, cuyos resultados se deberán discutir en equipos y posteriormente en plenaria, retomando los conceptos básicos de género vistos en la presentación anterior. No olvide puntualizar la relación de estos temas con la actividad principal de las y los participantes: la docencia y el trabajo cotidiano en el aula.
8. Al final de la sesión, con el fin de concluir, se sugiere proponer la **Técnica 5: Juego de memoria** u otra que conozca y pueda usarse con el mismo fin.

Lecturas complementarias:

- Ferro Calabrese, Cora, *Primeros pasos en la teoría sexo-género*, EMAS/ Centro Michoacano de Investigación y Formación “Vasco de Quiroga”, A.C. CEMIF, Morelia, 1996.
- INMUJERES, *El ABC de género en la Administración Pública*, México, 2004.

Técnica 1: No hagas a otros...

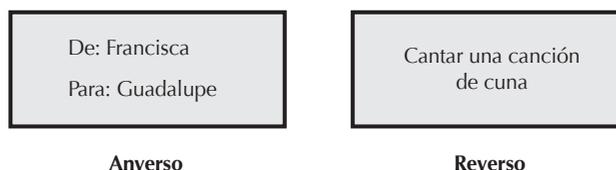
Objetivo:

- Establecer reglas mínimas de convivencia para el mejor desarrollo de las actividades del curso.

Desarrollo:

1. Se entrega a cada participante una tarjeta blanca y se le pide que anote en la parte superior del anverso la leyenda “De:” seguida de su nombre y en la parte inferior la leyenda “Para:” seguida del nombre de una compañera.
2. En el reverso de la tarjeta deberán anotar una actividad que deseen haga su compañera frente al grupo; puede ser cantar una canción, contar un chiste o lo que se les ocurra.
3. Una vez que han terminado su tarjeta y las entregaron a la facilitadora, no antes, se anuncia que esta técnica se llama: No hagas a otros lo que no quieras para ti.

Ejemplo:



4. A continuación se elegirá una tarjeta y se leerá en voz alta pidiendo al autor cumpla la actividad. Es importante no forzar ni ridiculizar a las participantes, sino leer el mayor número de tarjetas posibles para ejemplificar cómo solemos dejarnos llevar sin pensar en los demás. Aproveche la reflexión para pedir que esto no suceda a lo largo del taller y establecer las reglas mínimas para una convivencia armoniosa.

Técnica 2: La telaraña

Objetivo: Propiciar la integración grupal y establecer un ambiente de confianza que dé un carácter dinámico-vivencial al taller.

Desarrollo:

1. Se indica al grupo que se va a jugar con una bola de estambre, la cual deberá pasar por todas y todos los participantes, iniciando con el o la facilitadora.
2. Antes de ser pasada la bola de estambre a cualquier otra persona, se debe decir nombre, edad, grado que imparte y expectativas sobre el Curso-taller.
3. Cada persona debe sostener en sus manos la guía de estambre, de modo que se vaya tejiendo una telaraña (el pase de la bola debe ser sorpresiva, es decir, nadie debe avisar ni dar señales a quién la aventará).

Técnica 3: Siluetas

Objetivo: Reflexionar sobre la forma en que se han construido culturalmente hombres y mujeres, en el desempeño de los roles y los estereotipos de género.

Desarrollo:

1. La coordinadora o facilitadora pedirá al grupo que cierre los ojos y recuerde a sus seres queridos diciéndoles cómo debían ser los hombres y/o las mujeres. Se dará un minuto para esta actividad.
2. Se reparten equitativamente al grupo tarjetas (previamente hechas) con las características o atributos escritos asignados para hombres y mujeres. Cada participante lee y analiza el atributo o los atributos que le tocaron.

DEPRESIÓN

ACICALARSE

DECISIÓN

EMBARAZARSE

AUDACIA

FIDELIDAD

PRODUCTIVIDAD

GESTAR

INSEGURIDAD

PARIR

INICIATIVA

VIOLENCIA

INICIATIVA

PROVEER

LORAR

COCINAR

SENSIBILIDAD

TERNURA

AMAMANTAR

AUTORIDAD

SEXUALIDAD

PRODUCCIÓN DE
ESPERMATOZOIDES

PRODUCCIÓN DE
ÓVULOS

CAMBIAR
UNA LLANTA

VALIENTE

MENSTRUAR

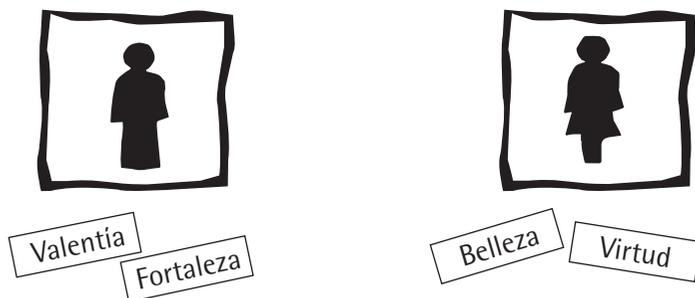
RACIONALIDAD

INTELIGENCIA

LIBERTAD

LIDERAZGO

3. El facilitador o facilitadora pega en la pared una silueta de hombre y otra de mujer, dejando un espacio entre ellas.
4. Pide a los y las participantes que pasen a pegar las tarjetas con características a las siluetas: deben pegarlas bajo la silueta del hombre o de la mujer, de acuerdo con lo que les decían y aprendieron que debería ser una mujer o un hombre. Tome como ejemplo las siguientes ilustraciones:



5. Al terminar de pegar, se realiza un análisis grupal de la colocación de las tarjetas.
6. El o la facilitadora pide al grupo que se argumente sobre la razón por la cual sus seres queridos atribuyeron diferentes características a hombres y a mujeres.
7. Se pide al grupo analizar, ahora desde su punto de vista, no el de sus seres queridos, cómo cambiarían estas ideas, y pasar a colocar las tarjetas donde creen que deberían de estar. Se deja que cada participante cambie solamente su tarjeta.
8. En este paso de la técnica la mayoría de las características o atributos están en medio de las dos siluetas. El o la facilitadora comenta con el grupo que estos atributos pueden pertenecer tanto a hombres como a mujeres, y que sólo las características biológicas y fisiológicas quedaron separadas para hombres y para mujeres.
9. La o el facilitador toma como pretexto la actividad anterior para explicar la diferencia entre los conceptos de **sexo** y **género**, así como introducir los conceptos de **rol** y **de estereotipo**.

MÓDULO I. GÉNERO, JUVENTUD Y CONTEXTO ESCOLAR

Unidad 1. Género y jóvenes

Sesión 2

Objetivo: Promover la reflexión en torno al impacto de los cambios biológicos y sociales propios de la juventud, en la construcción de las masculinidades y feminidades en esta etapa de la vida.

Materiales:

Hojas de rotafolio	Tarjetas
Marcadores	Cinta adhesiva
Etiquetas para gafete	Lápices
Hojas blancas	

Técnicas:

- | | |
|------------------------------|-------------------------------------|
| 6. Lluvia de ideas | 8. Los deberes |
| 7. En busca de mis recuerdos | 9. Lo que me llevo y lo que dejo... |

Texto de la antología a revisar:

Lectura 2: *El cuerpo y la imagen corporal*

Lectura 3: *La identidad de género*

Desarrollo de la sesión:

1. Inicie la sesión con la **Técnica 6: Lluvia de ideas**, a fin de retomar los aspectos más importantes vistos el día anterior y vincularlos con los temas que se tratarán a lo largo del día. Promueva la reflexión sobre el impacto de los cambios biológicos y sociales propios de la juventud, en la construcción de las masculinidades y feminidades en esta etapa de la vida.
2. Para introducirse propiamente a dicho tema, se sugiere realizar la **Técnica 7: En busca de mis recuerdos**, a fin de sensibilizar a las y los participantes sobre los sentimientos y necesidades de las y los jóvenes en este periodo. Asimismo, el traer al presente experiencias personales vividas en esta etapa, permite ubicar más cercanamente a las y los jóvenes y generar empatía con sus necesidades e intereses.
3. Para fortalecer teóricamente la reflexión anterior, se pedirá revisen y comenten la **Lectura 2: El cuerpo y la imagen corporal**, pidiendo que un o una representante del grupo presente las conclusiones en plenaria.
4. A fin de identificar la influencia que las distintas instancias de socialización, tienen en la construcción de la identidad de género en las y los estudiantes de Educación Media Superior, se propone realizar en pequeños grupos la **Técnica 8: Los deberes**, cuya reflexión será presentada por un o una representante del equipo en reunión plenaria.

5. Para fortalecer teóricamente las reflexiones generadas en la técnica anterior, se revisa la **Lectura 3. *La identidad de género***. Se sugiere cerrar el tema con la exposición, por parte de cada equipo, de las conclusiones generadas a partir de la respuesta y discusión de las preguntas sugeridas.
6. Al final de la sesión, con el fin de concluir, se utiliza la **Técnica 9: Lo que me llevó y lo que dejo**.

Lecturas complementarias:

- De Barbieri Teresita, “Los ámbitos de acción de las mujeres” en *Revista Mexicana de Sociología*, México, Pág. 203 - 222
- Lamas, Marta, *La perspectiva de género: una herramienta para construir equidad entre mujeres y hombres*, DIF, México, 1997.

Técnica 6: Lluvia de ideas

Objetivo: Retomar ideas generales del grupo en torno al tema visto en la sesión anterior.

Desarrollo:

1. Se pide a las y los participantes que comenten los aspectos más relevantes de la sesión anterior y se anotan en las hojas de rotafolio, procurando organizarlos en función de los temas generales.
2. Procure recuperar la mayor cantidad de comentarios y vincularlos con el tema y las actividades que se trabajarán durante el día.

Técnica 7: en busca de mis recuerdos

Objetivos:

- Que los y las participantes del grupo recuerden e identifiquen los cambios físicos, sociales y culturales en la adolescencia.
- Que los y las participantes distingan las diferencias emocionales producidas por los cambios físicos entre los adolescentes varones y mujeres durante la adolescencia.

Desarrollo:

1. Se inicia presentando los objetivos de la sesión.
2. Pedir que de manera individual traten de recordar cuáles fueron sus sentimientos y sensaciones experimentadas ante los primeros cambios físicos; para ello se apoyará en las siguientes preguntas generadoras:
 - ¿Qué sentimientos experimentaron ante los primeros cambios de su cuerpo?
 - ¿Qué importancia tiene la imagen corporal durante la adolescencia?
3. Una vez realizada la reflexión individual, pedir que se formen cuartetos y discutan las respuestas obtenidas. Cada equipo concluirá sobre los aspectos más relevantes.

Técnica 8. Los deberes

Objetivo: Identificar las instancias que intervienen en la construcción de la identidad de género entre las y los estudiantes de Educación Media Superior

Desarrollo

1. Se divide el grupo en cuatro equipos y se les entrega una hoja de rotafolio, en la cual, deberán dibujar una cruz que divida la hoja en cuatro espacios.
2. La tarea consistirá en anotar en cada espacio una de las siguientes frases y completarlas utilizando todas las ideas que se les ocurran:
 - En la escuela las jóvenes deben...
 - Una buena hija o hermana debe....
 - Una joven para ser popular debe...
 - Los medios de comunicación dicen que las jóvenes deben...
 - Los medios de comunicación dicen que los jóvenes deben...
 - En la escuela los jóvenes deben...
 - Un buen hijo o hermano debe....
 - Un joven para ser popular debe...
3. Se sugiere asignar tanto el tiempo (20 o 25 minutos), como las frases que completará cada equipo.
4. Se exponen los resultados en plenaria, destacando la influencia del género en los deberes atribuidos a los y las jóvenes, desde los diferentes espacios que impactan la construcción de las identidades.

Técnica 9. Lo que me llevó y lo que dejo

Objetivos:

1. Destacar los puntos más importantes y terminar la sesión.

Desarrollo:

1. En plenario, cada participante responderá a las preguntas:
 - ¿Qué me llevó de la sesión de hoy?
 - ¿Qué dejo de mis prejuicios y mis estereotipos previos?
2. Se recuperan las respuestas en hojas de rotafolio y se cierra la sesión comentando los temas que se abordarán en la siguiente sesión y su relación con lo aprendido en la que concluye.

MÓDULO I. GÉNERO, JUVENTUD Y CONTEXTO ESCOLAR
Unidad 2. Desigualdades de género en la Educación Media Superior

Sesión 3

Objetivos:

- Identificar tanto en el currículo formal, como en el oculto, la transmisión de roles y estereotipos de género que legitiman las desigualdades y la división sexual del trabajo.
- Reconocer a la escuela como uno de los principales espacios de reproducción del sexismo y hacer patente su potencial e influencia en el desarrollo de estrategias que favorezcan el cambio o la permanencia de las relaciones desiguales de poder entre los sexos.

Materiales:

Hojas de rotafolio	Tarjetas
Marcadores	Cinta adhesiva
Etiquetas para gafete	Lápices
Hojas blancas	

Técnicas:

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| 10. Lluvia de ideas | 13. Equidad de género en las aulas |
| 11. Los maestros de mi juventud | 14. Querida amiga... |
| 12. Sociodrama “Un día en la escuela” | |

Texto de la antología a revisar:

Lectura 4. *Género y escuela*

Lectura 5. *Sexismo, discriminación y hostigamiento sexual en el aula: ¿cómo detectarlo, como combatirlo?*

Desarrollo de la sesión:

1. Inicie la sesión con la **Técnica 10: Lluvia de ideas** para retomar los aspectos más importantes vistos el día anterior y vincularlos con los temas que se tratarán a lo largo del día. Promueva la reflexión sobre la influencia de las escuelas de Educación Media Superior, en la transmisión de roles y estereotipos de género que favorecen la legitimación de las desigualdades. De ser posible solicite que, a partir de la misma lluvia de ideas, las y los participantes definan los conceptos de currículo formal y currículo oculto.

2. Para adentrarse completamente al tema de la influencia tanto del currículo formal, como del oculto, en la reproducción de los estereotipos de género se propone utilizar la **Técnica 11: Los maestros de mi juventud**, mediante la cual, se buscará reflexionar en torno al importante papel que juega la escuela en la reproducción de los estereotipos de género.
3. Para fortalecer teóricamente la reflexión anterior, se pide que revisen en subgrupos la **Lectura 4: Género y escuela** y expongan sus conclusiones citando ejemplos de sesgos de género presentes en el currículo formal y oculto.
4. Para profundizar en la reflexión sobre el sexismo y las desigualdades de género en la escuela, solicite que en equipos de no más de cinco personas, retomen los ejemplos señalados o alguna otra vivencia para desarrollar la **Técnica 12: Sociodrama** al que titularán “Un día en la escuela”. Luego de la representación, expondrán las impresiones del grupo sobre las experiencias y se propiciará que las y los participantes propongan alternativas de solución ante dicha problemática.
5. A continuación se solicitará revisar individualmente la **Lectura 5: Sexismo, discriminación y hostigamiento sexual en el aula: ¿cómo detectarlo, como combatirlo?**, e iniciar una discusión en plenaria procurando buscar alternativas para aplicarlas en su contexto escolar.
6. Finalmente, para introducir la reflexión sobre la propia práctica docente de las y los participantes en el aula, se repartirá el cuestionario de la **Técnica 13: Equidad de género en las aulas**, se pedirá que lo respondan individualmente y compartan sus respuestas en parejas. En plenaria, voluntariamente algunas parejas comentarán sus impresiones poniendo énfasis en la necesidad de poner en marcha acciones que favorezcan la equidad.
7. Para terminar la sesión y considerando que se concluye un módulo, se sugiere realizar la **Técnica 14: Querida amiga**, la cual permite ver los avances en los contenidos temáticos, revisar el cumplimiento de los objetivos y evaluar la necesidad de ampliar temas o hacer modificaciones a la propuesta didáctica del Módulo II.

Lecturas complementarias:

- “Educación” en *Camino hacia la equidad. Reflexionando sobre jóvenes y género*, material educativo, Instituto Mexicano de la Juventud/ SEP/ Comisión Nacional de la Mujer/ UNICEF, México, 2000.
- Hierro, Graciela, *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, Torres asociados, México, 1998.

Técnica 11. Los maestros de mi juventud

Objetivo: Recuperar experiencias positivas y negativas en torno a las y los docentes significativos a lo largo de la vida escolar.

Desarrollo:

1. Se entrega a cada participante dos tarjetas y se indica que deberán anotar en el anverso y el reverso de cada una, nombres de maestros o maestras significativas a partir de los siguientes criterios (pueden anotar más de un nombre por cada criterio):

- Mi mejor maestro o maestra fue El peor maestro o maestra que tuve fue
 - Un maestro o maestra sexista fue... Un maestro o maestra equitativo/a...
2. Se pedirá organizarse en equipos (cuatro o cinco personas) para comentar las razones por las que eligieron a sus maestros o maestras, identificar semejanzas o similitudes entre las prácticas docentes consideradas como positivas o negativas y reflexionar sobre la forma en que el currículum formal y el oculto favorecen dichas prácticas.
 3. Un o una representante, presentará las conclusiones del equipo y se concluye la técnica sugiriendo la lectura del texto correspondiente.

Técnica 12: Sociodrama “Un día en la escuela”

Objetivo: Identificar los rasgos sexistas que se presentan con mayor frecuencia en las escuelas de Educación Media Superior.

Desarrollo:

3. El grupo deberá dividirse en equipos (cinco o seis personas) y se solicitará organicen una escenificación en no más de tres minutos, donde se muestren prácticas sexistas que hayan enfrentado o visto en la práctica de las y los docentes en la escuela. También puede sugerir que se incluyan propuestas para enfrentar la situación.
4. Al final de las representaciones se comentará la experiencia y se reforzará la actividad con la información teórica que se revisará a partir del texto propuesto

Técnica 13. Equidad de género en las aulas

Objetivos: Identificar prácticas inequitativas en el trabajo cotidiano de las y los docentes en el aula.

Desarrollo:

1. Se entrega a cada participante un cuestionario y se pide lo respondan sinceramente en forma individual.
2. Posteriormente se pide que, por afinidad, se reúnan en parejas y comenten sus respuestas y sus impresiones al contestar los reactivos.
3. Al final se reúne al grupo y en plenaria, se invita a que voluntariamente algunas parejas comenten su experiencia. Se termina la actividad enfatizando en la importancia de poner en marcha acciones que favorezcan la equidad de género en el aula.

Cuestionario “Equidad de género en el aula”

Situaciones	Siempre	A veces	Nunca
Ofrezco un horario consistente y cumplo planes anunciados o promesas ofrecidas.			
Busco el contacto personal con cada alumno/a durante el día, en clase o durante el recreo.			
Hago comentarios positivos sobre las actividades que realizan las y los jóvenes, evitando hacer comparaciones.			
Valoro las actividades que realizan ellas y ellos, mostrando interés y apoyándolos en el logro de sus retos.			
Reconozco sus esfuerzos y se los comunico.			
Los y las ayudo a comprender y superar sus frustraciones.			
Tomo en cuenta en lo posible sus iniciativas y los proveo de iguales oportunidades para desarrollar su creatividad.			
Les brindo oportunidades para que expongan sus problemas y en conjunto buscar solucionar sus dificultades.			
Los animo a que apliquen sus conocimientos a situaciones nuevas.			
Entrego dosificadamente responsabilidades a los hombres y mujeres, sin considerar el sexo como un parámetro para ello.			
Les enseño a compartir y esperar turnos, como también a respetar y cuidar los bienes comunitarios.			
Les ofrezco experiencias que refuercen el reconocimiento de las y los jóvenes como seres con igualdad de potencialidades.			
Respeto y escucho sus derechos y les enseño a respetar los derechos de los y las demás personas.			
Les brindo la confianza que necesitan para sentirse seguros/as.			
Respeto las necesidades individuales de silencio o aislamiento temporal, sin sancionarlos a remitirme a cuestiones relacionadas con su sexo.			
Muestro que la escuela es un lugar donde se puede explorar y proponer nuevas ideas sin ser coartado.			
Me es difícil evitar comentarios irónicos, comparaciones o favoritismos.			
Logro el cumplimiento de metas mediante amenazas y castigos.			
Les niego oportunidades de expresión creativa o de iniciativas.			
Algunas veces doy respuestas ambiguas y acciones contradictorias, utilizo dobles mensajes.			
Imparto órdenes a los y las estudiantes, que yo no cumplo.			
Les llamo constantemente la atención, les señalo exclusivamente sus dificultades o los descalifico para hacer que reaccionen por orgullo propio.			

Técnica 14. Querida amiga...

Objetivo: Terminar la sesión y evaluar la utilidad, los alcances y las áreas de oportunidad de los temas abordados a lo largo del módulo.

Desarrollo:

1. La actividad se desarrollará de manera individual.
2. Se pide a las participantes que escriban una carta en donde le describan a una persona (conocida o imaginaria), su experiencia a lo largo de las sesiones del Curso-Taller destacando lo más valioso, lo que más le gusto, lo que podría mejorar, etc.
3. Se pide entreguen la carta la facilitadora o facilitador, a fin de considerar comentarios y sugerencias útiles para reorganizar y adecuar tanto otros cursos como el siguiente módulo.

MÓDULO II. INCORPORACIÓN DE LA EQUIDAD DE GÉNERO AL TRABAJO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Unidad 1. Proyecto de vida en un contexto de equidad

Sesión 4

Objetivo: Reflexionar sobre la necesidad de incluir el enfoque de género en las actividades de orientación a las y los estudiantes de Educación Media Superior, a fin de promover el diseño de un proyecto de vida personal y profesional, libre de sexismo y discriminación.

Materiales:

Hojas de rotafolio	Tarjetas
Marcadores	Cinta adhesiva
Etiquetas para gafete	Lápices
Hojas blancas	

Diapositivas: “Estadísticas educativas con perspectiva de género”

Técnicas:

- | | |
|-------------------------|--|
| 15. Lluvia de ideas | 17. Destrucción y construcción del mundo |
| 16. Elección de carrera | 18. Lo que me llevo y lo que dejo... |

Texto de la antología a revisar:

Lectura 6. *Los jóvenes y el futuro*

Lectura 7. *Escolaridad y trabajo femeninos en el contexto de la división genérica de profesiones y oficios*

Desarrollo de la sesión:

1. Inicie la sesión con la **Técnica 10: Lluvia de ideas**, a fin de destacar los aspectos más importantes vistos el día anterior y vincularlos con los temas que se tratarán a lo largo del día. Promueva la reflexión sobre la importancia de incorporar la equidad de género en el trabajo cotidiano con las y los estudiantes de Educación Media Superior, a fin de orientarles en el diseño de un proyecto de vida profesional libre de sexismo.
2. Para introducir formalmente al grupo en el tema de la sesión, se sugiere solicitar que en subgrupos, se revise y analice la **Lectura 6: Los jóvenes y el futuro**, con el fin de reconocer la pertinencia de los temas que se abordarán a lo largo de la unidad. Al concluir, un o una representante de cada equipo comentará las conclusiones y reflexiones de la lectura.
3. En la etapa de Educación Media Superior, las y los jóvenes se deben enfrentar a la elección de un proyecto de vida profesional, para tratar el tema se utiliza la **Técnica 16: Elección de carrera**, a partir de la cual, se propiciará la reflexión sobre las implicaciones de las y los docentes en dicho proceso.
4. Para contextualizar la reflexión anterior, se sugiere solicitar a las y los participantes, la revisión en subgrupos de la **Lectura 7: Escolaridad y trabajo femeninos en el contexto de la división genérica de profesiones y oficios**, a partir de lo cual se abrirá una discusión plenaria que se cerrará con la exposición, por parte del o la facilitadora, de las diapositivas “Estadísticas educativas con perspectiva de género”.
5. Posteriormente, con el fin de iniciar la discusión en torno al tema de Participación social y política se propone la **Técnica 17: Destrucción y construcción del mundo**, que permitirá identificar la responsabilidad social que todos y todas tenemos de involucrarnos y participar en los procesos sociales y políticos.
7. Al final de la sesión, para cerrar y recuperar los puntos más importantes abordados a lo largo del día, se sugiere proponer la **Técnica 18: Lo que me llevó y lo que dejo**, u otra que conozca y pueda usarse con el mismo fin.

Lecturas complementarias:

- Aguilar, J. Ángel y Beatriz Mayén. “Género y futuro” en *Esto es cosa de hombres ¿o de mujeres?*, Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, A.C., México, 1998.
- INMUJERES, *El enfoque de género en la producción de estadísticas educativas en México. Una guía para usuarios y una referencia para productores de información*, INMUJERES, México, 2004.

Técnica 16. Elección de carrera

Objetivo: Representar la influencia de los estereotipos y roles de género en el proceso de elección de carrera y proyección a futuro de las y los jóvenes.

Desarrollo:

1. Se organiza al grupo en equipos de siete personas y se les pide elijan a dos participantes quienes deberán fungir como observador(a) y secretari(a) respectivamente.
2. Las personas restantes del equipo se pegarán en el pecho un papel con su nombre y elegirán una profesión que anotarán en una tarjeta. Puede ser o no, la que tiene actualmente pero no la podrán compartir con sus compañeros y compañeras.
3. Posteriormente, cada persona asignará a sus compañeros y compañeras una profesión que considere vaya de acuerdo con su personalidad (puede o no ser la actual). Se socializa la información en equipo y se sugiere reflexionar en función de las siguientes preguntas:
 - ¿Elegieron una carrera diferente a la que tienen actualmente, por qué?
 - ¿En función de qué las y los compañeros le asignaron una carrera?
 - ¿Qué opinan de la carrera que les asignaron?
 - ¿La asignación tiene que ver con el género?
 - ¿Cómo se ve reflejada esta situación en la elección de carrera de las y los jóvenes?
4. Se comentan las conclusiones en plenaria.

Técnica 17. Destrucción y construcción del mundo

Objetivo: Reflexionar sobre la importancia de impulsar la participación de todas y todos los jóvenes en la organización social y política de su comunidad.

Desarrollo:

5. Se organiza al grupo en equipos de 10 o 12 personas y se asigna a cada una el papel que representará a lo largo de la actividad de acuerdo con las siguientes sugerencias:

• Maestro(a) de primaria	• Cantante de rock	• Sacerdote
• Mujer embarazada	• Estudiante de bachillerato	• Vedette (19 años)
• Estudiante de arquitectura	• Policía	• Juez
• Joven de 17 años ama de casa	• Grafitero	• Agricultor
6. Una vez organizados los equipos, se les indica que desarrollarán la actividad simultáneamente, se conmina a las y los participantes, jueguen el rol asignado en todo momento y se describe la siguiente situación:

“Nos encontramos en el año 2550, una catástrofe ha asolado la tierra y sabemos que dentro de 30 minutos nuestro planeta será destruido. De la multitud de personas tan sólo quedan 10 o 12 personas (según sea el caso). Una nave espacial que sólo cuenta con cinco plazas, espera para transportar a las y los sobrevivientes a otro planeta donde podrán iniciar otra civilización. La tarea del grupo consiste en determinar en el tiempo señalado, quienes ocuparán los lugares disponibles y por qué”

7. Pida a las y los participantes, expongan y defiendan las razones por las que desean tener un lugar en la nave.
8. Una vez elegidos los cinco sobrevivientes se pedirá se separen del equipo y se anuncia que la nave partió y llegó a su destino. En el nuevo planeta deberán definir la forma en que organizaran su nueva vida.
9. Por otra parte, las personas que permanecieron en la tierra descubren que el planeta no va a desaparecer, por lo que deberán reorganizar la forma de vida que llevarán en adelante.
10. Se establece un tiempo de entre 20 y 30 minutos para realizar el ejercicio y finalmente, en plenaria, se comentarán los resultados de cada equipo y se reflexionará en torno al papel que jugó cada persona, la forma en que eligieron a los sobrevivientes, si esta selección estuvo relacionada con los estereotipos sociales alrededor de la edad y del género y la importancia de la colaboración de todas y todos en la creación de las nuevas formas de relación propuestas.

MÓDULO II. INCORPORACIÓN DE LA EQUIDAD DE GÉNERO AL TRABAJO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Unidad 1. Proyecto de vida en un contexto de equidad

Sesión 5

Objetivo: Reconocer la importancia de ofrecer a las y los estudiantes de Educación Media Superior, actividades que desde la visión de la equidad de género, permitan crear ambientes de prevención de la violencia, a fin de disminuir esta problemática en el proceso de elección, establecimiento y vivencia de pareja.

Materiales:

Hojas de rotafolio	Tarjetas
Marcadores	Cinta adhesiva
Etiquetas para gafete	Lápices
Hojas blancas	

Diapositivas: “Violencia de género, causas y consecuencias”

Técnicas:

- | | |
|-----------------------------|----------------------|
| 19. Lluvia de ideas | 22. Tú y yo |
| 20. La pareja de mis sueños | 23. Mis redes |
| 21. Los muebles | 24. Cuadro sinóptico |

Texto de la antología a revisar:

Lectura 8. *Consecuencias de la violencia de género*

Lectura 9. *A la entrada del laberinto*

Desarrollo de la sesión:

1. Inicie la sesión con la Técnica 19: Lluvia de ideas, a fin de retomar los aspectos más importantes vistos el día anterior y vincularlos con los temas que se tratarán a lo largo del día. Promueva la reflexión sobre la importancia de ofrecer a las y los estudiantes de Educación Media Superior, actividades que desde la visión de la equidad de género, permitan crear ambientes de prevención de la violencia, a fin de disminuir esta problemática en el proceso de elección, establecimiento y vivencia de pareja.
2. A continuación, se invita a las y los participantes a realizar individualmente la Técnica 20: La pareja de mis sueños, a partir de la cual, se buscará poner en la mesa de discusión la forma en que se construyen las nociones de pareja ideal, su influencia en el proceso de búsqueda y establecimiento de pareja y la relación que en ello tiene los estereotipos tradicionales de género.
3. Para vincular el tema de elección de pareja con el de prevención de violencia en el noviazgo, se propone utilizar la Técnica 21 Con los ojos cerrados, a fin de sensibilizar a las y los participantes sobre la vulnerabilidad que genera tanto la dependencia y el ejercicio de control que se ejerce en relaciones violentas.
4. Para fortalecer teóricamente la reflexión anterior, se pedirá revisar y discutir en subgrupos la Lectura 8: Consecuencias de la violencia de género y el o la facilitadora concluirá el tema con la presentación de las diapositivas “Violencia de género, causas y consecuencias”.
5. Para aterrizar la discusión en torno a las formas de enfrentar los conflictos y prevenir la violencia en el noviazgo se propone solicitar la participación de dos voluntarios que escenificarán la Técnica 22: Tú y yo, y posteriormente se sugerirá la revisión de la Lectura 9: A la entrada del laberinto, con la cual se fortalecerá teóricamente la discusión y el análisis de la actividad.
6. A fin de que las y los participantes visibilicen la importancia de las redes sociales y familiares de apoyo como una estrategia que permita a las y los jóvenes enfrentar y salir de situaciones de violencia, se sugiere utilizar la Técnica 23: Mis redes.

7. Finalmente, para destacar los puntos más importantes de la sesión se sugiere pedir que en subgrupos se elabore un cuadro sinóptico donde las y los participantes resuman los temas y conceptos trabajados a lo largo de la sesión.

Lecturas complementarias:

- Torres, Marta. *Al cerrar la puerta. Amistad, amor y violencia en la familia*, Norma, México, 2005.
- “Violencia” en *Caminos hacia la equidad. Reflexionando sobre jóvenes y género*, material educativo, Instituto Mexicano de la Juventud/ SEP/ Comisión Nacional de la Mujer/ UNICEF, México, 2000.

Técnica 20. La pareja de mis sueños

Objetivo: Identificar los elementos que se ponen en juego al establecer relaciones de pareja.

Desarrollo:

1. Se pide a las y los participantes que individualmente, en una tarjeta, completen las siguientes frases:
 - Mi pareja ideal debería ser...
 - Se asemejaría a mí en....
 - Sería diferente de mí en...
 - Yo esperaré de mi pareja...
 - Lo que yo le daría o haría por mi pareja...
2. Al concluir, se pide reunirse en grupos para compartir sus respuestas e identificar los factores que se ponen en juego al establecer el ideal de pareja y la relación existente entre ésta y la elección de pareja en la realidad.

Técnica 21. Con los ojos cerrados

Objetivo: Reflexionar sobre los tipos de violencia que se da en las relaciones amistosas y de pareja

Desarrollo:

1. Se solicita al grupo se pongan de pie y formen una fila, recta o curvada pero sin cerrarse, en el centro del salón. Todos(as) se cubren los ojos con un paliacate y se toman de las manos.
2. Se informa que el o la facilitadora y el o la cofacilitadora (o un o una voluntaria), jalarán a las personas que se encuentran en los extremos y las demás deberán seguir la dirección indicada sin soltarse de la mano. Hágalo varias veces aplicando fuerzas encontradas y deténgase.
3. A continuación, sin soltarse las manos, cada quien deberá jalar con fuerza hacia la dirección que quiera, de unos minutos para cumplir esta instrucción.

4. Se detiene la actividad y se pide se quiten la venda de los ojos. Una vez relajados se pide reflexionen en torno a: ¿Qué sentimientos experimentaron durante el ejercicio?, ¿quién imprimió más fuerza, los hombres o las mujeres?, ¿de qué manera expresan su agresión las mujeres?, ¿de qué manera expresan su agresión los hombres?, ¿cómo se ve y valora a las mujeres?, ¿cómo se ve y valora a los hombres?, ¿cuáles son los tipos de violencia que conocen y en que consisten?
5. El o la facilitadora hará un resumen de los puntos más relevantes y concluirá procurando establecer un vínculo entre los sentimientos de los y las participantes y los que se generan al vivir una situación de violencia, enfatizando en la importancia de generar alternativas viables para disminuir la violencia en las relaciones interpersonales.

Técnica 22. Tú y yo

Objetivo: Revisar el concepto de negociación y promover la creación de técnicas que permitan el desarrollo de esta habilidad.

Desarrollo:

1. Se pide a dos participantes voluntarios (de preferencia un hombre y una mujer) que realicen una representación y se les entrega la descripción de la situación y los personajes que representarán.
2. Se solicita que salgan del salón y sin comunicarse entre sí preparen su representación en dos minutos.
3. Frente al grupo se realiza la representación hasta que ambos personajes tomen una decisión conjunta. No olvide agradecer a las y los participantes su actuación; con el grupo analice:
 - ¿Cómo se sintieron los personajes?
 - ¿Qué elementos verbales y no verbales mostraron en su interacción?
 - ¿Qué elementos manipuladores y solidarios se dieron?
 - ¿Qué ideas tienen para mejorar la negociación en una relación de pareja?

Personajes:

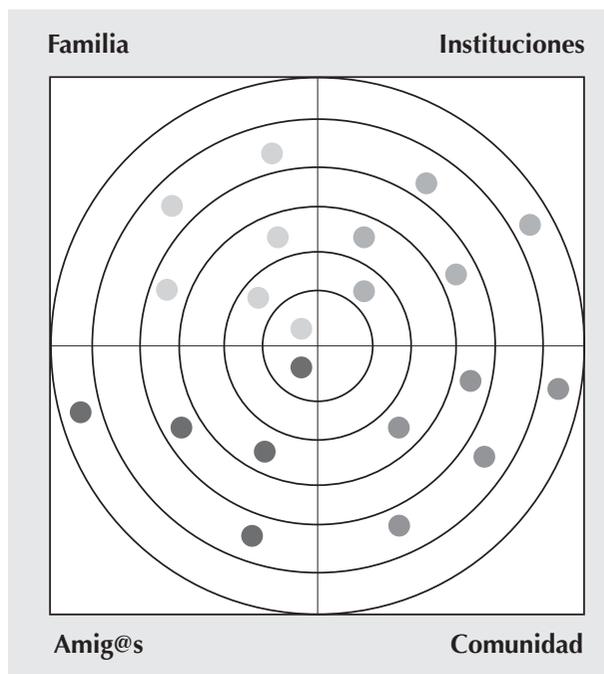
- Eres un joven de 17 años de edad que está enamorado de su novia y te acaban de informar que aprobaste el examen de admisión para la licenciatura en Comunicación. Estás feliz esperando a tu novia en el café para darle la noticia que te dará la oportunidad de compartir con ella logros muy difíciles y planes futuros muy bellos.
- Eres una joven de 18 años de edad que está enamorada de su novio y acabas de aprobar el examen de admisión para la licenciatura en Medicina, en una universidad que está a ocho horas de distancia en autobús del lugar donde vives. Tu papá está feliz, pues le dieron un buen puesto, así que toda la familia se trasladará. Llegas a ver a tu novio para platicarle la noticia que te dará la oportunidad de compartir con él logros muy difíciles y planes futuros muy bellos.

Técnica 23. Mis redes

Objetivo: Identificar recursos familiares y sociales que funjan como apoyo para la atención de casos de violencia.

Desarrollo:

1. Se entrega a cada persona una hoja en blanco y se les solicita la dividan en cuatro partes, dibujando una cruz en el centro. Cada cuadro representa un núcleo importante de socialización: familia, amigas y amigos, instituciones y comunidad.
2. Se pide que del centro hacia fuera dibujen círculos concéntricos, los que deseen.
3. Del centro hacia fuera, entre los espacios de cada círculo y en cada cuadro, cada participante colocará en sus hojas a las personas en las que pueden apoyarse, por orden de importancia: es decir, el primer círculo incluye a aquellas personas con las que indudablemente contamos; el siguiente círculo contendrá a quienes probablemente tengan algún inconveniente para ofrecer apoyo inmediato (como cuidado de hijas e hijos o de adultas mayores, etcétera) y así sucesivamente. Es posible que en algún círculo no se tenga ninguna persona; no importa, se trata de que las y los participantes identifiquen su red de apoyo en el esquema.
4. Se compartirán los mapas de redes en equipos y en plenaria se comentarán sus impresiones de la técnica. Es posible que alguna persona de un mapa de red sea parte de otro mapa de red. A esta técnica también se le denomina de las Constelaciones.



Técnica 24. Mapa conceptual

Objetivo: Integrar y sintetizar los conocimientos adquiridos.

Desarrollo:

1. Se organizará al grupo en equipos de seis personas.
 2. Cada equipo recapitulará los temas vistos en la sesión y elaborarán una síntesis de los conceptos centrales representándola en un mapa conceptual que integre todas las ideas del equipo.
- En plenaria cada equipo expondrá su trabajo propiciando el debate e intercambio de ideas.

MÓDULO II. INCORPORACIÓN DE LA EQUIDAD DE GÉNERO AL TRABAJO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Unidad 2. Promoción de la salud con equidad de género desde la escuela

Sesión 6

Objetivo: Reflexionar sobre la importancia de crear espacios para la promoción de la salud, el cuidado del cuerpo y el ejercicio de la sexualidad de manera libre y responsable.

Materiales:

Hojas de rotafolio	Tarjetas
Marcadores	Cinta adhesiva
Etiquetas para gafete	Lápices
Hojas blancas	Leyendas “cierto” y “falso”

Diapositivas: “Derechos sexuales y reproductivos”

Técnicas:

26. Lluvia de ideas	28. Análisis de casos
27. Cierto o falso	29. Lo que me llevo y lo que deajo

Texto de la antología a revisar:

Lectura 10. *Los derechos sexuales y reproductivos*

Lectura 11. *El embarazo y sus consecuencias*

Desarrollo de la sesión:

1. Inicie la sesión con la **Técnica 26. Lluvia de ideas**, a fin de retomar los aspectos más importantes vistos el día anterior y vincularlos con los temas que se tratarán a lo largo del día. Motive la reflexión sobre la importancia de crear espacios para la promoción de la salud, el cuidado del cuerpo y el ejercicio de la sexualidad libre y responsable en las escuelas de Educación Media Superior.
2. Para introducir al grupo al tema de la sesión, se pedirá revisen y analicen en subgrupos de cuatro o cinco personas la **Lectura 10: Los derechos sexuales y reproductivos** y preparen una breve exposición de los conceptos que en ella se abordan. Para cerrar las exposiciones, el o la facilitadora presentará y comentará brevemente las diapositivas “Derechos sexuales y reproductivos.”
3. Es de suma importancia que se analicen y desmitifiquen algunas creencias en torno a las relaciones sexuales y la prevención de embarazos no deseados, por esa razón, se propone realizar la **Técnica 27: Cierto o falso**, la cual permite abrir la discusión en torno a la importancia de ejercer la sexualidad de manera libre y responsable. Para fortalecer teóricamente esta reflexión, se sugiere pedir que

individualmente se revise la Lectura 11: El embarazo y sus consecuencias, y a partir de las preguntas iniciará una discusión grupal.

4. Finalmente para enfatizar la importancia del cuidado del cuerpo y la prevención de ITS y VIH Sida, se invita a formar equipos para realizar la Técnica 28: Análisis de casos, se reparten algunos casos que deberán ser analizados y comentados para generar alternativas de prevención que se presentarán en plenaria y se fortalecerán con el cierre de la facilitadora o facilitador.
5. Para terminar la sesión y recuperar los puntos más importantes de la sesión se realizará la **Técnica 29: Lo que me llevó y lo que dejo...**

Lecturas complementarias:

- Trapasso, Rosa D. “La dimensión social y política de los derechos reproductivos”, en *Conciencia Latinoamericana*, Vol.7 No.1, enero-febrero-marzo de 1995.
- *Hablemos de sexualidad con la gente joven. Modelo educativo para profesores y profesionales que trabajan con jóvenes*, Gente joven / Mexfam, México, 1998.

Técnica 27. Cierto o falso*

Objetivo: Identificar los principales mitos asociados a la anticoncepción y el embarazo entre las y los jóvenes.

Desarrollo:

1. Se pide al grupo colocarse al centro del salón y se ponen leyendas con las palabras “Cierto” “Falso” a los extremos.
2. Se indica que se leerá una frase relacionada con el tema y cada persona deberá colocarse en el extremo del salón que corresponda de acuerdo con su punto de vista.
3. Es importante solicitar a algunas personas que comenten la razón por la que se colocaron en ese lugar y leer a continuación la explicación contenida en la tabla anexa.
4. Al final de la sesión se fortalece la reflexión con la lectura sugerida

* Sistematizado y ampliado a partir de la propuesta presentada en *Hablemos de sexualidad con la gente joven. Modelo educativo para profesores y profesionales que trabajan con jóvenes*, Méxfam/Gente Joven, México, 1998.

Cierto o Falso

- | | |
|---|---|
| <p>1. Para prevenir ITS se debe evitar el contacto sexual durante la menstruación.</p> | <p>Falso. Si ambas personas están sanas y tienen un aseo adecuado, no corren riesgos de contraer ITS.</p> |
| <p>2. Las píldoras anticonceptivas producen cáncer.</p> | <p>Falso. Aunque la píldora puede causar efectos secundarios, no hay evidencia de que cause cáncer.</p> |
| <p>3. La ducha vaginal previene el embarazo.</p> | <p>Falso. Ni es un método anticonceptivo efectivo, ni se recomienda como parte del aseo normal pues destruye la flora vaginal.</p> |
| <p>4. Si el hombre saca el pene de la vagina antes de la eyaculación puede prevenir el embarazo y el SIDA.</p> | <p>Falso. Se llama coito interrumpido y aunque es muy común su uso, no es una forma de prevenir ni embarazos ni ITS.</p> |
| <p>5. Cualquier persona que tiene relaciones sexuales puede contraer una ITS.</p> | <p>Cierto. No importa la edad, el sexo, ni cuantas veces se haya tenido contacto sexual.</p> |
| <p>6. Quienes se abstienen de tener contactos sexuales son más sanos.</p> | <p>Falso. Por eso es importante tomar medidas preventivas adecuadas.</p> |
| <p>7. Si se tiene contacto sexual una sola vez no puede haber un embarazo y es improbable un contagio de ITS.</p> | <p>Falso. No importa el número de contactos, una vez que se ha tenido contacto sexual sin protección una persona es susceptible al embarazo y al contagio de ITS.</p> |
| <p>8. El VIH Sida es más frecuente entre mujeres y homosexuales.</p> | <p>Falso. No es prioritario de un solo grupo. Puede darse en hombres, mujeres, heterosexuales, bisexuales, homosexuales, niños y niñas.</p> |
| <p>9. El hombre tiene más deseo sexual que la mujer.</p> | <p>Falso. Socialmente es más cuestionado que las mujeres expresen su deseo sexual.</p> |
| <p>10. El ritmo es el anticonceptivo más eficaz para las y los jóvenes.</p> | <p>Falso. El ritmo es un método poco efectivo y sólo se recomienda para mujeres que han llevado un seguimiento cuidadoso de su ciclo menstrual.</p> |
| <p>11. La abstinencia es el único método anticonceptivo y de prevención de ITS 100% efectivo.</p> | <p>Cierto. Es la única forma de estar 100% protegidos, pero también hay otros métodos muy eficaces.</p> |
| <p>12. Si no se tienen síntomas, hay menos probabilidades de contagio de ITS.</p> | <p>Falso. La mayoría de ITS, son contagiadas antes de que la o el portador presente síntomas.</p> |
| <p>13. Una persona que ya tuvo una ITS, no se puede contagiar otra vez de la misma</p> | <p>Falso. Prácticamente todas las ITS se puede adquirir nuevamente si se tiene contacto sexual con una persona contagiada, haberla contraído anteriormente, no da inmunidad.</p> |

Técnica 28. Análisis de casos*

Objetivo: Identificar los riesgos de contraer enfermedades sexualmente transmisibles (ITS y Sida).

Desarrollo:

1. Se divide el grupo en equipos y se distribuyen un caso a cada uno.
2. A partir de los casos, deberán analizar los riesgos que corren las y los protagonistas y algunas estrategias que pueden utilizar para prevenir el contagio de enfermedades y embarazos no deseados.
3. Concluida la actividad, se comenta en plenaria el ejercicio y se fortalece la discusión con la presentación de material didáctico por parte del o la facilitadora.

CASOS

- A Juan, de 17 años, no le gusta usar el condón porque considera que no tendrá la misma sensación. Esta noche hay fiesta y también tiene muchas posibilidades de tener relaciones sexuales con una persona muy popular por su simpatía y buenas calificaciones, debe decidir si usa o no condón.
- Carla de 26 años y Alberto de 28, son una pareja estable y están comprometidos en matrimonio y se prometieron fidelidad mutua. Ella quiere utilizar un método anticonceptivo porque quiere evitar un embarazo en este momento de su vida pero él no está convencido, quiere tener un hijo cuanto antes.
- Daniela de 17 años no ha tenido relaciones sexuales pero ahora está saliendo con su pareja y ha decidido que lo hará pero, aunque tiene mucha información sobre los riesgos que esto conlleva, no sabe cómo protegerse ni qué método elegir.
- Lupe de 18 años tiene una relación de seis meses con su pareja, nunca han utilizado protección porque utiliza el método del ritmo, sin embargo acaba de descubrir que su pareja le fue infiel y está preocupada por su salud.

* Adaptado de la propuesta publicada en *Hablemos de sexualidad con la gente joven. Modelo educativo para profesores y profesionales que trabajan con jóvenes*, Méxfam/Gente Joven, México, 1998.

MÓDULO II. INCORPORACIÓN DE LA EQUIDAD DE GÉNERO AL TRABAJO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Unidad 2. Promoción de la salud con equidad de género desde la escuela

Sesión 7

Objetivo: Identificar la influencia del género tanto en el desarrollo de trastornos alimentarios, como en la iniciación de las y los estudiantes en el consumo de alcohol y/o drogas.

Materiales:

Hojas de rotafolio	Revistas
Marcadores	Cinta adhesiva
Etiquetas para gafete	Lápices
Hojas blancas	Tijeras
Pegamento	Cartulina

Diapositivas: “Anorexia y bulimia”

Técnicas:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| 30. Lluvia de ideas | 33. Presentación: yo soy |
| 31. En filas | 34. Lo que me llevo y lo que dejo |
| 32. Collage “El hombre o la mujer ideal” | |

Texto de la antología a revisar:

Lectura 12. *Anorexia y bulimia: ¿fractura femenina o moda occidental?*

Desarrollo de la sesión:

1. Inicie la sesión con la **Técnica 30: Lluvia de ideas**, a fin de recuperar los aspectos más importantes vistos el día anterior y vincularlos con los temas que se tratarán a lo largo del día. Invite al grupo a la reflexión sobre influencia del género en el desarrollo de trastornos alimentarios.
2. A fin de reflexionar en torno las dificultades que tenemos para percibir nuestro cuerpo y la influencia de la mirada de los otros en la forma de ubicarnos socialmente, se sugiere utilizar la **Técnica 31: En filas**, para la cual se dividirá al grupo en dos y se generará una competencia que permita visibilizar los conflictos a los que nos enfrentamos en el proceso de construcción de la imagen corporal.
3. Para destacar la influencia del género en la construcción de la imagen corporal ideal para hombres y para mujeres, se realizará la **Técnica 32: Collage**. Se dividirá al grupo en cuatro equipos, de preferencia de un solo sexo y se solicitará elaboren una obra plástica mediante la

cual, los hombres representen al “cuerpo ideal de hombre” y las mujeres el “cuerpo ideal de mujer” de acuerdo con las expectativas sociales actuales, enfatice que no se trata de presentar sus deseos o su ideal de cuerpo, sino el que obedece a los requerimientos sociales. Posteriormente, se solicita que un representante de cada grupo presente su obra y se comenta reflexionando sobre la influencia del género en las características sociales que se demandan para unos y otras, así como el impacto de ello en el desarrollo de trastornos alimentarios.

4. A continuación y con el propósito de identificar algunas medidas que permitan prevenir e identificar casos de trastornos alimentarios, se propone la **Técnica 33: Presentación: yo soy**, la cual se realizará en pareja y puede utilizarse con las y los jóvenes a fin de favorecer que verbalicen aspectos de agrado y desagrado en torno al cuerpo e identificar problemas en la construcción de su imagen corporal.
5. Para fortalecer teóricamente la reflexión anterior, se solicitará que en subgrupos revisen y analicen la **Lectura 12: Anorexia y bulimia: ¿fractura femenina o moda occidental?**, a fin de sintetizar las características de los trastornos alimentarios y en particular los signos y síntomas de la anorexia y la bulimia, problemas más frecuentes en la actualidad entre la población joven.
8. Al final de la sesión, para cerrar y recuperar los puntos más importantes se sugiere la **Técnica 34: Lo que me llevó y lo que dejo**, u otra que conozca y pueda usarse con el mismo fin.

Técnica 31. En filas

Objetivo: Reflexionar sobre las dificultades que tenemos para percibir nuestro cuerpo y la influencia de la mirada de los otros en la forma de ubicarnos socialmente.

Desarrollo:

1. Se divide el grupo en dos y se pide que formen filas paralelas.
2. Es importante puntualizar que se tratará de un concurso y para obtener un punto, cada grupo deberá ordenar su fila lo más rápido y correctamente, en función de algunas características que se irán indicando. Ganará el equipo que se acumule más puntos.
3. No olvide incitar a los equipos a verificar si sus “contrincantes” han ordenado su fila adecuadamente.

Consignas para ordenar las filas:

- Por estaturas
- De acuerdo con el tono de cabello (de más oscuro al más claro)
- Por talla (del más delgado(a) al más robusto(a))
- De acuerdo con el tono de piel (del más claro al más oscuro)
- Por el tamaño de ojos o de boca (del mayor a menor)

4. Una vez concluida la actividad, se proclama un ganador y se comenta la experiencia procurando enfatizar en las dificultades que tenemos para percibir nuestro cuerpo y la importancia del reflejo y retroalimentación de las y los otros para tener un referente. También puede hablarse de la diferencia entre el cuerpo físico y la imagen corporal, que es una construcción imaginaria del propio cuerpo, que con mucha frecuencia está asociada con estereotipos de género.

Técnica 32. Collage “El hombre o la mujer ideal”

Objetivo: Identificar la influencia del género en las nociones de imagen corporal ideal.

Desarrollo:

1. Se divide al grupo en equipos de no más de cinco personas, de preferencia de un solo sexo y se entrega a cada uno, tijeras, pegamento, marcadores, una cartulina y una cantidad suficiente de revistas con imágenes.
2. A continuación se pide elaborar un collage con el título “El hombre o la mujer ideal”, dónde representarán, los hombres el “cuerpo ideal de hombre” y las mujeres el “cuerpo ideal de mujer” de acuerdo con las expectativas sociales actuales.
3. Una vez que terminado el collage, se colocará en un lugar visible y un representante de cada equipo deberá explicar lo que representó y por qué.
4. En plenaria se destacan los estereotipos que emergieron y su influencia en las construcciones de imagen corporal ideal entre las y los jóvenes.

Técnica 33. Presentación: yo soy

Objetivo: Favorecer que las y los participantes verbalicen aspectos de agrado y desagrado en torno al cuerpo e identificar que la presencia de estos, entre las y los jóvenes, pueden generar problemas en la construcción de su imagen corporal.

Desarrollo:

1. Se pide al grupo organizarse en parejas por afinidad, es decir, buscar a la persona con quien se tenga más confianza o se sienta simpatía.
2. Cada pareja deberá buscar un sitio, en la medida de lo posible, alejado de las otras parejas y se invita a que de pie y frente a frente cada uno presente su cuerpo, puntualizando lo que le gusta o no de cada parte y explicando porqué.
3. Cada persona deberá disponer de entre cinco y 10 minutos para hacer su presentación pero, invítelos a que sean equitativos y cada uno disponga más o menos del mismo tiempo.
4. Si se percibe que al grupo le cuesta trabajo, sugiera empezar con algo como: “Yo soy... y tengo... años, mi cabeza...., mi cara..., mi cabello..., etc.

5. Al terminar la experiencia comente los sentimientos que despertó en el grupo, las partes que más o que menos se mencionaron, lo que les costó más trabajo hacer y procure que los comentarios confluyan en la importancia de identificar estas situaciones entre las y los jóvenes y de no reproducir comentarios o críticas asociadas con el género que ofendan o puedan impactar en la construcción de la imagen corporal de sus estudiantes.

MÓDULO II. INCORPORACIÓN DE LA EQUIDAD DE GÉNERO AL TRABAJO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Unidad 2. Promoción de la salud con equidad de género desde la escuela

Sesión 8

Objetivo: Identificar la influencia del género tanto en el desarrollo de trastornos alimentarios, como en la iniciación de las y los estudiantes en el consumo de alcohol y/o drogas.

Materiales:

Hojas de rotafolio	Hojas blancas
Marcadores	Cinta adhesiva
Etiquetas para gafete	Lápices

Técnicas:

- | | |
|---------------------------------------|----------------------|
| 35. Lluvia de ideas | 38. Cuadro sinóptico |
| 36. Sociodrama “La fiesta” | 39. Querida amiga |
| 37. Los y las jóvenes modernas son... | |

Texto de la antología a revisar:

Lectura 13. *Adicciones y jóvenes: respuestas apropiadas a necesidades particulares a partir de la inclusión de la perspectiva de género*

Desarrollo de la sesión:

1. Inicie la sesión con la **Técnica 35. Lluvia de ideas**, a fin de retomar los aspectos más importantes vistos el día anterior y vincularlos con los temas que se tratarán. Fomente la reflexión sobre la influencia del género en la iniciación de las y los jóvenes en el consumo de alcohol y/o drogas.
2. Se pide al grupo dividirse en equipos mixtos de mínimos seis personas para realizar la **Técnica 36. Sociodrama “La fiesta”**, mediante la cual, se pretende reflejar mediante una escenificación de no más de tres minutos, los comportamientos diferenciados por sexo típicos de las y los jóvenes en los espacios de socialización y esparcimiento entre pares, donde con frecuencia se inician en el consumo de alcohol y drogas. Después de la escenificación, reflexionará sobre la importancia de iden-

tificar, cómo el género se encuentra presente en todos los ámbitos de la vida cotidiana de las y los jóvenes, favoreciendo o dificultando su desarrollo.

3. A continuación, se entrega a cada participante una tarjeta y se les pide que en forma individual completen las frases que se sugieren en la **Técnica 37. Los y las jóvenes modernas son...**, cuidando que sus respuestas obedezcan a las conductas e intereses típicos de las y los estudiantes. Completada la actividad se reúnen en grupos de cuatro personas para comentar sus respuestas y reflexionar sobre la influencia de estas creencias en el consumo de alcohol y/o drogas entre las y los jóvenes.
4. Para fortalecer teóricamente la reflexión anterior se sugiere revisar la **Lectura 13. Adicciones y jóvenes: respuestas apropiadas a necesidades particulares**, y posteriormente reunirse en equipos de cuatro o cinco personas para elaborar un cuadro sinóptico abordando los puntos más importantes para presentarlos en plenaria al resto del grupo.
5. Finalmente, para terminar la sesión y considerando que se concluye tanto el módulo como el curso, se sugiere realizar la **Técnica 39: Querida amiga**, la cual permite ver los avances en los contenidos temáticos, revisar el cumplimiento de los objetivos y evaluar la necesidad de ampliar temas o hacer modificaciones a la propuesta didáctica. No olvide dejar un espacio de tiempo para aplicar, en su caso, cuestionario de evaluación.

Lecturas complementarias:

- Equipo de Investigación Sociológica, EDIS. *El consumo de alcohol y otras drogas en el colectivo femenino*, Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales; Instituto de la Mujer, Madrid, 2000.
- Aguilar, J. Ángel y Beatriz Mayén. “Género y alcoholismo” en *Esto es cosa de hombres ¿o de mujeres?*, Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, A.C., México, 1998.

Técnica 36. Sociodrama “La fiesta”

Objetivo: Identificar comportamientos típicos de las y los jóvenes en los espacios de socialización entre pares, donde con frecuencia se inician en el consumo de alcohol y drogas.

Desarrollo:

2. El grupo deberá dividirse en equipos (cinco o seis personas) y se solicitará organicen una escenificación en no más de tres minutos, donde se muestren los comportamientos diferenciados por sexo típicos de las y los jóvenes en los espacios de socialización y esparcimiento, específicamente ¿qué hacen?, ¿cómo se comportan?, ¿qué está bien o mal visto para unos y otros en una fiesta?
3. Puede sugerir que muestren alguna forma en que las y los jóvenes suelen ser presionados para iniciarse en el consumo excesivo de alcohol o drogas e incitar a que propongan medidas para enfrenar la situación.
4. Después de la escenificación se reflexionará sobre la importancia del género se encuentra presente en todos los ámbitos de la vida cotidiana de las y los jóvenes, favoreciendo o dificultando su desarrollo.

Técnica 37. Los y las jóvenes modernas son...

Objetivo: Identificar las creencias de género asociadas al consumo de alcohol y drogas

Desarrollo:

1. Se pide al grupo que, en forma individual completen las siguientes frases:
 - Un joven moderno es... • Un joven moderno hace...
 - Una joven moderna es... • Una joven moderna hace...
2. No olvide sugerir que sus respuestas deberán obedecer a las conductas e intereses típicos de las y los estudiantes de Educación Media Superior.
3. Completada la actividad se deberán reunir en grupos de cuatro personas para comentar sus respuestas y reflexionar sobre la influencia de estas creencias en la vulnerabilidad de las y los jóvenes ante el consumo de alcohol y/o drogas.

Técnica 38. Mapa conceptual

Objetivo: Integrar y sintetizar los conocimientos adquiridos.

Desarrollo:

3. Se organizará al grupo en equipos de cuatro o cinco personas.
4. Cada equipo elaborará un mapa conceptual con los puntos más importantes que se estudian en el texto, procurando integrar las ideas de todo el equipo.
5. En plenaria cada equipo expondrá su trabajo propiciando el debate e intercambio de ideas.

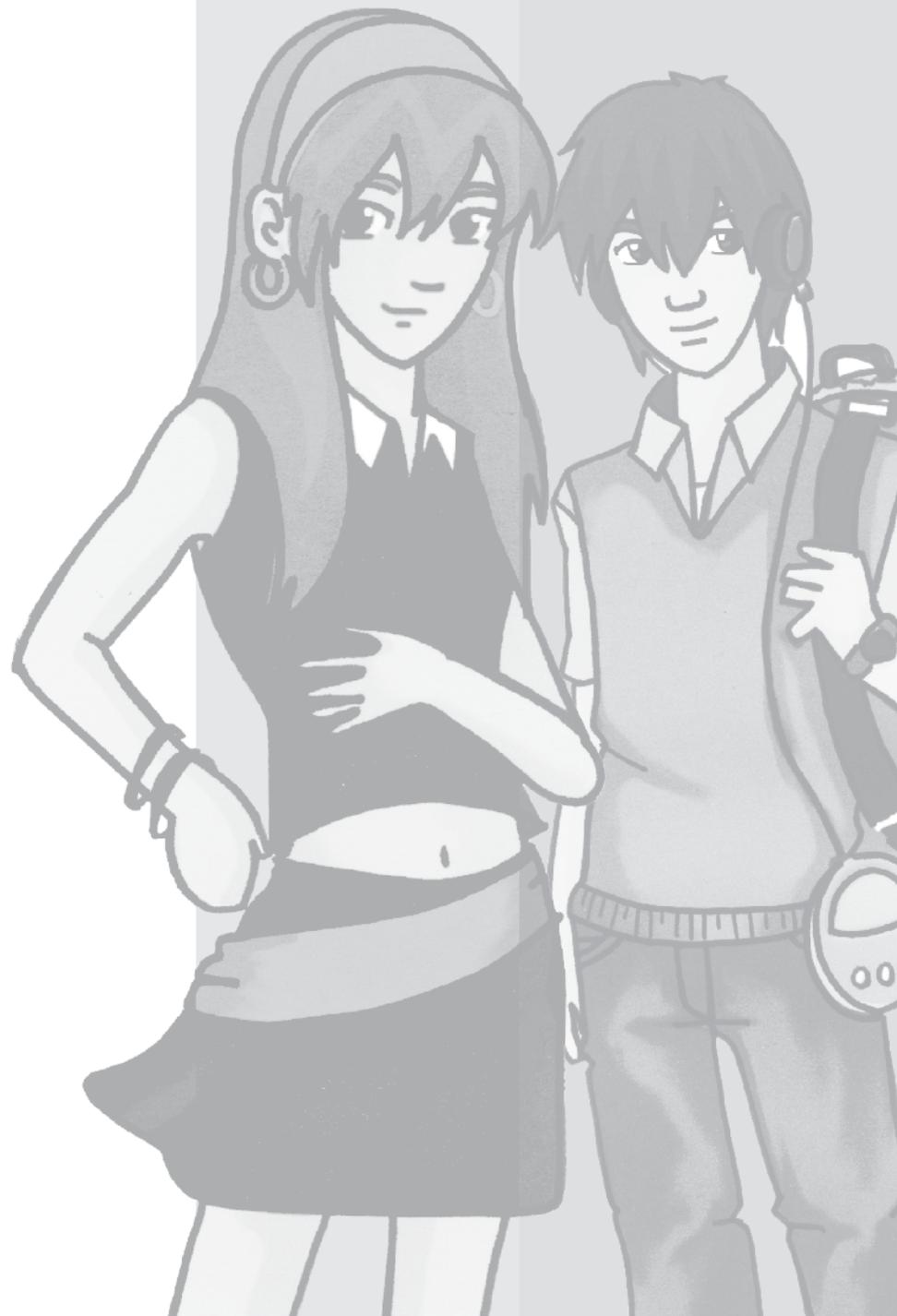
Técnica 39. Querida amiga...

Objetivo: Cerrar la sesión y evaluar la utilidad, los alcances y las áreas de oportunidad de los temas abordados a lo largo del curso.

Desarrollo:

4. La actividad se desarrollará de manera individual.
5. Se pide a las participantes que escriban una carta en donde le describan a una persona (conocida o imaginaria), su experiencia a lo largo de las sesiones del curso, destacando lo más valioso, lo que más le gusto, lo que podría mejorar, etc.
6. Se pide entreguen la carta a la facilitadora o facilitador a fin de considerar comentarios y sugerencias útiles para reorganizar y adecuar futuras actividades y otros cursos.

3. Antología



Lectura 1 López, Laura, “¿Te asusta el feminismo?”, en *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, INMUJERES, México, 2005.

¿Te asusta el feminismo?

“Solamente las niñas recién nacidas se salvaron del exterminio. Mientras ellas crecían, los asesinos les decían y les repetían que servir a los hombres era su destino. Ellas lo creyeron. También lo creyeron sus hijas y las hijas de sus hijas.”

Eduardo Galeano, *Memoria del fuego*, vol. 1

¿Cuántas personas existen a quienes todavía les asusta la palabra feminismo? ¿Cuántos hay que aún asocian despectivamente a este movimiento con grupos de mujeres descarriadas, lesbianas, abusivas, radicales y antihombres?

Lo cierto es que en sus inicios el feminismo tuvo que ser bastante aguerrido porque era la única manera en que las mujeres podían apropiarse de los espacios que por una natural equidad debían corresponderles.

Muchas de las entonces feministas adoptaron posiciones extremas en cuanto a los roles sociales, sus relaciones con la maternidad y la familia, y quizá un cierto desprecio hacia los varones.

Sin embargo, los tiempos cambian y también las necesidades y las formas de resolverlas. Hoy en día aquella radicalidad feminista tiende a desaparecer para dar paso a la denominada **perspectiva de género**, la cual no deja de lado a los varones, sino que es inclusiva para unos y otras en aras de que las relaciones interpersonales sean más igualitarias, más justas, en fin, más humanas. Para entender este concepto resulta indispensable **comprender las diferencias entre el sexo y el género al hablar de lo femenino y lo masculino:**

- **El sexo** parte de las atribuciones fisiológicas y anatómicas, es un término biológico que esencialmente no es susceptible de cambio.
- **El género** es una construcción simbólica que, por lo tanto, puede transformarse. Se trata de una categoría cultural que diferencia las actividades entre varones y mujeres y se construye a partir de lo que socialmente se considera que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer.

Con estas delimitaciones rígidas, la situación se complica si pensamos en los homosexuales o los transexuales, entre una diversa gama de formas de vida que tienen que ver con la biología, con la cultura, con la orientación sexual y con una infinidad de factores.

Al confundir el sexo con el género se identifican ciertos supuestos que repercuten en una injustificada subordinación, como establecer que al ser la mujer quien pare a los hijos, es ella quien debe dedicarse a cuidarlos. Estos supuestos restringen su actividad al terreno doméstico con una serie de secuelas que la limitan, mientras que el varón puede desenvolverse libremente en el ámbito público.

La discriminación por el sexo ha justificado durante siglos las relaciones de poder entre varones y mujeres, en donde a ellas les ha correspondido la peor parte, sin entender que las diferencias sexuales no justifican la desigualdad de oportunidades y derechos en el trabajo, la política, la familia, la sexualidad, la estructura religiosa y demás aspectos de la vida diaria.

Pensemos, por ejemplo, en el personaje de Ulises, proveniente de la mitología griega. *Él se fue como valiente guerrero a luchar por su patria en la guerra de Troya, y mientras tanto, su amorosa esposa, Penélope, se quedó al cuidado de la casa y la familia. La guerra duró diez años, pero a Ulises le tomó otros diez años regresar. Durante los cuales vivió toda clase de aventuras prodigiosas. Mientras tanto, la fiel Penélope lo esperaba pacientemente, negándose a casarse de nuevo, tejiendo de día y destejiendo de noche como un ardid para evitar nuevas nupcias.*

Una de sus andanzas transcurrió en una isla remota al lado de la sensual ninfa Circe, quien se sirvió de su magia para convertir en animales a los recién llegados, como acostumbraba hacer, pero Ulises resistió el encantamiento pues había sido prevenido y sabía cómo protegerse. Después de este primer encuentro, se quedó con ella durante un año viviendo un tórrido idilio, y en ese tiempo procrearon un hijo. El guerrero finalmente volvió a su casa, pero antes de mostrarse ante su esposa, consideró necesario verificar que efectivamente ella le había sido fiel. Una vez superada la prueba, dio muerte a los pretendientes que la acosaban y regresó la estabilidad a sus vidas.

El relato muestra a Penélope como una buena esposa, buena madre y en general buena mujer. Circe, en cambio, es la engañosa, la hechicera, la liberal, la seductora mujer fatal.

Por otra parte, todas las conductas del protagonista se encuentran plenamente justificadas: en el caso de las dos mujeres, lo más sabio es valorar las virtudes de ambas. Tan importante es la fidelidad, el amor conyugal y la preocupación por el hogar, como la independencia, la autodeterminación y el libre ejercicio de la sexualidad.

La realidad es que todas estas conductas no están peleadas de ninguna manera y son absolutamente conciliables. Más bien habría que replantear la falta de congruencia en las actitudes de Ulises, quien, por ejemplo, supone tener el derecho a reclamar fidelidad a su esposa, cuando a él ni siquiera se le ocurre cuestionarse lo mismo como marido.

En el mundo sigue habiendo montones de Ulises que en mayor o menor grado dejan para sí mismos lo mejor de la vida, y también existen muchas mujeres formadoras de Ulises.

Alcanzar la equidad es un proceso largo que requiere incluir la perspectiva de género en todas las ramas de la actividad humana. La ventaja es que esta bandera ya no sólo la enarbolan las mujeres, sino que un buen número de varones ha comenzado a apropiarse de ese discurso y a llevarlo a la práctica.

Dado que cada cultura posee distintos patrones de comportamiento, normas éticas y concepciones sociales, las relaciones genéricas también tienen expresiones distintas.

La equidad de género no está en todas las agendas y no tiene por qué estarlo. Cada persona, cada familia, cada grupo social étnico, lleva su propio ritmo y no podemos imponer nuestra visión como la única posi-

ble, pero sí habría que partir de que en cada contexto cultural las personas pueden ir construyendo relaciones más justas.

La nobleza de la perspectiva de género es que no plantea vínculos de dominio, y bien entendida no tiene nada que ver con una “revancha de las mujeres”. Incluso hay una serie de acciones ahora necesarias, pero que tenderán a desaparecer, según las teorías de género.

En este sentido podemos citar las cuotas de participación femenina en las candidaturas políticas. Hoy por hoy todavía debe haber presión en los partidos para que sus agremiados varones acepten colaborar de tú a tú con las mujeres; mas cuando se vuelva una situación normal y se reconozca que no hay diferencias en cuanto a capacidades, las cuotas ya no serán necesarias.

El lenguaje. Si hasta hace no mucho tiempo a alguien llamada Susana le entregaban un título profesional que decía: Licenciado Susana X, es entendible que ahora haya cierta exigencia por incluir explícitamente lo femenino en el discurso oral y escrito.

Lo ideal sería que en castellano el neutro no fuera masculino y que hubiera, como en otros, idiomas, **términos realmente neutros**. Pero como no es posible decir “les hombres” o “les muchaches”, resulta conveniente hablar de “los hombres y las mujeres”, “los y las jóvenes”, “los doctores y las doctoras”.

Una vez que haya mayor comprensión sobre la perspectiva de género, ya no será necesario estar remarcándola en el discurso, ni el resto de las actividades cotidianas.

Vivir con perspectiva de género no es establecer patrones a conveniencia ni mucho menos pretender cambiar al mundo. Lo ideal es entender las necesidades propias y las de aquellos con quienes convivimos, además de establecer pactos y canales de comunicación para que los otros también sean sensibles a nuestras necesidades. Por poner un ejemplo muy sencillo, yo puedo entender que cocinar es algo con lo que mi pareja no quiere lidiar, y puedo encargarme gustosamente de ello a cambio de que él resuelva otros problemas domésticos con los que yo no quiero lidiar.

La perspectiva de género es una actitud de vida en la que hombres y mujeres se complementan según el contexto en el que se desenvuelven.

A quienes les asustaba la palabra feminismo pueden simplemente cambiarle de nombre. Lo fundamental es darse cuenta de que la equidad sí nos conviene a todos y a todas, pues no es sólo un asunto de sexo ni de género, sino de humanidad.

Lectura 2 Fierro, Alfredo, “El cuerpo y la imagen corporal”, en *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, INMUJERES, México, 2005.

Como ya hemos podido comprobar en el capítulo II [del libro *Psicología del desarrollo: el mundo de los adolescentes*], antes todavía que el sexo, antes que la identidad y la orientación sexual, es tema básico del adolescente, y no sólo de nuestra cultura, su propio cuerpo y la imagen que tiene de él. La adolescencia —la pubertad— es un momento de importantes cambios corporales: crecimiento del tamaño del cuerpo, cambio del timbre de la voz, nueva fuerza física, aparición del vello, mayor prominencia de los caracteres sexuales, nuevas sensaciones ahora posibles en relación con el sexo. A esos cambios los acompaña, por otra parte, una mayor conciencia de sí mismo, que empieza por percatarse del cuerpo. La adolescencia es un periodo de aguda toma de conciencia acerca del propio organismo. Es verdad que la imagen corporal básica se halla establecida ya en el niño pequeño, mucho tiempo antes, por tanto, de la adolescencia. Pero los cambios sobrevenidos en la pubertad obligan ahora a revisar y rehacer la imagen del propio cuerpo.

Los y las adolescentes se hallan seriamente preocupadas, afectados por el propio físico, por la apariencia de su figura corporal. Cuando se les pregunta por rasgos propios que les agradan o que les desagradan, los adolescentes citan características físicas, corporales más que psicológicas, intelectuales o sociales. Ha podido decirse, con razón, que el adolescente es su cuerpo y su cuerpo es él.

Los dos principales aspectos de la representación del cuerpo propio en el adolescente son la eficiencia física y el atractivo corporal. Ambos se relacionan estrechamente con el autoconcepto y autoestima global. Cuanto más atractivo o eficaz cree el adolescente que es su cuerpo, tanto más positiva elevada resulta su autoestima.

Cualquier mejora o perfeccionamiento en la apariencia y en la competencia física redundan en elevación de la autoestima. Eso quiere decir, por otra parte, que cualquier elogio veraz —no halago—, cualquier reconocimiento de las cualidades corporales de chicos y chicas, genera no sólo satisfacción, sino seguridad en la imagen e identidad propia. Por eso, una fecunda línea educativa (y sólo en educación física) es enseñarles a estar agusto con su propio cuerpo.

Existen diferencias entre las chicas y los chicos. Ellas, por lo general, están más preocupadas por el atractivo y la apariencia corporal: cómo las ven los demás. Ellos, en cambio, lo están por la eficiencia física: cómo funciona y cómo perciben su cuerpo en cuanto capaz de hacer cosas, lo cual, en extremo, puede llevar a problemas típicos de la edad. La excesiva preocupación por el cuerpo no ya esbelto sino delgado, conduce a algunas adolescentes a trastornos de la alimentación, cuyo extremo más dramático lo presenta la anorexia, uno de los cuadros psicopatológicos más difíciles y peligrosos. En otra dirección, el afán por demostrar la fuerza física lleva a muchos adolescentes a acciones no sólo de gamberrismo, sino de violencia, de daño a las cosas y a las personas. A los adolescentes hay que hacerles ver que destruir es más fácil que construir; que eso tiene poco mérito y que su eficiencia y habilidad física ha de demostrarse por otras vías: en el deporte, en la destreza artística, manual, en el trabajo, en hacer otras cosas. A las adolescentes hay que decirles que cada silueta de cuerpo y cada fisonomía de rostro tienen su atractivo, si bien lo tienen para diferentes personas y también para diferentes tipos de relación: las modelos de modas y las de portadas de las revistas son atractivas, pero no monopolizan el “sex-appeal”, del que hay otras muchas variedades y no un canon único.

En el cercioramiento sobre el propio atractivo sexual coinciden los chicos y las chicas, preocupados unos y otras por los atributos vinculados a su propio sexo, como el tamaño del pene o, respectivamente, del pecho. Casi todas las adolescentes suelen preferir y desear un tamaño de busto mayor que el que tienen realmente, lo que, por otro lado, habría de compaginarse con la figura estilizada ahora en boga. En general, la falta de desarrollo de las características sexuales primarias o secundarias, o el retraso en él, constituye una fuente de preocupación seria, mencionada con frecuencia por los adolescentes. La diferencia misma en el ritmo de crecimiento físico les ocasiona problemas de autoconcepto y de autoestima, así como de relación con otros. Los adolescentes con crecimiento rápido son, en general, aceptados antes como adultos por los ya adultos y tienen mayor probabilidad de ejercer cierto liderazgo sobre sus compañeros.

La ansiedad por el propio atractivo corporal y por la eficacia física se ve reforzada por los medios de comunicación cuando presentan y propagan cierto ideal físico de hombre y mujer que, según los modelos del momento, sería necesario para triunfar en la vida. El espejo es entonces el instrumento confidente del narcisismo del adolescente, también del varón. Cada mañana o varias veces al día le consulta a ese confidente mudo, pero revelador, si uno o una es la persona más atractiva del mundo o al menos si es atractiva en grado suficiente o para alguna persona determinada. Y es mala señal el odio al espejo: también hay adolescentes que lo aborrecen y rehuyen, igual que huyen de la fotografía; tan a disgusto están con su propia imagen.

El comportamiento sexual

La adolescencia es una etapa vital asociada al hecho biológico generalizado de la pubertad, una de cuyas características más sobresalientes es la capacidad sexual: la de generar y también la de gozar del sexo. Junto con el tema del cuerpo, inseparables de él, puesto que el cuerpo es sexuado, están los temas del sexo y del género: del rol social sexual y de lo que uno o una hace psicológicamente y comporta mentalmente con su sexo. Así que al hablar de adolescencia resulta también tópico —y no sólo típico— hablar de sexualidad. En la adolescencia cobran importancia y significado nuevos los comportamientos y relaciones sexuales. Adquieren un significado totalmente distinto que en la infancia, un significado adulto.

Se debe al psicoanálisis la insistencia en la importancia de la sexualidad en la vida y la conducta humana, ya desde la infancia, pero también, claro está, en la adolescencia. Esta edad sería la de eclosión de la libido en su fase adulta, genital, coincidiendo con el hecho biológico de la pubertad. Tras la larga calma del periodo de lactancia en la tardía infancia —lactancia que se extendería desde la resolución del conflicto de Edipo, hacia los cinco años, hasta la pubertad—, la sexualidad irrumpiría con fuerza y alboroto en la etapa adolescente. A este propósito, el psicoanálisis participa por completo de la idea de una adolescencia turbulenta, derivada del estallido de la sexualidad genital tras el anterior periodo de lactancia.

La genitalidad hace que los juegos del niño con su propio sexo, sobre todo varón, adquieran otro sentido, como igualmente lo adquiere la relación con las personas de otro sexo. Los juegos sexuales infantiles con los órganos sexuales propios y ajenos se mudan en primeras experiencias de genitalidad adulta. La expresión de esas primeras experiencias aparece muy variada, en una gama muy amplia, que va desde las que todavía Freud llamaba “perversiones” sexuales hasta el enamoramiento a distancia y sin contacto físico. En la adolescencia puede —y suele— surgir el primer amor, pero ese amor —en la sociedad actual— puede ser romántico y aun platónico, adherido a veces a una estrella del cine o de la canción, o también del todo físico, y no sólo con escarceos en la intimidad sexual, sino con toda clase de variaciones de cópula.

En la historia reciente, bajo el puritanismo victoriano imperante no sólo a comienzos del siglo, sino casi hasta ayer, el adolescente, aunque biológicamente adulto en su sexualidad, era reputado inhábil por la sociedad, no legitimado y no preparado todavía para las responsabilidades sociales anexas a las actividades del sexo. Principalmente en el ámbito sexual, la adolescencia ha sido durante mucho tiempo —y aún en cierta medida hoy— como un intervalo de dilación de aplazamiento sociocultural de lo que, en cambio, en maduración biológica está dado desde la pubertad. La sociedad ha condenado en la adolescencia conductas y experiencias sexuales que, en cambio, juzga normales en la edad adulta. Por eso y en eso mismo, las relaciones sexuales en la adolescencia marcan hitos en el camino de transición hacia la adultez. En ellas, como en otras experiencias de carácter social, el adolescente está satisfaciendo una necesidad de experimentación vital, de experimentar y de experimentarse, de manera tentativa, como adulto.

Hasta hace poco tiempo, la conducta sexual típica entre adolescentes era la caricia corporal, más o menos profunda, a veces llevando al chico hasta el orgasmo. Hasta ahí podían llegar, pero era lo más que las chicas aceptaban. La palabra de orden era: todo excepto “eso”, todo excepto la penetración. En la actualidad no se exceptúa nada. Una mayor tolerancia por parte de los adultos, de los padres, permite incluso que algunos adolescentes lleven una intensa y variada vida sexual, por otro lado compatible con seguir viviendo en el hogar familiar. El ritual sexual típico de la adolescencia y de toda la etapa juvenil, a veces hasta los límites de la edad adulta, comienza con la “cita” o el “encuentro”: la salida juntos a la calle se produce con otro motivo y en un marco no específicamente sexual, tal como ir al cine, a una fiesta, a una excursión, ir de copas; y en el curso de esa actividad llegan a nacer, a desarrollarse y consolidarse distintos sentimientos y comportamientos, desde la simple simpatía y amistad cargada de atracción erótica, ocasionalmente expresada en besos y contactos físicos fugaces, incluido hacer el amor, hasta el emparejamiento más permanente y en el cual la relación sexual pasa ya a un primer plano, en el que se absorben el resto de sentimientos y comportamientos.

Ha cambiado la situación en la que los chicos buscaban tempranamente el contacto sexual, mientras las chicas se rehusaban. Como consecuencia de ello ha disminuido mucho la frecuencia con que hasta hace poco la primera experiencia sexual completa de los chicos tenía lugar con una prostituta, la cual asumía funciones iniciadoras. La iniciación sexual y la educación sentimental ahora se dan mayormente entre los propios adolescentes; y la mayoría de las mujeres llega al matrimonio con tanta experiencia sexual como los hombres.

Los adolescentes, más que los adultos, no sólo disponen de mayor libertad que en el pasado reciente, viven una mayor pluralidad sexual. El pluralismo de la sociedad contemporánea, de sus estilos de vida y las morales, aparece en la conducta sexual quizá más que en ninguna otra faceta de la vida. Hoy en día, muchos adolescentes son hartos plurales en cuestión de sexo, cambian con facilidad de pareja, no suelen sentirse comprometidos y hasta practican cierta promiscuidad. Paradójicamente, todo eso a menudo se mezcla con el hecho de que viven dolorosamente la infidelidad del otro compañero, a quien tienen como pareja principal.

En tiempos todavía no lejanos, el matrimonio podía e incluso solía darse en edad muy temprana, a veces por parte de las chicas, en plena edad adolescente. Por otro lado, la sociedad ligaba el ejercicio completo de la sexualidad al matrimonio. A las relaciones heterosexuales plenas entre adolescentes —mucho más las homosexuales, claro— las juzgaba condenables, desviadas o, por lo menos, problemáticas. Hoy las cosas han cambiado bastante, al menos en algunos sectores de la sociedad: el matrimonio se retrasa, las experiencias

sexuales de adolescentes y jóvenes se producen al margen no sólo del matrimonio, sino también del compromiso amoroso estable; entretanto, y en contrapartida, hay una mejor aceptación del nuevo orden sexual —o desorden, como muchos siguen viéndolo— por parte de la sociedad. Aun con ese clima general más permisivo, todavía hoy, todo eso acontece con no pocos problemas para los adolescentes. Las actividades y disposiciones de los padres, en cuyo hogar siguen viviendo, son variadas: a veces prohíben, más raramente facilitan, por lo general consienten o más bien cierran los ojos. Salvo cuando la prohibición es tiránica y llega a alcanzarlos incluso fuera del hogar, los adolescentes suelen “apañárselas”: en casas o apartamentos de amigos, en los coches, a veces en la propia casa, en días u horas de ausencia de los padres. Pero cuanto más severo sea el enjuiciamiento y el trato por parte de sus padres y de los adultos de su entorno, tanto más el adolescente vivirá el sexo como un gesto de autoafirmación, de independencia respecto a la sociedad de los mayores, de rebeldía frente a los agentes de orden y las normas imperantes, y de instauración de una subcultura específica, de la joven generación.

Los adolescentes necesitan no sólo información, instrucción, acerca del sexo, sino también educación. A la instrucción sobre órganos sexuales y su funcionamiento, o sobre el uso de preservativos —algo, todo ello, que suelen aprender de los compañeros, pero a medias y con errores—, hay que añadir una genuina educación sexual —una de las dimensiones temáticas transversales del *currículum*— y educación sentimental. El adolescente a menudo no sabe qué hacer con sus sentimientos; no sabe cómo mejorarlos, en particular, cómo manejar los fracasos o sencillamente los problemas y dificultades en las relaciones sentimentales: sufre y hace sufrir. La educación sexual ha de incluir un aprendizaje de los nuevos sentimientos propios de la edad y del modo de comportarse con ellos.

Los prototipos y símbolos sexuales imperantes en una cultura (así, la imagen del desnudo femenino, todavía dominante en el simbolismo erótico de nuestra cultura) determinan profundamente los contenidos, los modos y los significados de la conducta sexual, tanto más en el adolescente, que, incluso en su rebeldía, se guía mucho por modelos culturales. Enamorarse, haber tenido el primer coito o conseguir la intimidad de un compañero o compañera apetecible pueden constituir, para el adolescente, expresión de motivos sociales tanto o más que de impulsos eróticos. Son actos que forman parte del amplio programa adolescente de significativas tentativas para lograr el ajuste o reajuste necesitado en esta edad.

Las expectativas sociales acerca de lo que el joven o la joven han de hacer en tal o cual situación, por privada e íntima que sea la escena, definen el curso de su actividad sexual. Para muchos adolescentes, además, la intimidad sexual es una experiencia generadora de autonomía, de sentimiento, de identidad, de autovaloración propia como persona atractiva, y de toma de conciencia de su capacidad para la relación con otros. La sexualidad adolescente —como toda sexualidad, pero quizá más netamente— es búsqueda de significado y está cargada de ricas connotaciones simbólicas que trascienden con mucho el hecho físico de los actos en que se realiza.

En estos años se configura la orientación sexual: hacia personas de otro, del propio sexo, o de ambos, de manera indistinta. Existe en esta materia un prejuicio hartamente difundido. Aunque sea a regañadientes se llega a aceptar una homosexualidad supuestamente innata, mientras se rechaza con firmeza la adquirida o “voluntariamente” adoptada. El tema es complicado, puesto que seguramente, y en realidad, se imbrica de modo inextricable lo innato y lo adquirido: incluso en las características mejor establecidas como de intenso

componente innato —así, la inteligencia— existe una gran proporción de adquirido o aprendido. Son experiencias a lo largo de la vida las que contribuyen finalmente a determinar tanto la inteligencia como la orientación sexual. Educación sexual es también, por eso y desde luego, educación en el manejo de la orientación del adolescente respecto al sexo.

Adopción de roles y adaptación

La adolescencia es el momento en que la persona comienza a tener una existencia propiamente social, pública, en la cual se incorpora a la cultura de la sociedad en donde ha nacido. En la adolescencia se realiza el paso del microgrupo al grupo amplio, de las instituciones de crianza y educación, familia y escuela, a las instituciones sociales en su generalidad, las que son propias de la sociedad, de la cultura. Es el momento en que el individuo se hace psicosocialmente ciudadano de una sociedad y accede a la cultura vigente en ella. Lo típico del rol adolescente es su instalación en la sociedad como marco global. El espacio de los intercambios o interacciones sociales se amplía mucho, se extiende a la sociedad entera, aunque por mediación de los grupos de amigos y de la subcultura juvenil, mientras comienza a debilitarse, por otro lado, la referencia a la familia. La paulatina emancipación respecto a los padres —una emancipación hoy demorada por la dificultad de acceder a un puesto de trabajo— tiene, como otra faceta suya, el proceso de adquisición de autonomía personal e independencia social.

En otras sociedades, todo eso acontece y se escenifica mediante ritos de transición, que contribuyen a orientar y educar en el paso biográfico que se está produciendo. En Occidente, la adolescencia no tiene propiamente tales ritos. Lo que más se parecía a ello hasta hace poco tiempo era la “puesta de largo” [celebración de los 15 años] de las adolescentes de la alta sociedad. A falta de una ceremonia de transición, es precisamente atribuible en parte la indefinición y los límites borrosos tanto del comienzo de la adolescencia como del nuevo estado que el adolescente adquiere. La única marca de transición que está bien clara en Occidente es el acceso a la mayoría de edad, jurídica y penal; pero este acceso se produce ya al final de la adolescencia y señala más bien el inicio de una edad juvenil que, si acaso, es prolongación tardía —pero frecuente— de la edad adolescente y, a menudo, apenas discernible de ella.

Los adolescentes empiezan a relacionarse con la sociedad como un todo. Este hecho trasciende con mucho la circunstancia de las nuevas relaciones con compañeros y la emancipación respecto a la familia. Más allá de las relaciones particulares que establece con diferentes grupos, se produce la relación con la sociedad en cuanto tal. En la adolescencia pueden suceder los primeros encuentros con instituciones sociales, tan dispares, por lo demás, como la ideología, el partido político, la policía o incluso el juzgado. Ese sí que es un rasgo común a cualquier sociedad y cualquier época: es en la adolescencia cuando la persona entra en el juego de las relaciones sociales, públicas, de poder. Es edad de empezar a creer o a descreer, momento de conversiones y desconversiones: puede aparecer el interés por la política, por el deporte, por el arte. Es la edad de la “vocación”: de la orientación hacia una actividad, un rol dentro de la sociedad.

El adolescente no sólo ha de consolidar competencias específicas, quizá adquiridas en años anteriores, sino que, sobre todo, ha de adquirir y asegurar una competencia o capacidad general frente al mundo, a la realidad, al entorno social; ha de establecer sus modos de adaptación y ajuste a la sociedad, modos ciertamente no definitivos, pero seguramente duraderos a lo largo de la vida. Ha de hacer eso con cierta autonomía y con

eficiencia en las acciones encaminadas a su proyecto de vida. Todo ello cristalizará en un particular y sutil equilibrio —a veces, desequilibrio— de independencia y dependencia, de autonomía y heteronomía, seguridad e inseguridad en sí mismo, manifestados en relación tanto con la familia, la autoridad o la generación de los adultos, cuando con los iguales y grupo de compañeros.

En la nueva relación con la sociedad y la cultura que se produce durante la adolescencia concluye el proceso de internalización de pautas de cultura y de valor. Es el momento no sólo de perfeccionar el dominio de destrezas técnicas, comunicativas y, en general, sociales, sino también de la elección vocacional, del proyecto de vida, de la adopción de creencias y actitudes, del compromiso con valores, todo lo cual es vertebrado por el afianzamiento de un yo capaz de autorregularse, de autodeterminarse.

El adolescente empieza a tener valores personales. La independencia de la familia paterna y la adquisición de autonomía propia, la conciencia de sí mismo en una autoestima y autoconcepto explícito, el desarrollo del juicio moral, todo ello se asocia con el hecho de que el adolescente interioriza y abraza valores. La adolescencia no sólo es la edad que suele adherirse a valores; después de ella es infrecuente la conversión a un sistema axiológico diferente. Es, pues, la edad que define la orientación duradera que por lo general seguirá manteniendo de adulto respecto a metas, fines y proyectos social o personalmente valiosos. Guarda, a su vez, estrecha relación con esos valores la elección de profesión, que se realiza precisamente en los años juveniles y que va a determinar decisivos aspectos del “estatus”, del rol, de la identidad psicosocial, en general, de la biografía y del curso vital de la persona durante el resto de su existencia.

El paso al espacio social público tiene un tema dominante: la adaptación. No es asunto fácil para el adolescente; y no debe sorprender que a menudo se exprese de forma inadecuada. Incluso las conductas rotuladas como “inadaptadas” por los adultos, por la sociedad, sirven a una función adaptiva. La rebeldía, el rechazo de normas y valores, la crítica, el tomar distancia frente a la generación de los adultos, o en general a lo establecido en la sociedad, todo ello —cuando se da— puede ser un síntoma de madurez o, mejor, de hallarse en proceso de maduración; es una forma de adaptación a un entorno social al que ellos juzgan, por otra parte, adverso al que quieren cambiar. Adaptación no es plegarse en una actitud pasiva, dócil y blanda, resignada a las reglas y a las condiciones dominantes. La adaptación juvenil, que los profesores han de favorecer, incluye no sólo la adaptación de los jóvenes a las demandas del medio social, sino también la adaptación del medio a sus propias necesidades y demandas. En la adolescencia, como en la vida adulta, es adaptado el individuo capaz de encajar las adversidades y fracasos, de responder a los obstáculos y amenazas, y sobre todo, de no perderse en reacciones desorientadas, perturbadoras para sí mismos y acaso para los demás, y, desde luego, ineficaces, que no le reportan beneficio alguno al no modificar de manera real y favorable las condiciones exteriores. Persona adaptada es la que posee capacidad de acción ordenada a mejorar sus propias condiciones de vida.

En consonancia, la actitud educativa ante las formas “inadaptadas” de conducta adolescente ha de consistir no puramente en inhibirlas, sino en favorecer un comportamiento adaptativo no pasivo, sino activo, eficaz, en enseñar a adaptar el entorno a ellos mismos tanto como en enseñarles a adaptarse. Eso tiene sus consecuencias también para un asunto que suele preocupar a la mayoría de los profesores con alumnos adolescentes: el de la disciplina en el aula. Entre las preocupaciones mayores del profesorado está la frecuencia de conductas problemáticas de algunos alumnos: no sólo trasgresión de normas, falta de respeto o indisciplina.

nas, sino verdaderas agresiones o riñas, cuando no insultos soeces. A menudo los profesores no saben qué hacer con todo eso. Más que como problema de disciplina o de incumplimiento de las reglas, conviene abordarlos como tema de convivencia no sólo con los adultos, sino también con los compañeros; y mejor todavía si eso llega a hacerse en un tratamiento preventivo y no correctivo. Hay que abordar y controlar, por cierto, esas conductas problemáticas una vez aparecidas, pero sobre todo es preciso desarrollar estrategias educativas coherentes que se anticipen a su aparición. El profesor ha de prestar atención a los problemas no sólo cuando ya han surgido; ha de anticiparse a ellos con una acción positiva que se resume en educar para la convivencia, en enseñar a convivir. El aula y el centro educativo han de ser una escuela de convivencia: de una convivencia razonable, pacífica, en la que los intereses y puntos de vista divergentes se negocien a través de un diálogo racional, del que no se excluya voz alguna y donde cada joven alumno pueda expresar con palabras —que no con acciones dañinas para otros— sus necesidades, sus deseos, incluso aquellos que podrían ofender a otras personas. En la vía adolescente hacia una adaptación madura y en el camino educativo a esa misma meta, la línea recta, trazada sólo a regla, no siempre es la distancia más corta.

La enseñanza de la convivencia, a su vez, sólo se logra con un estilo de docencia. Es un estilo democrático, no autoritario, el que puede favorecer una buena convivencia en el aula; en el centro será el mejor antídoto frente a problemas de disciplina. Como pautas de acción, como criterio en el trato con adolescentes, y no sólo en el aula, cabe citar, entre otros, los que siguen: comunicar confianza, seguridad y optimismo a los alumnos; aceptarlos como son, sin perjuicio de juzgar también de modo crítico su comportamiento, cuando así sea preciso; sostener una línea de conducta regular, consistente, predecible, sin oscilaciones debidas al humor o al capricho del adulto; combinar la tolerancia con el mantenimiento de la disciplina necesaria, huyendo de la blanda benevolencia tanto como de la dureza; manejar incentivos positivos mejor que castigos o simples amenazas; proponerles tareas apropiadas e interesantes, en las que perciban estar realizándose como personas ya adultas; fomentar la colaboración entre ellas y con ellos; preservar a toda costa un clima de libertad, en un orden donde cuente sobre todo el respeto recíproco.

Guía para la discusión del texto

1. ¿Por qué considera Alfredo Fierro de vital importancia trabajar con la imagen corporal de los y las adolescentes?
2. ¿Por qué considera el autor que es importante dejar que el adolescente experimente su propia sexualidad?
3. ¿Por qué considera Fierro que los medios masivos de comunicación proporcionan información distorsionada a los adolescentes, en relación con el cuerpo y las imágenes eróticas?
4. ¿A qué llama el autor ritos de transición y por qué considera que son importantes?
5. ¿Por qué señala que los docentes deben contribuir a la adaptación de los adolescentes?

Lectura 3 Fuller, Norma, “La identidad de género”, en *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, INMUJERES, México, 2005.

Capítulo 1

La identidad de género

Identidad es el conjunto de representaciones del yo por el cual el sujeto comprueba que es siempre igual a sí mismo y diferente de los otros. Esta unidad es corroborada por el reconocimiento de los otros. Está compuesta por un eje central de soportes biográficos —experiencias fundantes, momentos o temas en la historia vital—, alrededor del cual se articulan los acontecimientos de la vida de la persona. Así, la identidad desempeña un rol estructurador que no sólo da coherencia a la existencia, sino que establece un puente entre la experiencia individual y la vida social.

La identidad es recreada a diario a través de la actuación cotidiana y del relato de sí mismo; cada sujeto narra a sí mismo y a los otros su biografía y, en el acto mismo de relatarla, le confiere coherencia y continuidad. No se trata pues de un cuerpo fijo y acabado de representaciones acerca del yo que cada sujeto actualiza en la práctica, sino de una construcción histórica que cada persona va reajustando a lo largo de las diferentes etapas de su vida y de acuerdo al contexto en el que actúa. En consecuencia, para entender la identidad es necesario explorar las diferentes posiciones que los sujetos han ocupado a través de su vida, establecer quiénes han sido los otros en estas interacciones y cuáles fueron las definiciones y normas relativas al contexto que circularon entre los actores.

La identidad de género corresponde al sentimiento de pertenencia al sexo femenino o masculino. Sin embargo, el género no se deriva mecánicamente de la anatomía sexual o de las funciones reproductivas, sino que está constituido por el conjunto de saberes que adjudica significados a las diferencias corporales asociadas a los órganos sexuales y a los roles reproductivos. Esta simbolización cultural de las diferencias anatómicas toma forma en un conjunto de prácticas, discursos y representaciones sociales que definen la conducta y la subjetividad de las personas en función de su sexo. A su vez, se producen categorías sociales: los varones y las mujeres, que ocupan lugares precisos, diferentes y jerarquizados en el ordenamiento social.

A diferencia de otros tipos de identidades sociales (étnica, de clase, profesional, etc.) que se fundan en posiciones que pueden variar en la vida del sujeto, la experiencia de nacer dentro de una categoría sexual es un hecho fundante de la subjetividad humana que se inscribe en el cuerpo y lo constituye en femenino, masculino o desviante. Como señala Lamas (1995), el cuerpo es inseparable de la condición de género y este último es la “esencia misma de la identidad”. Además, los discursos conteniendo los guiones y normas de conducta correspondientes a cada género son internalizados en la primera infancia, en el marco de relaciones intensamente cargadas de afecto, y definen la manera en que cada persona es percibida y tratada por los demás.

Como resultado, la noción de sí mismo y el mundo de relaciones de los sujetos están marcados por su adscripción de género. El género es pues una especie de “filtro” cultural con el que interpretamos el mundo y a nosotros mismos, y también una especie de armadura con la que constreñimos nuestra vida (Lamas 1995:62); ahí confluyen desde los estereotipos culturales del género hasta las primeras sensaciones corpo-

rales y relaciones afectivas, pasando por los avatares de la historia personal y las vivencias relativas a la ubicación social del sujeto (clase social, etnia, edad). Es el punto de encuentro entre materia, subjetividad y cultura. En ese sentido la identidad de género es una de las capas más profundas de la identidad personal, una guía fundamental para la actuación en el mundo y uno de los soportes biográficos centrales en la construcción del relato de sí mismo.

A pesar de ser un producto cultural, la identidad de género no está abierta a la elección de cada sujeto; por el contrario, las personas se ven forzadas a entrar en el esquema normativo del sistema de sexo y género de su cultura. Por ello es necesario dar cuenta de la arbitrariedad cultural de género, así como de su calidad fija y no abierta a la elección personal. Para ello se utilizan los conceptos de *actuación* y *repudio* elaborados por Butler. Según esta autora, la identidad de género adquiere estabilidad a través de la *actuación* (*performativity*) y del *repudio*.

La *actuación* es la reiteración obligatoria de las normas culturales que definen la manera de ser, actuar y sentir de cada sexo (Butler 1993: 94). Al repetir las, cada sujeto da realidad a las identidades de género. Esta actuación es lo que permite que el sujeto emerja y adquiera sustancia, es decir, “sea un varón o una mujer”. Pero lo importante es que estas normas reiteradas no son invento u obra del sujeto, éste actualiza definiciones preexistentes y socialmente producidas que, a su vez, cobran realidad al ser practicadas. Así, la persona emerge en el encuentro de discursos preconstituidos, de regulaciones sociales y de la actuación del actor. Los actos y gestos articulados y representados crean la ilusión de un núcleo de género previo y organizador. En este sentido, el género sería una parodia debido a que no existe el original al que tales identidades imitan. De hecho, el núcleo de la parodia sería de la fe en la existencia de un original. La identidad original sobre la que se conforma el género es una imitación sin origen: un simulacro.

El concepto de *repudio* busca dar cuenta de la manera en que la identificación de género se vuelve fija en cada sujeto. Es el rechazo compulsivo mediante el cual el sujeto mantiene constantemente sus fronteras (Butler 1993, 94). Está constituido por un espectro de contenidos que se definen como “lo que no se debe ser”: *lo abyecto*, el punto en el cual el sujeto pierde su condición de tal. Así, por ejemplo, para los patrones culturales peruanos, una mujer que rechaza la maternidad es una “desnaturalizada” y pone en entredicho su calidad femenina.

La constitución de género requiere una identificación con el fantasma normativo del sexo, es decir, el ingreso dentro de un orden simbólico que prescribe que los sexos/géneros son polares, discretos y heterosexuales. Esta división ignora la calidad indiferenciada de la libido sexual y la presencia de la homosexualidad en todas las culturas humanas. De este modo, restringe simbólicamente (discursivamente) el espectro de la sexualidad humana, enviando al lindero de lo “antinatural” las formas de identificación sexual no vinculadas con la vida reproductiva (Lamas 1995:64). Ésta es la operación que asegura la reproducción del sistema de género heterosexual/patriarcal. El *repudio* permite al sujeto contrastarse contra algo y así definir sus contornos. En este sentido, el género se constituye a través de las fuerzas de exclusión y abyección. La exclusión produce un afuera constituyente del sujeto, un afuera abyecto que, sin embargo, está dentro del sujeto como su propio *repudio fundante*. Así, *lo abyecto* no es una sombra que permite el surgimiento de la identidad de género, sino una parte inherente de su constitución.

Sin embargo, la identificación con el fantasma normativo del sexo (heterosexualidad obligatoria) no es una operación concluida y dejada atrás en un pasado ya olvidado, sino una identificación que debe ser reafirmada y enterrada una y otra vez mediante el *repudio compulsivo* por el cual el sujeto sostiene sus fronteras, creando así bordes precisos a su identidad. De ahí que lo abyecto se coloque como un agente activo que amenaza con la pérdida de la identidad sexual y obliga al sujeto a reconfigurar su género constantemente. Esta operación, a su vez, contribuye a la reproducción del sistema de género heterosexual y a la producción de identidades de género. Para la cultura peruana, la feminización y la homosexualidad pasiva son las formas más evidentes de lo abyecto. Son los límites donde un varón pierde la condición de tal.

Las identidades de género no sólo expresan las concepciones propias de una cultura y de una época, sino que actúan como legitimadoras de cierto tipo de relaciones sociales de poder. Por el hecho de ser etiquetado como hombre o mujer, cada sujeto es colocado dentro de una categoría social: la femenina o la masculina, a la que corresponden papeles, obligaciones, derechos, etc. Este ordenamiento adjudica mayor valor a la categoría masculina y le confiere derechos sobre la categoría femenina. De este modo, la identidad masculina no es únicamente una manera de vivir la sexualidad, de cumplir con ciertos roles reproductivos o de construir el relato de sí mismo, sino el símbolo de un sistema de jerarquías sociales en el cual los varones ejercen poder sobre las mujeres. Así, la masculinidad está simbólicamente asociada al poder y a la autoridad.

En la medida en que las relaciones de género implican poder y atribuyen a un género, el masculino, poder sobre el femenino, existe una negociación permanente de los términos de estas jerarquías. Las situaciones de conflicto y negociación entre géneros pueden ser instancias para la producción y reproducción de las identidades de género ya que, en dichas situaciones, se redefinen los términos de las relaciones entre varones, mujeres e identidades alternativas, y se recrean los bordes de las identidades. En el caso de los varones, esta negociación ocurre a través de la constante reafirmación de los términos de su preeminencia sobre las mujeres y de los límites de la masculinidad. Además, como las jerarquías de género son medios para la producción y circulación del poder, ellas pueden mezclarse con, y ser sostenidas por otras formas de diferenciación social. En consecuencia, el género puede ser una instancia para la producción y reproducción de jerarquías raciales, étnicas y sociales. Por ejemplo, el control de la sexualidad de las mujeres de la misma clase o grupo étnico y el acceso sexual a las mujeres de las clases o grupos étnicos-raciales subalternos es una estrategia de consolidación del dominio masculino sobre las mujeres, así como el de las clases, razas y etnias dominantes sobre las subordinadas.

Esta perspectiva supone que, con el fin de estudiar la constitución de la identidad de género, es necesario tomar en cuenta: 1) los discursos (ciencia, religión, tradición, filosofía, etc.) que establecen lo que es y debe ser un varón; 2) las representaciones de género; 3) las instituciones de socialización que transmiten, refuerzan o difunden los discursos de roles, normas, etc., concernientes a la masculinidad (familia, grupo de pares, colegio, medios de comunicación, centro de trabajo y la vida pública); y 4) las relaciones sociales en las que las representaciones de género son reproducidas, revisadas o cuestionadas por los actores sociales. Estos cuatro aspectos de la constitución de la identidad de género permiten captar las maneras en que cada cultura entiende la masculinidad, especialmente la forma como es experimentada por algunos de sus miembros.

El discurso, como señala Michel Foucault (1970), es un sistema de posibilidad que determina y limita lo que puede ser dicho o conocido acerca de cierto tema. Es lo que posibilita la emergencia y la constitución de

cierto campo del saber y es también lo que permite producir enunciados que serán catalogados como verdaderos o falsos. Así, por ejemplo, para que exista la sexualidad es necesario definirla, delimitar sus fronteras —cuándo deja de serlo para convertirse en erotismo—, establecer cuáles son los saberes depositarios de su verdad y así sucesivamente. En síntesis, el discurso es un lenguaje o sistema de representaciones social e históricamente producido que pone en circulación un conjunto de significados coherentes acerca de un tópico relevante.

Los discursos acerca de la identidad y de las relaciones de género no son, simplemente, el conocimiento que cada cultura acumuló sobre sexualidad, reproducción o rasgos psicológicos de cada género. Los seres humanos internalizan los mensajes de los discursos transmitidos por su cultura como la verdad, como el mundo tal como es, e interpretan sus acciones, pensamientos y sentimientos y los de los otros, en conformidad con ellos; es decir, son parte de su *yo* (Mead 1982). Desde este punto de vista, los discursos no reflejan una realidad preexistente, sino que son la materia prima a partir de la cual se constituyen las representaciones sociales y las identidades de género.

Los discursos no funcionan únicamente para la producción y lectura de textos, sino para conferir sentido e interpretar la experiencia personal y social. Un discurso particular de género, por ejemplo, además de permitir interpretar a los personajes de un programa de televisión, proporciona un marco de referencia para entender y calificar la actuación de hombres y mujeres en la familia, en el centro de trabajo, en el colegio, en los clubes sociales; en suma, en todas nuestras relaciones sociales. La experiencia social es muy parecida a un texto: sus significados dependen de los discursos que son usados para interpretarla y para sustentar la manera en que debe actuarse.

La identidad está compuesta por una variedad de discursos que empleamos para dar sentido a nuestra actuación en cada uno de los diferentes ámbitos en los que nos desenvolvemos cotidianamente. Debido a que la experiencia social varía constantemente, es muy posible que las identidades estén compuestas por un número de discursos diferentes y posiblemente contradictorios. Esto requiere que veamos a la identidad como desarticulada, como un lugar de conflicto, no como un lugar unificado de reconciliación (Hall 1983, Fiske, 1987:67). Dentro del varón que está luchando por ser un hombre liberado coexisten actitudes machistas. En este sentido, las identidades contienen discursos que compiten o son contradictorios entre sí.

Las representaciones son categorías mentales en las que el sujeto ubica la información recibida cotidianamente; son las definiciones aprendidas de su cultura que permiten al sujeto clasificar y asignar significado a las múltiples percepciones, sensaciones e interacciones de la vida diaria, e interpretar y predecir el comportamiento de otro. Son el medio que posibilita que las interacciones sociales ocurran de manera ordenada y estable y que los actores sepan qué esperar del otro y puedan ajustar su conducta a tales expectativas. En este sentido, una representación social no es una realidad exterior, sino el propio material a partir del cual es constituida la identidad del sujeto y la vida social.

La elaboración de representaciones es una forma de conocimiento y un proceso continuo de constitución de la realidad y de significados. Este proceso, si bien subjetivo, no es un fenómeno individual; cada sujeto elabora su propio tejido de significaciones a partir de un cuadro de representaciones colectivas de su propia

cultura y tiempo. Este cuadro contiene el código de clasificación que ubica a todo evento, objeto percibido, sensación e interacción dentro de una categoría dada y provee los guiones para los distintos roles que el sujeto representa en cada interacción. Así tenemos que: se constituye un sistema de clasificación social (las categorías de género son algunas de ellas) y la gente percibe el mundo de acuerdo con tal sistema de clasificación (el género se vuelve un dato material, inserto en el orden mismo del mundo). Estas representaciones cobran “realidad” a través de la *actuación* y establecen sus fronteras al contrastarse contra el dominio de lo *abyecto*.

En la medida en que estas representaciones del mundo social del cual surgen representan los intereses de los diferentes grupos que lo componen, todo sistema de representaciones, por tanto, es un sistema de legitimación de una estructura social particular y la gente que vive en ella percibe la estructura social como la manera en que deben ser las cosas (Bourdieu 1991: 127).

No obstante, esta reproducción no es mecánica; si bien toda interacción, actuación de un ritual o práctica cotidiana sigue reglas prescritas, cada sujeto las interpreta y representa a su modo. Es en este proceso que las representaciones cambian y, más aún, con frecuencia sucede que el mismo evento, interacción, percepción, etc., tiene adscritas diferentes representaciones. Este fenómeno es muy frecuente en las sociedades complejas, donde los diferentes grupos sociales pueden percibir el mundo de diversas maneras o en las cuales coexisten distintas tradiciones culturales e institucionales. Este hecho es particularmente importante porque la disonancia entre el conjunto de representaciones disímiles permite al sujeto tomar distancia de su propio conjunto de representaciones y, eventualmente, introducir nuevos significados.

Las representaciones de identidad de género empiezan a ser internalizadas con las experiencias más tempranas de la infancia. Durante la primera socialización y a lo largo de la adquisición del lenguaje, el sujeto incorpora las actitudes y las definiciones de su medio social. Los valores de su medio devienen en sus propios valores. Este es el proceso sociopsicológico por el cual los “otros significantes” —los miembros del grupo primario— de la comunidad infantil penetran en las cabezas de los sujetos. A través de estas relaciones primarias se adquiere el lenguaje y las primeras imágenes de sí mismo, es pues la fuente original de nuestra autoimagen. En este estadio de desarrollo, las representaciones son internalizadas masivamente, dado que el sujeto no puede interponer ninguna distancia entre un ego ya constituido y las definiciones e instrucciones que él o ella está recibiendo. Por lo tanto, estos contenidos son internalizados como la “realidad en sí misma”. Este periodo incluye la infancia, la niñez temprana y la niñez tardía (hasta los 10 años). Sus principales agentes socializadores son la familia, el grupo de pares y la escuela primaria.

El proceso de constitución de la identidad de género no termina en la niñez. Se trata de un proceso que prosigue durante toda la vida; cada vez que una persona ingresa a un nuevo escenario de relaciones, se incorpora a nuevas instituciones o modifica su estatus conyugal, él o ella atraviesa un proceso de socialización secundaria donde debe aprender un nuevo conjunto de discursos y producir representaciones que le permitan comprenderse a sí mismo, a la luz de esta nueva experiencia. Ello implica una nueva lectura de su biografía y, probablemente, la constitución de una nueva versión de sí mismo. Este fenómeno varía en intensidad, dependiendo de cuán estructurado sea el conjunto de discursos y representaciones de la institución o ámbito al que se ingresa. Por ejemplo, mientras el matrimonio y la paternidad producen cambios bastante drásticos en la vida de las personas, mudar de vecindario o de puesto de trabajo implica ajustes menores.

Las instituciones más importantes para la socialización secundaria son el grupo de pares, el colegio, el centro de estudio, el lugar de trabajo y la participación en actividades públicas. Cada ámbito institucional desarrolla diferentes definiciones sobre lo que es ser un varón, es decir, el ámbito laboral consagra una definición diferente a la del centro de estudios y, este último, una distinta a la del grupo de pares. Más aún, cada profesión enfatiza diferentes aspectos de la masculinidad, por ejemplo, son claras las diferencias entre las representaciones de un militar, un médico o un artista plástico. Debido a ello, no es posible hablar de una masculinidad o de algunos tipos ideales de varón —como el santo o el guerrero—, que crucen de manera uniforme la identidad de género masculina. Es posible que los sujetos asuman formas de conductas diferentes de acuerdo con el ámbito institucional en el que se mueven; así, el agresivo hombre de negocios puede ser un padre sensible en el hogar. Aunque existen tipos ideales reconocibles de masculinidades hegemónicas, no puede decirse que los varones concretos encajen uniformemente en cada uno de ellos.

Las relaciones inter e intragéneros son elementos constitutivos de la identidad de género. El sujeto se define a sí mismo, en gran medida, mediante la interacción y el reconocimiento del otro. El *otro* *significante* confirma la identidad del sujeto y, al mismo tiempo, transmite mensajes concernientes a la conducta o actitud esperada para cada encuentro o situación. Las relaciones significantes cambian de acuerdo con el ciclo vital. Durante el primer año, las figuras materna y paterna son los *otros* más importantes; durante la adolescencia, el grupo de pares y las relaciones eróticas (sexuales, amorosas) son las relaciones más significativas; la adultez está marcada por el matrimonio, la paternidad y el mundo del trabajo. Dado que la masculinidad debe ser confirmada a través de formas socialmente prescritas de reconocimiento que provienen de los *otros significantes*, estas relaciones son esenciales para su constitución y confirmación.

En la conclusión, la masculinidad se constituye a través de la actuación de un guión contenido en los múltiples discursos de la masculinidad y las relaciones de género, del *repudio*, del dominio, de lo *abyecto* (feminización, pasividad) y el reconocimiento de los *otros significantes*. En cuanto lo último, en el caso de los varones, el reconocimiento público de otros varones y el ejercicio de poder sobre la categoría femenina¹ son las formas principales de reconocimiento.

Guía para la discusión del texto

1. ¿Qué es la igualdad?
2. ¿Existen distintos tipos de identidad?
3. ¿Cómo se conforma la identidad de género?
4. ¿Cómo influyen en la constitución de la identidad las instituciones o agentes de socialización?
5. ¿Qué influencia e importancia tienen la construcción de identidades y las relaciones intra e intergénero?

Lectura 4 Subirats, Marina, “Género y escuela”, en *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, INMUJERES, México, 2005.

Género y escuela

Hubo un tiempo en el que los seres humanos tenían un destino marcado desde su nacimiento: si eran hombres, debían comportarse como tales y hacer la guerra, producir, competir entre ellos o partir en busca de la fortuna; si eran mujeres debían realizar las tareas domésticas, parir hijos, producir también, aunque en actividades distintas, y quedarse en casa viendo pasar la vida. También la escuela tenía su destino asignado: transmitir a las nuevas generaciones los comportamientos considerados legítimos. Dios había creado el mundo de esta forma —se suponía— y no cabía sino acatar su voluntad.

Pero, por suerte para nosotros, ya no estamos en aquel tiempo, sino en uno muy distinto, más complejo y más libre, a la vez. Una parte de los seres humanos de este planeta tenemos la posibilidad de decidir, aunque sea parcialmente, lo que queremos hacer con nuestras vidas. Pensamos que no por haber nacido hombre o mujer debemos limitarnos a un tipo de actividades, que no son tal vez las que más nos interesan. Podemos controlar —parcialmente, repito— nuestro destino, lo cual nos permite, indiscutiblemente, vivir mejor y nos abre horizontes insospechados durante milenios para llegar a diseñar, por decirlo así, cómo queremos ser.

Y sin embargo esta aparente libertad choca a menudo con limitaciones, porque estamos en una etapa de cambio. Limitaciones que están en las instituciones, en los órdenes sociales todavía vigentes, y todavía marcados por formas de dominio, en los hábitos, en las mentalidades, en las costumbres. En nuestro propio yo, formado en una cultura de dilatada construcción histórica, que evoluciona a un ritmo mucho más lento que nuestras formas de vida. A los niños aún se los educa para poder ejercer la violencia, como si tuvieran que enfrentarse diariamente a terribles peligros físicos. Y a las niñas aún se las educa en la atención a su belleza, como si su futuro siguiera dependiendo de sus posibilidades en el mercado matrimonial. Y eso, a pesar de que ya no quedan leones en nuestras calles y de que los matrimonios son cada vez más pasajeros y menos seguros para alcanzar definitivamente una posición social.

Nuestro concepto de la escuela también ha cambiado. Ya no estamos seguros de qué es lo que debe enseñarse, entre otras cosas porque las verdades culturales son también efímeras. Y hemos empezado a preguntarnos cuáles son las influencias no manifiestas que ejerce la escuela, y de qué manera marca a las personas en una serie de dimensiones que no se refieren únicamente a los conocimientos, sino al establecimiento de identidades, jerarquías y desigualdades. Y asimismo empezamos a tratar de cambiar la escuela para que no contribuya, aunque sea de forma inconsciente, a transmitir estereotipos que limiten el desarrollo de la personalidad humana.

Estamos tan sólo al principio de una historia que puede ser larga, y explorando un nuevo continente, el de la transmisión de normas ocultas que, una vez develadas, pueden parecernos inaceptables porque no son democráticas, constituyen formas de discriminación y de exclusión y proceden de un pasado que ya no nos es útil. Pero esta exploración es difícil, como es el cambio, porque nos obliga a ver la realidad desde otro ángulo, cuya existencia ni siquiera sospechábamos. Y eso supone siempre el ejercicio de una cierta violencia contra lo que aparece como “natural”.

El planteamiento de qué ocurre con el tratamiento de género en las escuelas ha sido fructífero. Es un planteamiento relativamente reciente, apenas unos veinticinco años y, sin embargo, tiene ya su pequeña historia de éxitos y fracasos, de avances y rectificaciones, de vueltas y revueltas. En una historia destinada a prolongarse con nuevos avatares y que, por ello, trataremos de sintetizar aquí en un cierto orden cronológico, sin partir de verdades absolutas.

1. La emergencia de una nueva mirada sobre la escuela: el aula como lugar de socialización y construcción de identidades sociales jerarquizadas

Los primeros trabajos sistemáticos acerca de qué ocurre con las mujeres en el sistema educativo pueden situarse hacia los años setenta. Desde entonces, y especialmente en los ochenta, se ha producido una ya considerable bibliografía sobre el tema.

¿De dónde surge esta problemática? Fundamentalmente, del encuentro entre dos corrientes de pensamiento que emergen inicialmente de forma autónoma. Por una parte, el pensamiento feminista, desarrollado al hilo del movimiento de mujeres, de los análisis que éste propicia y de la búsqueda de estrategias para superar una situación de subordinación. Por otra, de la existencia de formulaciones, dentro de la sociología de la educación, que permitían por primera vez analizar el sistema educativo como un espacio investido por el poder, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas.

Veamos en primer lugar esta segunda corriente. Ya desde los años cincuenta existió, dentro de la sociología de la educación, y especialmente en Estados Unidos, una tendencia a analizar hasta qué punto el sistema educativo era, como pretendía ser, un espacio creador de igualdad de oportunidades, en el que todos los individuos adquirirían un nivel educativo en función de sus capacidades y su trabajo. Demostrar que eso era así fue crucial para una sociedad que se presentaba como meritocrática, es decir, como una sociedad jerarquizada, pero en la que las jerarquías sociales no eran heredadas, sino que respondían a los méritos individuales y, por ello, se mostraba como más justa que las sociedades en las que las posiciones de clase se mantienen de una generación a otra.

Los estudios empíricos mostraron muy rápidamente, sin embargo, que existía una relación entre grupo social y el grupo racial de origen, en el caso norteamericano, y los niveles académicos alcanzados. En una primera etapa, este dato fue interpretado en términos psicológicos: se atribuyó la propensión al fracaso escolar a determinadas disposiciones del grupo familiar de origen, más que a las características del propio sistema educativo que era considerado como un sistema socialmente neutro. Aquellos que fracasaban procedían de familias marginales o desestructuradas y, por lo tanto, se suponía que tenían mayores dificultades para adaptarse a la disciplina y al trabajo escolar.

En los años sesenta se abre una visión sobre la escuela, especialmente a través de los trabajos de dos autores europeos: Bernstein, en Inglaterra, y Bourdieu, en Francia. Sintetizando enormemente sus posiciones puede decirse que ambos autores, de forma autónoma, comienzan a analizar el sistema educativo como no neutral, sino que es uno más de los escenarios en que los grupos sociales se enfrentan y luchan por los recursos y por el poder. Pero esta lucha se produce de un modo especial: cada grupo social trata de maximizar, en el sistema

educativo, sus posibilidades, a través del control de las formas de cultura y de las reglas que definen el funcionamiento de las instituciones. Y por supuesto, los grupos sociales que ya cuentan con más poder son los que marcan más profundamente las normas escolares, de modo que, aun sin haberlo previsto así, la escuela tiende a reproducir el sistema social existente y las posiciones de poder y de jerarquía vigentes en cada sociedad. Mientras los individuos procedentes de las clases dominantes encuentran en el sistema educativo el mismo lenguaje y los mismos valores que imperan en sus familias y en su medio social, los individuos procedentes de otros grupos sociales se encuentran en un territorio desconocido y a menudo hostil en relación con su cultura inicial. Por ello, su fracaso educativo se halla, en cierto modo, programado.

Ahora bien, demostrar esta hipótesis, más allá de su enunciado, exigió un trabajo minucioso. En efecto, ya no bastaba con constatar, a través de los análisis cuantitativos, los diversos niveles de éxito de los grupos sociales y la correlación entre éxito académico y origen social. En un sistema educativo abierto a todos, gratuito al menos en sus primeras etapas, las formas de producción del éxito y del fracaso escolar no son evidentes. Durante mucho tiempo los sistemas educativos modernos se han planteado como sistemas neutros, que no establecen ninguna diferencia de clase, de sexo o de raza. Su objeto no es “este niño” o “esta niña”, de una edad, de un medio social, de una cultura, sino una abstracción, “el niño”, más neutro todavía en otros idiomas, en que ni siquiera tiene connotación sexual: *l'enfant, the child*. Pero, ¿cómo explicar que este “niño” genérico, tratado aparentemente con toda igualdad, acabe teniendo personalidades y niveles de rendimiento escolar tan diversos?

Para comprender el impacto del sistema educativo sobre los individuos singulares no bastaba con un discurso general: había que analizar cómo se establece la interacción, en forma muy concreta. Y, por lo tanto, incorporar el análisis microsociológico, la consideración de lo que ocurre en la escuela y en el aula. Algunos conceptos adicionales fueron fundamentales para ellos, como toda la aportación foucaultiana relativa a la microfísica del poder. La escuela, el aula, la interacción cotidiana, permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales, que construyen el éxito y el fracaso, que separan a quienes están destinados a tener responsabilidades y a tomar decisiones de quienes están destinados a plegarse a ellas. Pero lo hace de tal modo que la influencia de la escuela no es visible, sino que cada persona se coloca en su sitio siguiendo, aparentemente, sus capacidades naturales.

Este punto de vista creó condiciones conceptuales idóneas para poder plantear el análisis de las relaciones entre género y escuela. Las niñas, menos escolarizadas en aquel momento, ¿son realmente tratadas por el sistema educativo en forma igualitaria? Cuando las investigadoras feministas comienzan a interrogarse sobre lo que ocurre con la escolarización femenina surge la duda: ¿es posible que, en una sociedad patriarcal, haya instituciones que escapen a esta condición? Entonces, ¿es también la escuela una institución patriarcal y, si es así, cómo se manifiesta tal condición?

2. La distinción sexo/género en el análisis feminista

Sin embargo, para el progreso del conocimiento de la relación entre las mujeres y el sistema educativo faltaban aún piezas esenciales. En primer lugar, el propio planteamiento de la temática, que nunca vino de los hombres. Las monografías de los años sesenta y setenta que exploran el comportamiento del alumnado son sistemáticamente realizadas sobre grupos de chicos (Parker, 1974; Willis, 1977). Los chicos son el grupo de

referencia obligado, aunque no se esté tratando la masculinidad sino la influencia del origen social; las chicas no existen como objeto de estudio autónomo. Cuando son mencionadas es siempre en función del discurso de los chicos, y, por lo tanto, aparecen con la imagen tradicional: son “tontas”, “infantiles”, “presumidas”, etc. Frente a este punto de vista se iniciarán, muy rápidamente, los análisis de las feministas que sitúan a las niñas en el centro de su investigación.

Hay, en los primeros setenta, muchos trabajos cuantitativos, que tratan de ver hasta qué punto los niveles educativos de las mujeres son menores que los de los hombres, y si se mantienen guetos educativos masculinos, tipos de estudios que excluyen a las mujeres. Y, efectivamente, se constata que es así: el sistema educativo no ofrece aún, en aquella época, el mismo nivel de oportunidades a los chicos y a las chicas. En los estudios superiores más prestigiosos apenas hay mujeres: los *stocks* educativos de la población, por sexos, son enormemente desiguales. Ahora bien, a lo largo de los años setenta se produce, en Europa y, en general, en todo el mundo occidental, una rápida incorporación de las mujeres a las universidades. En España, por ejemplo, hacia mitad de los años setenta las niñas ya superan a los niños en porcentaje de matrícula en el bachillerato. Hacia mitad de los años ochenta los superarán también en porcentaje de matrícula en la enseñanza universitaria, aun cuando todavía hoy existen desigualdades importantes en algunas carreras técnicas. Las explicaciones tradicionales relativas a la naturaleza distinta de las mujeres, a su menor capacidad intelectual, dejan de ser convincentes. Para entender cómo viven las niñas la educación, porque realizan determinadas elecciones de estudios, ya no es posible referirse a la naturaleza, sino que hay que buscar causas de carácter social.

En esta etapa, las feministas introducen una distinción fundamental para poder analizar por separado los comportamientos sociales y los condicionantes naturales vinculados a la condición sexual: la distinción teórica entre sexo y género.

Hoy esta distinción es muy conocida, pero, dada la reciente generalización del término “género”, que a veces es usado erróneamente en lugar de sexo, es necesario hacer algunas puntualizaciones. Esta distinción asume que existen diferencias sexuales claras entre los individuos, según sean hombres o mujeres, y que esta diferencia está basada en la naturaleza. Pero esta diferencia, derivada de la presencia del cromosoma X o del cromosoma Y, afecta únicamente al hecho de que se produce en hombres y en mujeres el desarrollo de órganos sexuales diferentes. Incluso lo que se ha llamado “caracteres sexuales secundarios”, como la distribución del vello o el distinto tono de voz, no pueden ser asumidos como elementos invariantes característicos de uno u otro sexo, dada su variabilidad entre razas y entre individuos de un mismo sexo y, por lo tanto, no pueden ser considerados como características vinculadas exclusivamente a la naturaleza.

Ahora bien, los seres humanos no se constituyen como mujeres u hombres únicamente en función del sexo. Ésta es la base dada por la biología, pero sobre esta base se construye la identidad genérica, que tiene una naturaleza de carácter social. Las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y para mujeres, prescripciones sobre lo que deben hacer y sobre cómo deben actuar los individuos en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros.

Así entendidos, los géneros tienen una serie de características complejas, que podemos resumir del modo siguiente:

Los géneros no son invariables a través de la historia sino que presentan una amplia variabilidad, tanto por épocas como por culturas. Lo único que se ha mantenido invariable a través de todas las sociedades —por lo menos hasta donde podemos conocerlas— es la diferenciación entre género femenino y género masculino, pero sus perfiles internos son muy diferentes para las distintas culturas. Los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y a sus deseos. Y eso, tanto para los hombres como para las mujeres.

En las sociedades históricas, de las que existe un conocimiento aceptable, hay otra característica invariable: el hecho de que el género masculino siempre es considerado superior al femenino y, por lo tanto, de que se establece una jerarquía entre los individuos según su sexo, jerarquía que supone un muy diverso acceso a los recursos y al poder. En este aspecto, el sistema genérico es desfavorable a las mujeres mientras beneficia a los hombres. Existen dudas sobre si se produjo también una jerarquía genérica en culturas prehistóricas, aunque la escasa evidencia empírica existente para ellas parece mostrar que en ninguna cultura se produjo predominancia del género femenino sobre el masculino.

Precisamente por tratarse de una construcción social, los géneros no son inmutables: no sólo pueden variar, como varían en sus contenidos, sino que pueden transformarse, cambiar de orden jerárquico o desaparecer en función de lo que las variaciones en las necesidades de las sociedades y de las culturas exijan en cada etapa histórica. De hecho, los géneros no deben ser considerados como modelos de comportamiento que los individuos aceptan de modo pasivo, sino que existe una relación dialéctica entre individuo y género, de modo que los géneros conforman a los individuos y éstos, a su vez, modifican los géneros, al introducir pequeños cambios en la manera de ponerlos en práctica. Como en la mayoría de los grandes patrones culturales —por ejemplo, los patrones lingüísticos—, el género preexiste al individuo y lo moldea, pero la suma de cambios introducidos por los individuos transforma a los géneros a ritmos diversos, según las épocas y el esfuerzo colectivo ejercido para que se produzca la variación.

Ahora bien, la posibilidad de cambio de los géneros no significa que se trate de una transformación fácil ni inmediata, que pueda ser realizada individualmente en un contexto adverso. Los obstáculos al cambio son de orden social pero también de orden psíquico. De orden social porque los hombres tienden a mantener los privilegios derivados de la división genérica; de orden psíquico porque las personas son socializadas, desde su nacimiento, por medio de diversas instituciones, para adquirir las características de género prescritas por su cultura. Eso supone que la personalidad de cada individuo es moldeada en profundidad para adaptarse a los patrones genéricos, de modo tal que el género pasa a formar parte de su manera de percibir el mundo, de su identidad, de sus respuestas frente a los estímulos externos. La socialización, como operación básica de interiorización de las normas sociales, está totalmente marcada por la distinción genérica, de modo que, en general, desde las primeras manifestaciones de la personalidad de una criatura humana se hace patente un comportamiento distinto de las niñas y de los niños. Y a lo largo de toda la vida la impronta de esta primera socialización, que recibe un refuerzo constante de la sociedad, hará que se mantengan diferencias de comportamiento, intereses y percepciones entre hombres y mujeres, confirmando, aparentemente, el carácter biológico de tales diferencias.

Así, mientras es posible hacer la distinción teórica entre sexo y género, y analizar las características diferenciales de los géneros según las culturas, es imposible distinguir, en cada individuo, el sexo del género, puesto que el género es la forma social característica del sexo. En la vida personal es posible modificar algunos comportamientos genéricos, como es posible modificar algunos comportamientos lingüísticos o usar una lengua distinta a la lengua materna. Pero ello supone un esfuerzo muy costoso de desconstrucción y reconstrucción de la propia identidad que, de todos modos, difícilmente llegará a ser completa.

En cualquier caso, la distinción teórica entre sexo y género no debe hacernos olvidar que, en realidad, se trata de dos hechos interconectados de forma dinámica, de modo que en la especie humana no existen machos, sino “hombres”, es decir, seres que asumen su sexo masculino a través de una modalidad genérica, ni existen hembras, sino “mujeres”, por la misma razón. Las características de sexo de género se hallan profundamente interrelacionadas en cada individuo y se influyen mutuamente desde el nacimiento, de modo que no podemos saber con certeza cuáles de las características secundarias tienen alguna base biológica al margen del género. Sólo la eliminación de los géneros como categoría específica para cada sexo podrá permitir, si algún día se alcanza, descubrir lo que existe de invariante en las características secundarias que tradicionalmente se le han atribuido. Sin embargo, a efectos del análisis es posible operar a partir de la distinción sexo/género, que nos permite aislar conceptualmente lo que es adquirido de lo que es innato. Y por todo lo que vamos descubriendo y modificando, empezamos a comprender que hay muy poco de biológico en ser mujer o en ser hombre. Como advirtió Simone de Beauvoir, “no se nace mujer, sino que se llega a serlo”, a lo que sólo cabría añadir que tampoco se nace hombre, y que también el ser hombre es producto de una construcción social.

Hechas estas observaciones en relación con el par conceptual sexo/género nos referiremos, a partir de aquí, al género, y a la manera como éste es transmitido socialmente, porque en esta transmisión intervienen una serie de instituciones, entre las cuales se halla, de manera muy importante, la escuela y el conjunto del sistema educativo. Hay que insistir, de todos modos, en un hecho fundamental: el sistema educativo no es la única institución transmisora de los géneros ni, probablemente, la más importante. La socialización primaria se lleva a cabo generalmente en la familia y en el entorno inmediato; ésta marca ya en gran medida la identidad de niños y niñas. En la socialización secundaria intervienen todas las instituciones e instancias sociales con las que cada persona establece alguna forma de interrelación, aunque el sistema educativo y los medios de comunicación siguen desempeñando un papel muy destacado. Por consiguiente, no se puede atribuir al sistema educativo la responsabilidad íntegra de la socialización genérica, aunque, por razones vinculadas tanto a la facilidad de observación como a las posibilidades de intervención, una gran parte del análisis y de los intentos de cambio referidos a ella se hayan producido en el ámbito educativo.

3. El análisis del sistema educativo y de su acción sobre las niñas

Al hacerse visible, por medio del concepto de “género”, el carácter adquirido del comportamiento de niños y niñas, los estudios sobre el tratamiento de las niñas en el sistema educativo adquirieron un nuevo impulso y los temas abordados experimentaron una gran ampliación. Ya no se trataba únicamente de saber si las niñas tenían igual acceso que los niños a la educación formal, sino de comprender los mecanismos a través de los cuales ésta contribuía a la socialización genérica y a la jerarquización de los individuos de acuerdo con su sexo que ha ido emparejada a esta socialización. Tanto en Estados Unidos como en Francia, Italia, España, etc., comienzan a realizarse, en un escaso intervalo de tiempo, análisis sobre diversos aspectos de la realidad escolar y su forma de incidencia en la socialización de las niñas.

Estos estudios siguen varias líneas, pero tienen una característica común. Mientras anteriormente la explicación de los comportamientos diferenciales de los dos grupos sexuales constituía fundamentalmente un ámbito contemplado desde la psicología (Maccoby, 1966 y 1974, entre muchas otras), en los años ochenta se concentra mucho más la atención en las instituciones y en la forma de transmisión, precisamente porque lo que se persigue es tratar de cambiarlas. El objeto de estudio ya no es únicamente la constatación de las diferencias, aunque, por supuesto, su conocimiento sigue siendo importante. Ya no se trata de describir diferencias de comportamiento entre niñas y niños y concluir que, para alcanzar mayor relieve social, las niñas debieran cambiar su comportamiento inadecuado, sino de saber qué se puede hacer para que la escuela deje de ser sexista y discriminatoria para las mujeres. En la medida en que las diferencias pueden considerarse producidas por el efecto socializador ejercido por las instituciones, en éstas, y en sus modos de operar, hay que buscar las causas de los comportamientos desarrollados por las niñas. Comienza, por lo tanto, una intensa revisión de las características curriculares, de los libros de texto, de las variables contextuales, del lenguaje, del currículum oculto y, en fin, de todas las formas de la práctica educativa para saber hasta qué punto tales prácticas están regidas por una ideología sexista y contribuyen por tanto a una socialización diferencial que ha demostrado ser negativa para las niñas.

Estos análisis dan como resultado un gran número de hallazgos: queda patente el hecho de que los currículos son sexistas; se demuestra que los libros de texto ignoran la presencia de las mujeres y, cuando hacen mención de ellas, es en papeles tradicionales (Garreta y Careaga, 1987; García, Troyano y Zaldívar, 1993), que el lenguaje, y en concreto el lenguaje usado en la escuela, invisibiliza la existencia de mujeres (Spender y Sarah, 1988). Se pasa a analizar el currículum oculto para ver cuál es el nivel de atención prestado en las aulas a niños y niñas y cuáles son las diferencias en el tratamiento de unas y otros (French y French, 1984; Subirats y Brullet, 1988). Se observan los movimientos en el espacio, los patios de juegos, el uso del tiempo, y en todas las actividades aparece con nitidez la preeminencia de los niños y su mayor y más seguro uso de los recursos de que dispone la escuela.

Poco a poco se va dibujando el mapa de la discriminación sexista ejercida por el sistema educativo, que anteriormente era totalmente desconocido. La conclusión es evidente: el sistema educativo ha sido diseñado desde los hombres y para los niños, es decir, para la reproducción de la masculinidad. Los niños constituyen la figura central en este panorama y las niñas, aunque en la escuela mixta son admitidas a participar junto a los niños, continúan siendo figuras secundarias, porque ninguno de los valores o comportamientos considerados propios del género femenino es relevante para la escuela y, cuando se transmiten, es siempre en el tono y en la forma de un valor subordinado. Así, aunque obtengan mejores resultados escolares, nunca pueden tener las mismas oportunidades, porque a la vez que aprenden a escribir, a leer, a contar, aprenden también que no son relevantes, que su experiencia personal no se tiene en cuenta y que son vulnerables. Realizan el aprendizaje de la subordinación, de que la forma de combatirla no es enfrentándose a ella, sino ser graciosas y amables para tratar de ser queridas.

Estos resultados de la investigación permiten también comprender las formas en que se ejerce la transmisión de los géneros en el sistema educativo, de manera inconsciente para el propio profesorado, tanto femenino como masculino. La valoración diferencial de las actitudes de niños y niñas, la indicación, a menudo bajo formas sutiles y encubiertas, de lo que resulta correcto para unos y para otras, establecen un orden simbólico relacionado con el poder: el orden que se ha designado como patriarcal. Este orden señala lo que es legítimo y lo que

no lo es para cada uno de los dos grupos sexuales y contribuye, en consecuencia, a la perpetuación de los géneros en las nuevas generaciones. Nada tiene de sorprendente, por tanto, que los niños se comporten como niños y las niñas como niñas, del mismo modo que, como había detectado Willis (1977), los niños de clase trabajadora se comportan como tales sin que aparentemente se haya ejercido ninguna presión sobre ellos.

El desarrollo de estos análisis trajo consigo una voluntad de cambio: muchos centros docentes y, sobre todo, muchas docentes, consideraron que era necesario cambiar la escuela y construir una educación no sexista que permitiera la igualdad de oportunidades. Pero para ello era necesario redescubrir a las niñas, situarlas en el centro de la atención del profesorado, cambiar la cultura escolar, desde los contenidos hasta la didáctica y la práctica docente. No se trata de que las niñas hagan lo mismo que los niños, sino de que la escuela tenga en cuenta la existencia de dos géneros, los integre en una sola cultura, los valore por igual y los transmita a toda la población escolar, con independencia de su sexo. Aunque eso exige, en determinados casos, tratar de modo distinto a los distintos, e incluso en alguna ocasión trabajar separadamente con ellas y con ellos.

Surgieron múltiples experiencias que tratan de poner a las niñas en el centro de la atención educativa, de crear materiales en que las mujeres sean visibles, de cambiar las formas pedagógicas, de hacer emerger en las mujeres, e incluso de constituir este saber como saber, siendo así que tradicionalmente se le ha negado tal dimensión. Experiencias como las realizadas en Inglaterra en el programa GIST (Kelly, White y Smith, 1984), en Noruega (Bjerrum Nielsen, 1988), en Dinamarca (Kruse, 1996), en Italia (Piussi y Bianchi, 1996) y también en España (Bonafé, 1997; Bonafé y Tomé, 1998), entre muchas otras que es imposible citar aquí, han sido pioneras en este sentido y han permitido avanzar algo en una metodología que, de todos modos, presenta grandes dificultades, al tener que enfrentarse con los estereotipos sexistas todavía vigentes en la sociedad, con el arraigo de la división sexual tradicional en la mayoría de familias y, sobre todo, con el conservadurismo de los medios de comunicación.

Aún es pronto para evaluar los resultados obtenidos por las experiencias coeducativas y el alcance de su penetración en la cultura escolar, pero ya pueden detectarse algunos de sus efectos. En primer lugar, han facilitado un mayor protagonismo y una mayor visibilidad de las niñas en el sistema educativo. Se ha producido un aumento del éxito escolar femenino, materializado en promedios de notas superiores a las de los niños, así como un aumento de las estudiantes en carreras técnicas, aunque en este terreno no se ha llegado todavía a la paridad. En segundo lugar, se observa un cambio en el sistema de expectativas de las niñas y en la construcción de sus proyectos de vida: así, por ejemplo, en una investigación realizada hacia mitad de los años noventa en Cataluña, más de 90% de las adolescentes entre 12 y 17 años se refieren, al ser preguntadas acerca de cómo será su vida 10 años más tarde, a su futura profesión, mientras sólo 60% menciona que tendrá una pareja y el 45% se refiere a futuros hijos. Algunas de ellas dicen incluso explícitamente que no quieren casarse o que no van a tener hijos.¹ Aunque no disponemos de trabajos semejantes para otras épocas, se trata de un hallazgo sorprendente. Evidentemente, no es posible saber hasta qué punto este cambio de proyectos es debido exclusivamente a cambios en el sistema educativo o, de modo más general, en las formas de la vida social y en un mayor protagonismo de las mujeres,

¹ ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, *Proyecto Ariane. La construcción de la masculinidad en la adolescencia*. Directora en España: Amparo Tomé.

pero hay que subrayar que éstas no obtienen en otros ámbitos de la vida el éxito que se está observando en materia educativa.

Aunque, en tercer lugar, el movimiento coeducativo ha hecho emerger también algunos problemas: al plantear las investigaciones sobre género en la educación como una indagación sobre la situación de las niñas, se ha producido, durante un tiempo, la identificación del término género con el concepto de lo femenino —siguiendo la tradición que ha hecho que, a menudo, se identificara “sexo” con “mujer”—. Y en algunos ámbitos se ha difundido la idea de que se trata únicamente de favorecer a las niñas, en una especie de inversión de los papeles respecto de la situación anterior, y eso ha generado el desarrollo de una serie de resistencias por parte del profesorado masculino y de los niños, que han notado su pérdida relativa de protagonismo en las aulas, por pequeña que sea. Por eso han comenzado a introducirse, ya desde los inicios de la década de los noventa, algunas rectificaciones y nuevos desarrollos teóricos y analíticos en el tema de género y educación.

4. Los años noventa: la irrupción de los estudios sobre la masculinidad

Efectivamente, en los años noventa aparece un nuevo objeto de análisis: la masculinidad y su forma de construcción y de manifestación en el sistema educativo.

Esta nueva temática responde a la emergencia de nuevos fenómenos. Por una parte, el mayor éxito escolar de las niñas hace aparecer los logros de los niños como menores y lleva a preguntarse por qué razones sucede así. No hay que olvidar que la cultura sigue siendo profundamente androcéntrica y que, por consiguiente, preocupa más el fracaso masculino que el femenino. Pero no sólo se trata de menores logros académicos, sino también de aumentos de agresividad y violencia en las escuelas, baja motivación para el estudio y un conjunto de fenómenos que remiten a una crisis de la masculinidad detectada ya en diversos países y especialmente visible en el sistema educativo. Por otra parte, el incremento del desempleo, de la pérdida de identificación de muchos hombres con una profesión o un puesto de trabajo para toda la vida, de la precariedad de la vida laboral, amenazan la imagen tradicional de la masculinidad, tan ligada al trabajo profesional, y llevan a problematizar, por primera vez, el “ser hombre”, el género masculino, recordándonos que el concepto de género no es sólo aplicable a las mujeres, como caso particular de la humanidad, sino que sólo tiene sentido en la medida en que expresa una distinta identidad psíquica y social de los dos sexos.

De hecho, los estudios sobre la masculinidad surgen, en gran medida, a partir de la conceptualización y de la problemática construida desde el feminismo. La idea de que los comportamientos de los hombres no son innatos sino que responden a un perfil social construido y variable en cada sociedad, es exactamente la misma que permitió comprender los comportamientos femeninos como comportamientos aprendidos y, por lo tanto, susceptibles de variación. Al mismo tiempo, es evidente que no puede producirse un cambio importante en uno de los géneros sin que el otro se modifique, y viceversa, es decir, no podrá completarse un cambio en uno de los géneros si el otro no evoluciona también: la ruptura de la relación especular entre los géneros supone un nuevo planteamiento de conjunto. Así pues, los estudios sobre la masculinidad son una prolongación natural de los estudios sobre la feminidad, e iniciados incluso por investigadoras feministas (Askew, S. y Ross, C. [1991] fue un trabajo pionero), aunque en algunos casos hayan sido mal recibidos por algunas autoras que los han interpretado como el regreso a un indiscutido protagonismo masculino y se hayan preguntado en qué medida tales estudios beneficiarán a las mujeres (Skelton, 1998).

Los estudios sobre la masculinidad, y especialmente aquellos que la relacionan con el ámbito escolar, se han concentrado en el análisis de los comportamientos masculinos acerca de la sexualidad, la emergencia de la violencia y la manera en que ésta es vivida por los chicos o las formas de competencia establecidas. Curiosamente, mientras en los estudios sobre los comportamientos de las niñas existió un escaso énfasis en la formulación de tipologías que caracterizan diversos tipos de feminidad, en los estudios sobre los varones se apunta, desde sus inicios, la necesidad de diferenciar entre distintos tipos de masculinidad: no habría “una” masculinidad, sino más bien diversas masculinidades, muy vinculadas a las diferentes posiciones de los hombres en la escala social. Así, por ejemplo, Connell (1995) señala, en el contexto australiano, la existencia de cuatro tipos identificables de masculinidad: hegemónica, subordinada, complaciente y marginal. Según estos cuatro tipos, la masculinidad hegemónica es aquella que se presenta como dominante y que reclama el máximo ejercicio del poder y de la autoridad; es, de hecho, el estereotipo que ha predominado en la construcción del patriarcado. Pero junto a ella coexisten otros tipos de masculinidad, que en algunos casos reflejan formas de opresión: así, por ejemplo, la masculinidad subordinada, que se sitúa en el extremo opuesto a la hegemónica, puesto que está más cercana a comportamientos atribuidos a las mujeres y que es considerada como “no legítima” por aquélla, como ocurre claramente en el caso de las identidades “gay”; o la masculinidad marginal, que se produce entre individuos de grupos sociales o clases que se encuentran en una clara posición de marginación social y que por tanto no tienen acceso al poder más que por medio de vías relativamente secundarias, como por ejemplo por el triunfo en determinados deportes de competición. La masculinidad “complaciente”, finalmente, es la que se observa en los comportamientos de individuos que, sin tener acceso directo al poder y a la autoridad, aceptan los beneficios que se derivan, para los hombres, de la preeminencia social concedida al género masculino, aprovechándose del dominio sobre las mujeres obtenido por los detentadores de la masculinidad hegemónica.

En general, los estudios sobre masculinidad han puesto de relieve la profunda relación que existe entre género masculino y violencia, aunque los distintos tipos de masculinidad se asocian de modo distinto con ella. La violencia ocupa un elevado valor simbólico en la adquisición de la identidad masculina: determinados tipos de violencia sirven para obtener y mantener posiciones de poder y prestigio. Pero tales posiciones son inestables, pueden variar muy rápidamente y por ello los chicos necesitan dedicar mucho esfuerzo y atención a mantener las posiciones conquistadas y continuamente debatidas, hecho que tiende a inducir un incremento constante de la violencia (Kenway y Fitzclarence, 1997). La fragilidad de la masculinidad, especialmente de la masculinidad hegemónica, es algo repetidamente señalado en los análisis sobre el género masculino y resulta comprensible a la luz de la idea de violencia, competencia y triunfo como base de afirmación de la identidad masculina. Así, comienza a emerger la idea de que la lucha contra la violencia, tanto entre hombres como en relación con las mujeres y niños y niñas, será inútil mientras ésta forme parte de los componentes estructurales de la masculinidad. La violencia no es un fenómeno psíquico que se produce en determinados hombres: es parte de su educación como tales, e incluso una necesidad para acceder a una masculinidad hegemónica aunque, por supuesto, sus formas varían en relación con las mujeres y con las niñas. La violencia masculina es también una respuesta estructural, relacionada con el miedo masculino a la intimidad, valor femenino que no forma parte de las actitudes inculcadas a los niños y ante el que se sienten vulnerables e inseguros.

Las características de la masculinidad, su lógica interna y sus formas de aprendizaje, necesitan aún mucha investigación empírica que permita descubrir qué es obsoleto y qué sigue siendo funcional en ella o, por decirlo en otros términos, en qué medida el género masculino ya es modificable, más allá de los temores y de

los prejuicios que siempre genera el debate sobre los arquetipos viriles. Porque lo que parece cada vez más evidente es que, mientras las mujeres han podido hacer evolucionar el perfil interno de género femenino para adaptarlo a nuevas formas de vida, y eso como consecuencia, precisamente, de la posición subordinada de este género, la adaptación puede ser más difícil en lo que concierne al género masculino, más rígido al ser más valorado y menos proclive a la crisis. Y sin embargo, dada la escasa remodelación interna del género masculino, en el momento presente surge un obstáculo ante nuevas formas de entendimiento y convivencia entre hombres y mujeres y también como una fuente de inadaptación de conflictos en el ámbito escolar.

En relación con la escuela, la irrupción de la problemática de la masculinidad ha originado algunos replanteamientos sobre cómo tratar la cuestión de los géneros. Aunque subyace la necesidad de que chicos y chicas reciban un tratamiento igualitario, está claro que el igualitarismo no supone uniformidad, puesto que la escuela se enfrenta a personas que ya han recibido una educación genérica y que, por consiguiente, tienen aptitudes y necesidades diferentes. El reto actual estriba en la posibilidad de introducir en la escuela tanto valores y comportamientos considerados tradicionalmente propios de niñas como los considerados propios de niños. Y conseguir que ambos tipos de valores y comportamientos los pongan en práctica individuos de los dos sexos, sin que ninguno de ellos atañe minusvaloración o creación de jerarquías. Pero estos objetivos no están exentos de dificultades, en la medida en que todavía no existe una conciencia generalizada de la existencia de sexismo y en que, en determinados casos, el intento de reequilibrio genérico parece provocar aumentos de la agresividad.

En cualquier caso, tenemos todavía un largo camino ante nosotras y nosotros para poder llegar a una escuela coeducativa. Es fundamental que se siga experimentando, intercambiando y debatiendo cómo recorrer ese camino para que resulte lo más cómodo y placentero posible.

Guía para la discusión del texto

1. ¿Hasta qué punto el sistema educativo es un espacio creador de igualdad de oportunidades?
2. ¿En qué medida pueden las y los docentes evitar que las y los adolescentes se adapten a patrones socioculturales que no corresponden a sus deseos?
3. ¿De qué manera establecen los libros de texto, el lenguaje y actitudes dentro del aula el orden patriarcal?
4. ¿Qué se sugiere para modificar los roles y estereotipos de género?
5. Mencione algunas consecuencias que a su juicio han sido ocasionadas por los estereotipos de género en nuestra sociedad.

Lectura 5 Moreno, Hortensia, “Sexismo, discriminación y hostigamiento sexual en el aula: ¿cómo detectarlo, cómo combatirlo?”, en Olga Bustos y Norma Blázquez, *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*, Colegio de Académicas Universitarias-UNAM, México, 2003.

Sexismo, discriminación y hostigamiento sexual en el aula: ¿cómo detectarlos, cómo combatirlos?

A pesar de los grandes logros que se dieron en el siglo XX con el ingreso de las mujeres a las universidades, sigue habiendo dentro de las instituciones educativas una serie de prácticas en su contra; dentro de las aulas de la UNAM, algunos profesores muestran su enorme desprecio por las estudiantes utilizando varios tipos de ofensas, un lenguaje sexista y –lo que es más preocupante– la costumbre de subcalificarlas, de plano, descalificarlas. Se sabe, además, que en muchas escuelas y facultades las alumnas se ven obligadas –explícita o tácitamente– a negociar su calificación con profesores que las hostigan sexualmente. En este trabajo propongo: *a*) echar a andar una campaña (por medio de carteles, folletos, conferencias y talleres) con el fin de concienciar y sensibilizar al personal docente y a las estudiantes para que estas prácticas sean erradicadas, denunciadas y combatidas por medios legales; *b*) echar a andar una investigación (por medio de una encuesta amplia, profunda, con participantes anónimas) donde se recaben datos que nos permitan saber cuál es el alcance y la gravedad del hostigamiento sexual en contra de las alumnas.

Sexismo y discriminación

La inquietud por investigar acerca del sexismo en la Universidad surge de conversaciones con amigas y alumnas que me han hablado de su experiencia dentro del salón de clases, en donde la posición del profesor sigue siendo un principio indiscutible de autoridad.

Hay una serie de anécdotas que todas conocemos: desde la expulsión explícita de las estudiantes (“no quiero mujeres en mi salón de clase”) hasta las prácticas de subcalificación y descalificación, que siempre quedan como una sospecha: es muy difícil atribuirles a una actitud discriminatoria porque se califica individualmente y existen muchos elementos de subjetividad que, desde mi punto de vista, se deben conservar en la docencia.

Lo preocupante es que estas anécdotas no sean recuerdos de un ayer ya superado; muchas de mis amigas y alumnas se quejan en el momento actual de profesores que no tienen ningún empacho en expresar sus sentimientos acerca de las mujeres en un tono despectivo e insultante. Aunque parezca mentira, durante el semestre que transcurre tenemos en la Universidad profesores capaces de decir cosas tales como:

- Las mujeres no pueden pensar, mejor deberían irse a su casa a hacer el quehacer.
- Y ustedes, ¿qué hacen aquí? (refiriéndose a las alumnas). Si ya todos sabemos que se van a casar, ¿para qué ocupan el lugar de un hombre?
- Esto, desde luego, ustedes (las mujeres) no lo van a entender.

Todo lo cual bien podría quedar precisamente como un anecdotario lleno de situaciones chuscas pues, en efecto, a la mayoría de las universitarias estas actitudes ya nos causan risa: podemos pensar que los usos

del lenguaje, en tanto no se acompañen de una acción, son relativamente inofensivos. Si conservamos esta perspectiva, podríamos afirmar que el sexismo lingüístico de algunos profesores universitarios es tolerable, mientras los derechos de las estudiantes no sean vulnerados flagrantemente.

Sin embargo, como lo hemos discutido en el Seminario sobre Sexismo en el Lenguaje del PUEG, parecería que esta perspectiva no es compartida por una interesante corriente de pensamiento dedicada al estudio del lenguaje y del discurso. Me refiero, entre otros, al campo disciplinario de la *pragmática*, que se ha desarrollado a partir de la teoría de los *actos del habla* expuesta en los trabajos de Austin y Searle.

Desde la teoría de los actos del habla, la distinción entre *acción y lenguaje* no se sostiene; por el contrario, se considera que hablar es hacer; y lo que se hace al hablar es construir el mundo, construir la *realidad social* de una forma específica. De esta manera, siguiendo a Searle, “hay porciones del mundo real, hechos objetivos del mundo, que son hechos sólo merced al acuerdo humano [...] hay cosas que existen sólo porque creemos que existen”.¹

Dentro de este conjunto de cosas, Searle agrupa a las instituciones: se trata de hechos sociales constituidos por convenciones. Los actos que sancionan y expresan esas convenciones son *actos del habla*, es decir:

*Uno de los rasgos más fascinantes de los hechos institucionales es que un gran número de ellos –de ningún modo todos– puede ser creado mediante expresiones preformativas implícitas. Las expresiones preformativas son miembros de la clase de actos del habla que yo llamo “declaraciones”. En las declaraciones, el estado de cosas representado por el contenido proporcional del acto del habla es llevado a existencia por la ejecución exitosa de ese mismo acto del habla [...] Esas expresiones crean el estado de cosas mismo que representan.*²

Durante las últimas décadas, el feminismo ha subrayado de manera insistente la relación que hay entre lo que se hace y lo que se dice; existe una importante reflexión al respecto, cuya principal preocupación se relaciona con el papel del lenguaje en la reproducción del sexismo. Desde esta perspectiva, si queremos definir de manera precisa en qué consiste el sexismo, por fuerza necesitamos hacer intervenir el aspecto del lenguaje. En todo caso, es imposible explicar el tema del sexismo sin reconocer que tiene un componente directa y esencialmente relacionado con el lenguaje.

De otra manera, ¿cómo definir qué es el sexismo? Si aceptamos que se trata de un conjunto de mecanismos sociales de discriminación y exclusión cuyo postulado de principio es la idea de la superioridad inherente de los hombres sobre las mujeres, es necesario a continuación categorizar esos mecanismos sociales: en qué consisten, cómo funcionan, cómo se aplican, cómo se significan, cómo se instituyen, cómo se aprenden, cómo se propagan. Sin duda, en ese funcionamiento interviene el lenguaje.

¹ John R. Searle, *La construcción de la realidad social*, Paidós, Barcelona, 1997, p. 21.

² *Op. cit.*, p. 52.

Si relacionamos esa definición del sexismo con las dimensiones de un hecho institucional (en el sentido que lo caracteriza Searle), podríamos identificar los *actos del habla* (o expresiones performativas) que le dan existencia. No sé si sea excesivo caracterizar los *actos del habla* que expresan el sexismo como “declaraciones”. Cuando Searle utiliza este concepto se refiere a situaciones muy específicas; se trata, por ejemplo, de discursos inaugurales (“declaro inaugurados los trabajos de este foro”), tomas de protesta, fórmulas que sancionan un nuevo estado civil (“los declaro marido y mujer”), etcétera.

Desde luego, existe una diferencia entre declarar ante el pleno de un Consejo Universitario el emeritazgo de un profesor y decir en un salón de clase que las mujeres son incapaces de pensar. Sin embargo, la teoría de los *actos del habla* sostiene que tanto en el recinto del Consejo como en el aula *se está haciendo algo*. Se está creando una realidad o se le está dando una forma particular.

De manera paralela, esta corriente de pensamiento ha llamado la atención sobre la tendencia de los discursos disciplinarios a ocultar e invisibilizar la existencia de las mujeres. Tal vez este tipo de reflexiones no sobreestime los poderes del lenguaje; estamos ante un campo de investigación del que todavía nos queda mucho por recorrer.

Sin embargo, en el contexto actual de reforma de la Universidad no se echará en saco roto un llamado de atención sobre la necesidad de producir una nueva manera de pensar al respecto; es por ello que, como iniciativa de este Colegio, propongo desarrollar una campaña para concienciar y sensibilizar al personal docente y a las estudiantes, con el fin de que estas prácticas sean erradicadas, denunciadas y combatidas.

Hostigamiento sexual

En cuanto al segundo tema, nos enfrentamos con un asunto muy delicado; sin embargo, bien vale la pena abordarlo en este espacio porque constituye uno de esos malestares que no están bien ubicados: todas aquí sabemos que muchas de nuestras alumnas se han tenido que enfrentar con insinuaciones de sus profesores respecto a la posibilidad de negociar la calificación de una materia en función de su disponibilidad sexual.

El malestar es difuso porque este tipo de prácticas se realiza, por lo general, en condiciones de ocultamiento; pero además, en una proporción considerable, se trata de acuerdos; o sea, puede decirse que la negociación está dando lugar a cierta forma de consentimiento. De esta manera, no podemos negar que en muchas ocasiones estas prácticas puedan considerarse formas de negociación entre personas adultas, en que se llega a acuerdos consensuales.

Otro de los elementos que vuelven muy delicado el asunto es el hecho de que la Universidad es un lugar de encuentro entre personas, en donde están presentes muchas formas de vinculación. En lo personal, me preocupa que una indagación feminista sobre hostigamiento sexual dé lugar a mecanismos de represión indiscriminada o se convierta en una campaña insensible de puritanismo ciego.

Desde luego, tenemos que estar en contra de que la posición de poder de muchos profesores sea utilizada para chantajear, extorsionar y obligar a las alumnas a sostener relaciones que ellas no quieren sostener; tenemos que imaginar mecanismos que nos permitan conocer a fondo este tipo de problemas, y después ima-

ginar políticas a partir de las cuales consigamos erradicar estas prácticas. Pero no podemos calificar de la misma manera todas las formas de racionamiento –ni siquiera las sexuales– entre integrantes del personal docente e integrantes del alumnado ni las podemos poscribir en forma general y absoluta.

Ahora bien, respecto de las circunstancias en que el hostigamiento es directo y flagrante, uno de los grandes problemas es que las alumnas, muchas veces, no saben qué hacer; pueden sentirse aisladas, avergonzadas e inclusive culpables y, que yo sepa, no existen instancias visibles a donde puedan acudir para pedir información, apoyo moral u orientación jurídica.

Otro problema es que el prestigio, el estatus y hasta la antigüedad de algunos profesores han convertido sus actitudes de acoso en una especie de tradición: llevamos lustros o décadas sabiendo que ciertos profesores acostumbran acosar a las alumnas y nadie hace nada al respecto; por una parte, las estudiantes están en posición de desventaja y muchas no se atreven a denunciarlos; por otra, una denuncia puede dar como resultado un berenjal jurídico y burocrático en el que realmente nadie se quiere meter.

Una tercera complicación estaría relacionada con mi personal preocupación de que en la Universidad no reine un clima de persecución y linchamiento en contra de personas que no se atienen a “la moral y las buenas costumbres”. Si bien acepto que en la mayoría de los casos las mujeres pueden estar en posición de víctimas y pueden ser chantajeadas, extorsionadas y obligadas a hacer cosas que no quieren hacer, esta situación no es inherente al hecho de ser mujeres. Esto significa simplemente que, en un ambiente donde la sexualidad se persigue de oficio, puede darse el fenómeno contrario de que una alumna extorsione y chantajee a un profesor con la amenaza de denunciarlo por haberla hostigado sexualmente para obligarlo, por ejemplo, a que modifique una calificación.

Desde mi punto de vista, lo que hace falta en este momento en la Universidad es realizar un diagnóstico lo más completo y confiable posible acerca de estas prácticas. Mi propuesta es que, otra vez, como una iniciativa del CAU (Consejo de Académicas Universitarias), se diseñe un instrumento que nos permita conocer a fondo el asunto. He pensado en una encuesta amplia, profunda, con participantes anónimas, en donde se recaben datos que nos permitan saber cuál es el alcance y la gravedad del hostigamiento sexual en contra de las alumnas.

De manera paralela a esta investigación, por supuesto, hace falta poner a disposición de las alumnas –y también de las trabajadoras y de las integrantes del personal académico– información precisa acerca de sus derechos. Y también, por último, hace falta que esa información incluya los canales a que podemos acudir para denunciar a quienes los vulneran.

Lectura 6 García, Gloria E.,¹ “Los jóvenes y el futuro”, en *Más vale prevenir que lamentar*, INMUJERES / UNICEF, México, 2001.

Los jóvenes y el futuro

El sentimiento de ser inútil es uno de los males principales que la juventud sufre en el mundo contemporáneo...

Coleman y Husén, 1989²

Pensar en el futuro de los jóvenes nos refiere de inmediato al presente. Es decir, a reflexionar sobre las opciones de vida y las situaciones reales en las que viven los individuos que conforman el mosaico de identidades juveniles en nuestro país. Evidentemente, un análisis al respecto es sumamente complicado y no se pretende agotar en este capítulo, sin embargo, podemos mencionar algunos aspectos que nos ilustran el presente de los jóvenes en México, y de alguna forma delinear el futuro que les espera.

Los acelerados cambios que ha experimentado la humanidad en la segunda mitad del siglo han modificado de manera importante la transición de las nuevas generaciones a la edad adulta. Las estructuras sociales han modificado su función de adiestramiento y acompañamiento de los individuos en ese tránsito, y han favorecido en cambio el aislamiento por grupos generacionales, es decir, las personas pasan la mayor parte del tiempo con otras de su misma edad, especialmente los niños jóvenes escolarizados. Es en este sentido que la familia ha sido sustituida por los espacios escolares y laborales, y la vida íntima y privada del hogar es cada vez menos, para los jóvenes, el marco del actuar cotidiano.

Si bien los padres pueden seguir siendo el referente obligado en cuanto a lo ético y lo moral, la socialización privilegiada entre grupos de pares crea un abismo que se antoja insalvable entre las generaciones. Es por eso que el futuro tiene varios rostros, depende del presente desde el cual se vislumbra. Depende de quién se es y con qué posibilidades se cuenta. Tal vez para algunos, los más desfavorecidos, pensar en el futuro no sea tan significativo, dado que se carece de opciones y se está cotidianamente ocupado en la sobrevivencia de cada día; entonces se plantea la disyuntiva ¿para qué pensar en el futuro cuando lo más importante es resolver el presente?

En la actualidad, la situación de los jóvenes en México lleva a considerar forzosamente la problemática nacional. La crisis económica es uno de los principales factores que han determinado las condiciones de vida de la población en general, especialmente de las generaciones más jóvenes. Como consecuencia de la crisis, surge por un lado la incapacidad de la oferta laboral para cubrir la demanda de trabajo. Y por otro lado, ante la imposibilidad de cubrir las necesidades económicas en el interior de los hogares, cada vez es mayor el número de miembros de la familia que se ven obligados a trabajar, y es la inserción de los jóvenes al trabajo la estrategia a la que recurre la mayoría de las familias ante una situación de crisis económica. Si bien el trabajo no puede considerarse negativo para los jóvenes, el problema está en las condiciones en que gene-

¹ Psicóloga social, investigadora asociada en el Programa de Salud Reproductiva y Sociedad de El Colegio de México.

² Coleman, J. y Husén, T., *Inserción de los jóvenes en una sociedad de cambio*, Narcea, Madrid, 1989.

ralmente éstos se integran a la actividad laboral.³ Frecuentemente se insertan en la economía informal, por tanto, tienen salarios bajos y no gozan de prestaciones laborales, como vacaciones, servicios de salud, aguinaldo, etcétera.⁴

Las condiciones laborales de los jóvenes varían de acuerdo con los grupos de edad, sexo y lugar de residencia. Según Rendón y Salas,⁵ la mayoría de los jóvenes entre 12 y 14 años son estudiantes de tiempo completo, mientras que menos de la mitad de los de 15 a 19 años continúan estudiando. En 1995, 30 por ciento de las mujeres que tenían entre 12 y 24 años se encontraba trabajando; en comparación con el 61 por ciento de los hombres de la misma edad, que también trabajaba. Respecto al lugar de residencia, la tasa de actividad de los menores de 15 años es mucho mayor en las zonas rurales que en las urbanas.⁶

La incorporación de los jóvenes al trabajo remunerado se relaciona con la deserción escolar. La mayoría de las veces, la juventud trabajadora enfrenta condiciones laborales que difícilmente les permiten continuar sus estudios; además, ante lo poco atractivo que les resulta el sistema escolar, muchos de ellos han preferido el trabajo.

Amén de ello, se ha incrementado el número de jóvenes inactivos, es decir, que no estudian ni trabajan y tampoco se dedican a quehaceres domésticos, sin estar incapacitados para trabajar ni estar pensionados.⁷

Es una realidad que ante la modernidad imperante en nuestros tiempos, cada vez se requieren de más conocimientos especializados, o por lo menos de mano de obra calificada, para hacer frente a las condiciones de vida actuales. Sin embargo, muchos jóvenes se ven obligados a dejar la escuela sin estar lo suficientemente preparados para cotizarse en los intercambios económicos que predominan en la actualidad, lo cual disminuye sus posibilidades de obtener un empleo bien remunerado. Aunque, en la realidad, cada vez menos la escolarización prolongada o la profesionalización es la estrategia que les asegura una calidad de vida aceptable; incluso muchos jóvenes que han realizado estudios a nivel profesional ven insatisfechas sus aspiraciones laborales, en términos de estatus y remuneración.

Durante mucho tiempo la educación cumplió una función niveladora: era el medio por el cual los sectores más desfavorecidos podían acceder a mejores condiciones de vida y de estatus social. Actualmente, la educación ya no garantiza un nivel de vida decoroso y muchos jóvenes están conscientes de ello. Sin embargo, el estatus social que otorga la profesionalización sigue siendo de gran importancia para algunos jóvenes que estudian con el propósito de “ser alguien en la vida”. En opinión de muchos jóvenes, según un estudio realizado por el sociólogo Luis Leñero, la educación “es un factor importante para triunfar en la vida y garante para conseguir empleo”.⁸

³ Fernández, R., “El nuevo papel del empleo en el desarrollo social”, en *Juventud, divino conflicto*, El Nacional, México, 1992, pp. 9-28.

⁴ Actualmente existe un debate sobre las condiciones laborales de los 11 mil jóvenes entre 12 y 14 años que trabajan como empaquetadores voluntarios en las tiendas de autoservicio en el D.F.

⁵ Rendón, T. y Salas, C., “Empleo juvenil en México”, en *JOVENes*, cuarta época, año 1, núm. 1, julio-septiembre de 1996, pp. 34-45.

⁶ *Idem*.

⁷ *Idem*.

⁸ Leñero, L., *Jóvenes de hoy*, Mexfam, 1990, 179 pp.

Esta falta de correspondencia entre las instituciones escolares y el mundo del trabajo son el resultado de una educación que no ha avanzado de manera paralela a las exigencias de la realidad social. Una educación anquilosada que resulta poco práctica en el actuar cotidiano,⁹ que sumerge en el más profundo aburrimiento a cualquier joven inquieto y suspicaz. Una educación que difícilmente resulta atractiva y suficiente ante la oleada de múltiples estímulos ofrecidos por los medios de comunicación, entre los que se encuentran desde la literatura de pacotilla, que ha considerado en sus ediciones los intereses de los jóvenes, hasta la infinidad de información que existe en el ciberespacio a disposición de cualquier internauta con un mínimo de conocimientos, dispuesto a descubrir algo nuevo cada día.

Los problemas en materia de educación en México se hacen presentes cuando se analizan las cifras. Si bien existe un avance importante en cuanto a la cobertura respecto a las generaciones pasadas, ya que actualmente son las generaciones más jóvenes quienes muestran mayores niveles de escolaridad,¹⁰ esto no ha sido suficiente para cubrir las necesidades de algunos sectores de la población. Así, vemos que persisten algunos indicadores poco alentadores respecto a la escolarización de la juventud.

En la actualidad, las diferencias de escolaridad por género siguen siendo vigentes, más niñas que niños se encuentran excluidas del sistema educativo nacional; prueba de ello es la persistencia de diferencias en la escolarización de hombres y mujeres: sólo por citar un ejemplo, en 1995, 13 mujeres y ocho varones de cada cien eran analfabetas.¹¹ Otro aspecto que no resulta muy alentador es que, por un lado, la matrícula en el nivel de educación media superior (o bachillerato) se ha incrementado, pero una parte importante de los jóvenes no concluye este nivel educativo. Sumado a ello, el número de jóvenes que llega al nivel universitario es aún muy bajo.¹²

Por supuesto, los jóvenes más afectados son aquellos que pertenecen a las clases más desfavorecidas. A medida que el nivel de instrucción es más elevado, las distancias y las desigualdades educativas entre los grupos sociales se profundizan. Los jóvenes de sectores más pobres generalmente no continúan su educación más allá de la secundaria, mientras que los jóvenes de clases privilegiadas optan cada vez más por estudios de posgrado en el país, y muchos de ellos en el extranjero.

Por lo expuesto anteriormente, puede decirse que el futuro para la mayoría de los jóvenes no parece prometedoro. De ahí que muchos de ellos se incorporarán al mundo de los adultos con grandes desventajas y limitaciones, tanto individuales como sociales.

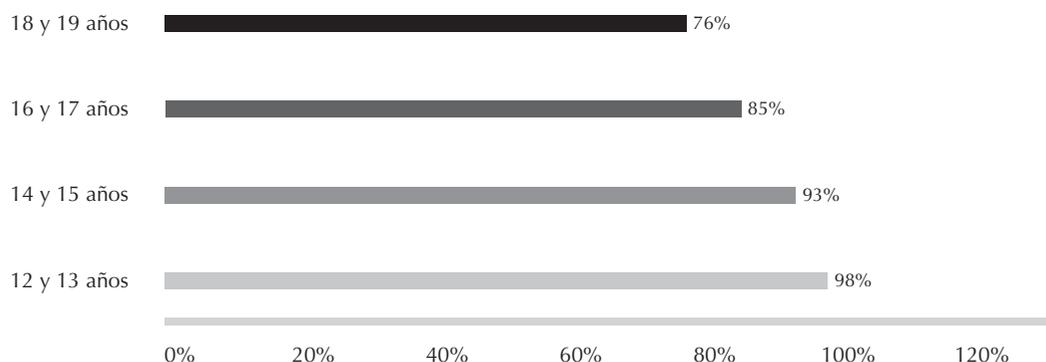
A continuación se presentan las características que respecto al empleo y la escolaridad muestran los jóvenes que participaron en la encuesta que realizamos. Se entrevistaron 1,581 jóvenes entre 12 y 19 años de edad de las distintas delegaciones de la Ciudad de México, 753 hombres y 828 mujeres. Respecto a los indicadores de escolaridad, 85 por ciento reportó estar estudiando al momento de la entrevista.

⁹ Coleman, J. y Husén, T., *Op. cit.*

¹⁰ Moreno, Eugenia, "Los jóvenes ante la dinámica socioeconómica de los noventa", *Op. cit.*, pp. 29-44.

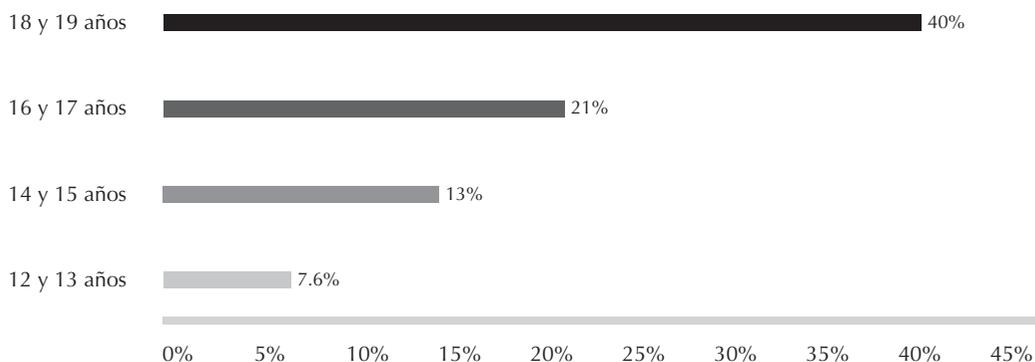
¹¹ INEGI, *Mujeres y hombres en México*, Pronam, 1998.

¹² Rendón, T. y Salas, C., "Educación y empleo formal", en Pérez y Maldonado (coords.), *Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1986-1996*, tomo I, Causa Joven, pp. 208-292.

Gráfica 1 Jóvenes que estudian por grupo de edad

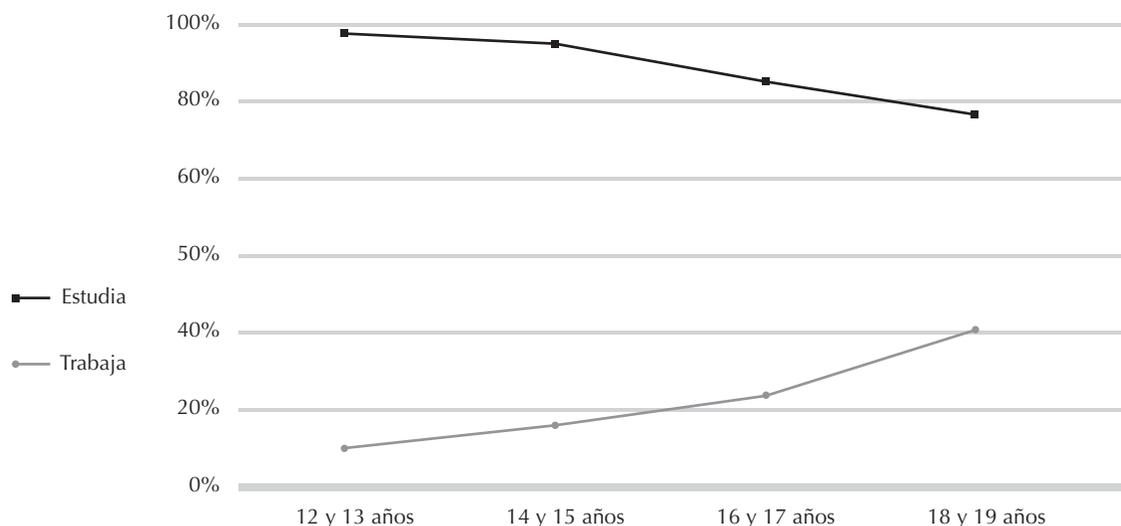
A pesar de que este porcentaje parece elevado, al analizar los datos por grupo de edad se encontró que las tendencias nacionales se reproducen en la muestra estudiada. En su mayoría, son los más jóvenes quienes estudian (ver Gráfica 1). Esto corresponde, como ya se mencionó, a la amplia cobertura que ha tenido la educación básica, primaria y secundaria en los últimos años. A medida que se incrementa la edad, es menor el porcentaje de escolarización. De esta forma, el grupo de 18 y 19 años de edad es el que muestra el más bajo porcentaje de población escolarizada: 63 por ciento estudia en el nivel medio superior o bachillerato. Dado que en el siguiente nivel escolar, el profesional, según las tendencias nacionales, disminuye notablemente respecto a los otros niveles de escolaridad, se espera que muchos de estos jóvenes no continúen con una formación universitaria.

Acerca del empleo, 24 por ciento de los entrevistados trabajan, 26 por ciento son hombres y 22 por ciento mujeres. Si se observa la inserción al trabajo por grupo de edad, tenemos que a mayor edad, el número de jóvenes que trabaja se incrementa (ver Gráfica 2).

Gráfica 2 Jóvenes que trabajan por grupo de edad

Si se relacionan las gráficas 1 y 2, puede observarse que existe una correspondencia entre la deserción escolar y la inserción al trabajo (ver Gráfica 3). Y la situación se agrava si se consideran las desventajosas condiciones laborales en las que estos jóvenes se insertan al mercado laboral.

Gráfica 3 Relación estudio y trabajo por grupo de edad

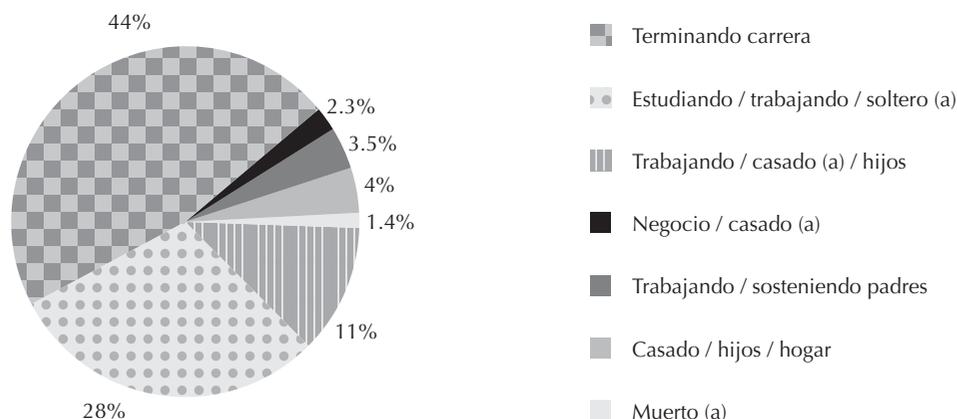


Sin embargo, más allá de los datos hasta aquí presentados y de su interpretación, se incluyó en la encuesta una pregunta abierta que permitiera conocer las expectativas y posibilidades que vislumbran los jóvenes entrevistados para el futuro a mediano plazo. Se les preguntó: ¿cómo te ves dentro de 10 años? Si bien somos conscientes de que es una pregunta muy amplia, en la que pueden entrar múltiples respuestas, quisimos explorar a través de éstas el futuro que los jóvenes vislumbran.

Las respuestas que obtuvimos de los jóvenes se muestran a continuación (ver Gráfica 3). Los jóvenes, en su mayoría (44 por ciento), se ven en 10 años trabajando, casados y con hijos; 28 por ciento de ellos se ubica trabajando o estudiando, pero haciendo un énfasis especial en su condición de soltero(a). Únicamente 11 por ciento se ve a futuro terminando una carrera profesional y 4.5, en su mayoría mujeres, se ve casado y dedicado exclusivamente al hogar y a sus hijos.

Frente a tales respuestas, la perspectiva de futuro se encamina a la repetición de patrones culturales. Como señala Sáenz, “la situación de los jóvenes carentes de opciones y de oportunidades educativas los obliga a reproducir modelos familiares, modelos de socialización y modelos de generación de ingresos que se desarrollan en forma paralela y contradictoria”.¹³ Tales modelos se caracterizan por la formación temprana de

¹³ Sáenz, A.(1992). “Los jóvenes: la búsqueda de valores” en *Juventud divino conflicto*, El Nacional, México, pp.187-216.

Gráfica 4 Perspectivas de futuro a 10 años


la pareja, la inserción al trabajo sin contar con una formación y capacitación adecuadas, la reproducción de roles de género, etcétera.

Un pequeño porcentaje de los entrevistados, 2.3, centra sus expectativas de futuro en una estrategia económica difícil de lograr en momentos de crisis económica: el negocio propio. Respecto a las posibilidades de empleo en el estudio antes referido de Leñero, también hay datos interesantes al respecto: 46 por ciento de los 1,600 varones entrevistados tiene mayores expectativas en la iniciativa privada que en el gobierno para obtener empleo.¹⁴

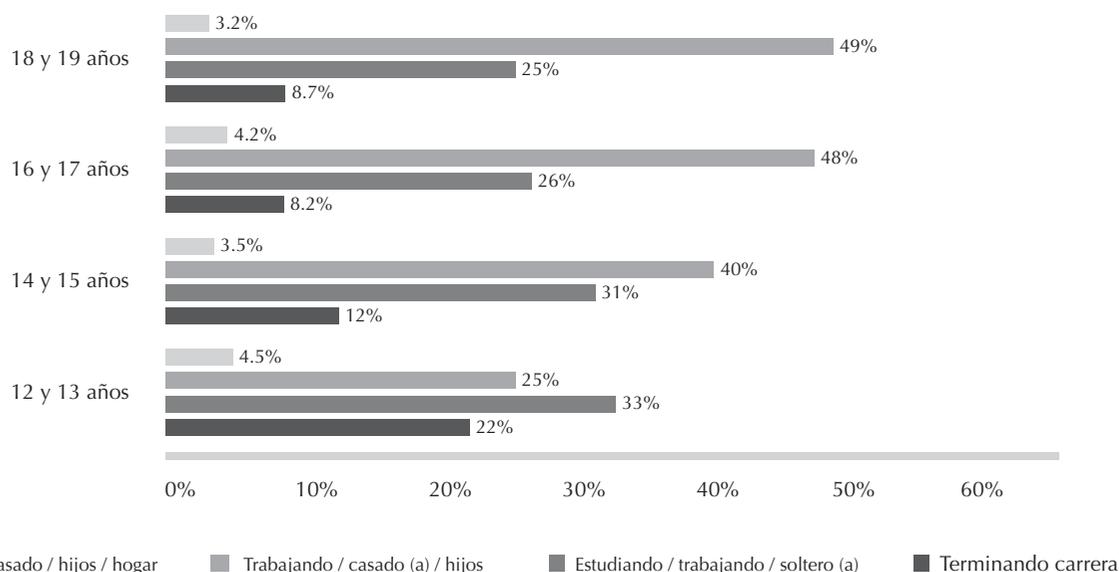
El pesimismo fue otro aspecto encontrado en las respuestas que dieron los jóvenes. Algunos consideraron que estarán muertos en 10 años; y si bien esto puede corresponder a las tendencias juveniles denominadas como cultura “dark”,¹⁵ también puede ser la reacción ante un futuro que se muestra amenazante y lleno de inseguridades.

Si se analizan las perspectivas por grupos de edad, encontramos los siguientes resultados: los jóvenes que tienen 12 y 13 años se ven, principalmente, estudiando o terminando su carrera profesional pero solteros (33 por ciento). Únicamente cuatro por ciento de este grupo se ve casado, trabajando y con hijos. A diferencia, los otros tres grupos (14 y 15, 16 y 17, y 18 y 19 años) siguen un patrón muy similar. La mayoría de los jóvenes de estos grupos cree que dentro de 10 años estará trabajando, casado y con hijos. Alrededor de una cuarta parte en los tres grupos considera que se encontrará trabajando o estudiando y soltero. Entre ocho y 12 por ciento de estos grupos considera que estará terminando su carrera. Es mínimo el porcentaje de los cuatro grupos de edad que se ve en el futuro dedicado exclusivamente al hogar y al cuidado de los hijos (ver Gráfica 5).

¹⁴ Leñero, *Op. Cit.*

¹⁵ En ella sobresale en culto a la muerte y la falta de expectativas para el futuro.

Gráfica 5 Perspectivas de futuro por grupo de edad



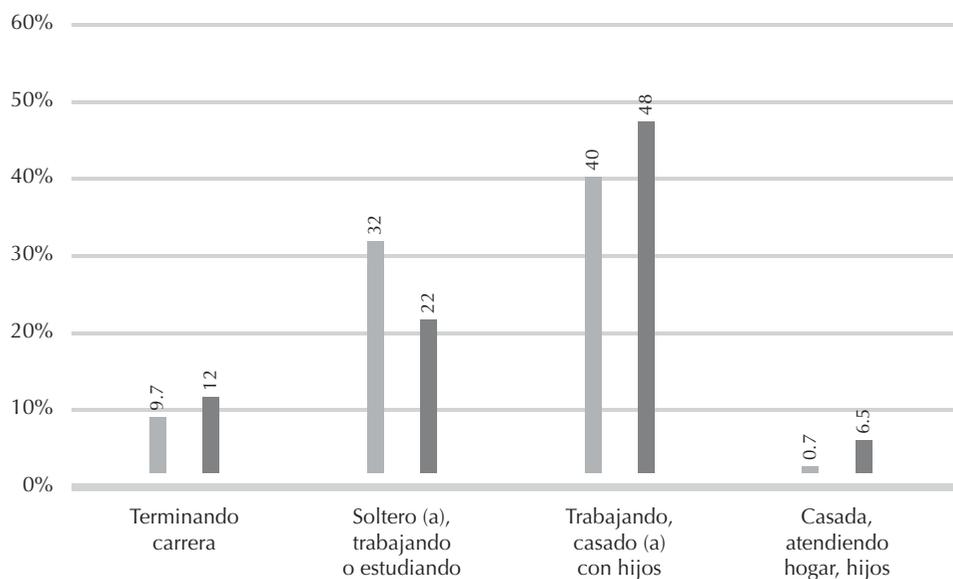
Al comparar las expectativas de futuro de los jóvenes por sexo, un porcentaje muy alto de mujeres (48 por ciento) considera que estará trabajando, casada y con hijos. Esto nos habla de un cambio en el rol de género femenino, en el que tener hijos no es incompatible con la actividad laboral. En el caso de los varones, 40 por ciento describió esta opción en sus respuestas (ver Gráfica 6).

En contraste con el dato anterior, es mayor el porcentaje de varones con respecto al de mujeres, 32 y 22 por ciento, respectivamente, que considera que dentro de 10 años estará soltero, sea trabajando o estudiando.

La expectativa de estar terminando carrera es mayor entre las mujeres, quienes describieron esto en 12 por ciento; a diferencia del nueve por ciento de los varones. Es necesario señalar aquí que esta opción no excluye la posibilidad de que una gran parte de los jóvenes entrevistados tenga dentro de sus planes terminar una carrera profesional, sin embargo, es posible que no lo refieran porque consideran que esto lo harán en un lapso menor a los 10 años, especialmente aquellos jóvenes de 17, 18 y 19 años, quienes dentro de 10 tendrán 27, 28 y 29, y esperan estar trabajando para entonces. Tal vez debió precisarse si aquellos que consideraron que estarían trabajando contemplan que para entonces habrían terminado una carrera profesional; debió pedírseles que especificaran qué tipo de trabajo piensan que estarían realizando en el futuro.

Cabe señalar que un reducido porcentaje de mujeres se ubica en el futuro reproduciendo el estereotipo tradicional femenino: 6.5 por ciento de las entrevistadas piensa que estará casada, dedicada al hogar y al cuidado de sus hijos. A pesar de que la cifra es pequeña, obtuvimos otros datos que sugieren la existencia de un grupo importante de jóvenes que aún tienen ideas conservadoras hacia el papel de la mujer en la sociedad, lo cual representa un obstáculo para la promoción de la equidad entre los géneros. Por ejemplo, al preguntarles que tan

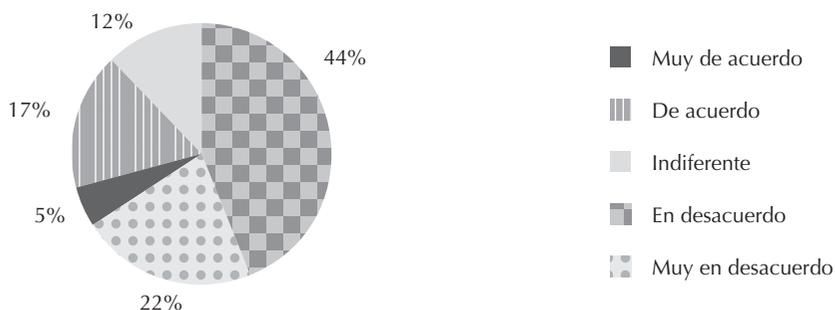
Gráfica 6 Perspectivas de futuro por género



de acuerdo o en desacuerdo estaban respecto a la afirmación “La mujer casada no debe preocuparse por trabajar”, cinco por ciento de los entrevistados está muy de acuerdo con esta afirmación y 17 por ciento está simplemente de acuerdo.

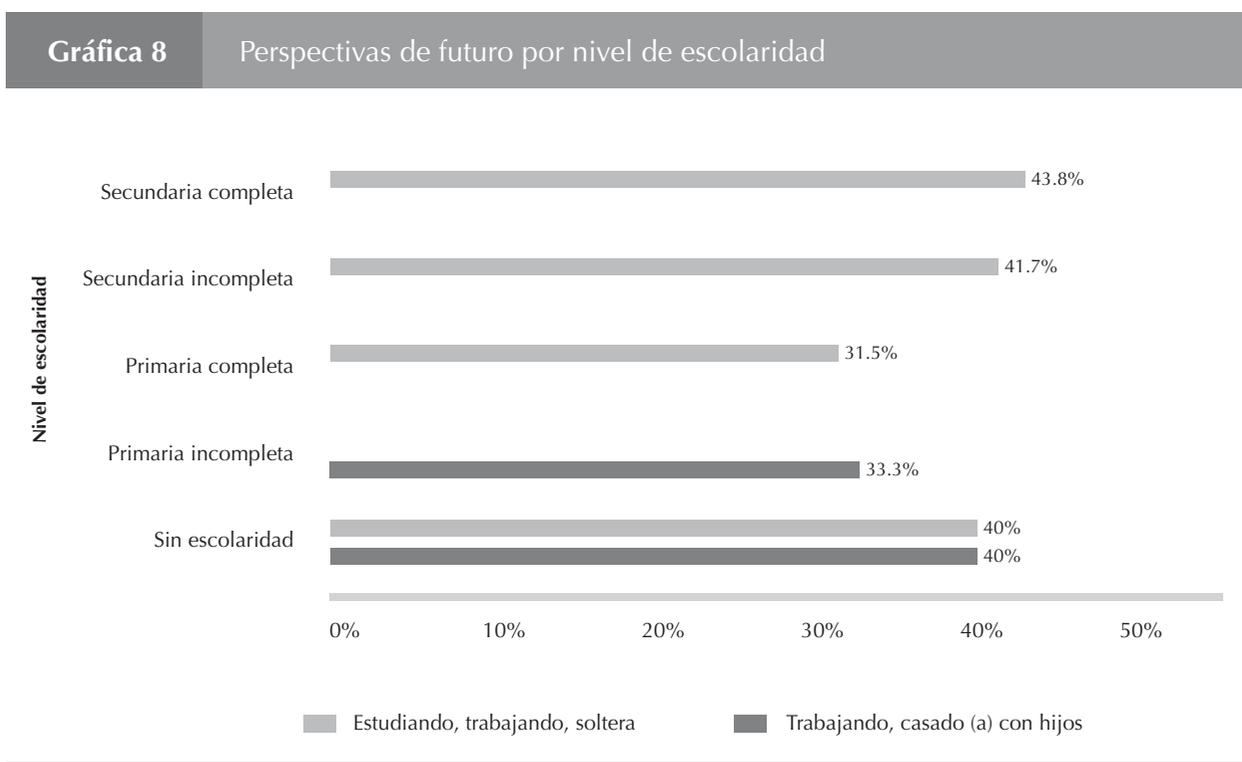
La lectura de estos datos sugiere que 22 por ciento de los jóvenes tiene una actitud conservadora respecto a las mujeres. Es justo reconocer que por lo menos en términos de actitudes, 66 por ciento de los jóvenes se muestra con una actitud liberal respecto al papel de las mujeres, ya que este porcentaje está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que la mujer casada no debe trabajar.

Gráfica 7 La mujer casada no debe preocuparse por trabajar



Al considerar las expectativas de futuro por grado de escolaridad, las opciones que predominan son: estudiando, trabajando, soltero(a) y trabajando, casado(a) con hijos. Entre quienes tienen secundaria completa, 43 por ciento considera que estará trabajando, casado(a) y con hijos. Entre los de secundaria incompleta, también esta opción es la que incluye a un porcentaje mayor de jóvenes. Entre aquellos que tienen primaria completa, esta opción sigue siendo la elección principal, aunque con un porcentaje menor, 31.5 por ciento, y 33 para los de primaria incompleta. El resto de los jóvenes se distribuye entre las demás opciones, sin que sobresalga ninguna otra.

A diferencia, en el grupo de jóvenes sin escolaridad destacan dos opciones con el mismo porcentaje: 40 por ciento piensa que estará trabajando, casado(a) y con hijos; y el mismo porcentaje cree que estará estudiando o trabajando sin haberse casado. Este dato llama la atención si consideramos que los de menor escolaridad tienden a unirse a edades más tempranas. En la Gráfica 8, el grupo “sin escolaridad” aparece con doble puntuación porque fueron las dos opciones que más sobresalieron; a diferencia de los otros grupos, en los que únicamente sobresalió una opción, la que aparece graficada. El porcentaje que se muestra está calculado sobre el 100 por ciento del grupo de jóvenes que tiene el mismo nivel de escolaridad y que se señala en el eje de las Y.



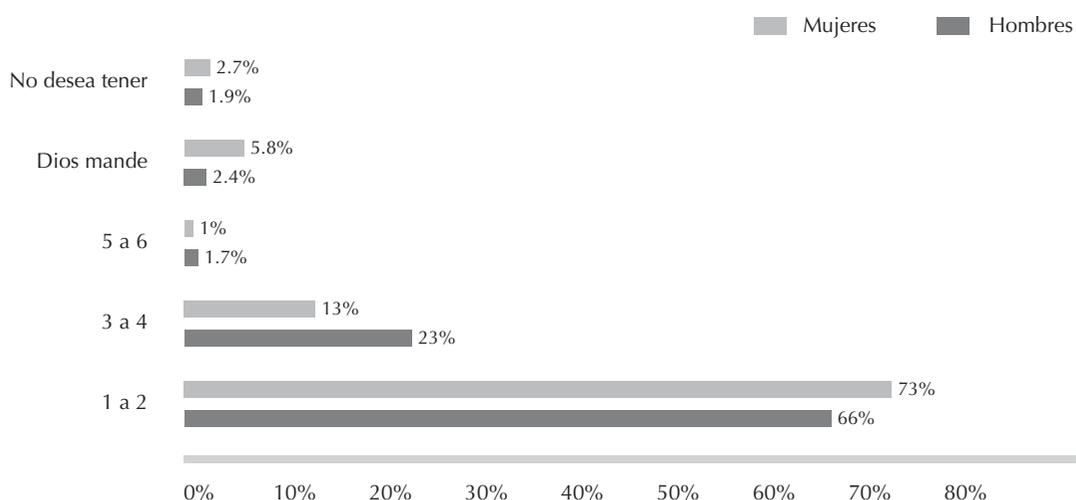
Finalmente, cuando se hizo referencia a la situación concreta del número de hijos que deseaban tener, la mayoría de los y las jóvenes coincide en señalar que desea entre uno y dos hijos; las mujeres muestran el mayor porcentaje referido a esta opción.¹⁶

Siguiendo con la descripción del estudio, un porcentaje considerable de varones, 23 por ciento, desea tener entre tres y cuatro hijos, mientras que únicamente 13 por ciento de las mujeres entrevistadas piensa lo mismo. En cambio, todavía un pequeño porcentaje de mujeres (5.8) tiene la idea de las viejas generaciones, que pensaban que había que tener los hijos “que Dios mande”; 2.7 por ciento de los varones también cree esto. Un porcentaje mínimo de los entrevistados menciona que no desea tener hijos.

Hasta aquí algunos de los indicadores que en nuestro estudio nos permiten explorar lo que los jóvenes esperan del futuro. Como hemos visto, la mayoría cimbra su futuro en el trabajo o en el estudio como sus objetivos en la vida, lo cual es de llamar la atención porque no se consideran como medio para lograr un objetivo en su futuro; especialmente, el trabajo es vivido como un fin en la vida.

La formación de la familia parece jugar otro papel muy importante en las expectativas de futuro de los jóvenes, quienes en su mayoría se ven en el futuro casado(a) y con hijos.

Gráfica 9 Número de hijos que desean tener



¹⁶ Este dato coincide con el de Leñero: 65 por ciento de los varones de su estudio señaló que el número ideal de hijos es de uno a dos. Esto lo dijeron especialmente quienes son estudiantes, y en menor medida los que son trabajadores.

Entre los hallazgos, también destaca la forma en que los jóvenes han asimilado los nuevos patrones de reproducción, si bien no se espera que la mayoría tenga entre un hijo o dos, como lo declaran, porque del deseo a la concretización de los planes hay una distancia enorme. Sin embargo, el hecho de que verbalicen su deseo de tener familias pequeñas nos hace pensar en el impacto que las políticas y los programas de planificación familiar han tenido en las nuevas generaciones.

A pesar del panorama poco alentador en el que se perfila el futuro, sabemos por otros estudios que los jóvenes no son tan pesimistas. En el mismo estudio referido, Leñero encontró que 39 por ciento de sus entrevistados tenía una actitud optimista ante el futuro, 48 por ciento dijo estar poco optimista y únicamente 13 por ciento dijo estar un tanto pesimista hacia el futuro.¹⁷ Es decir, a pesar de la turbulencia social, los jóvenes cuentan con motivaciones y opciones que les permiten sobreponerse a una realidad adversa.

Parafraseando a Coleman y a Husén, diríamos que en un mundo tan complejo como el que vivimos en la modernidad, es necesario que el papel de la familia, la escuela y el trabajo se articulen y sean los medios que faciliten el ingreso de los jóvenes a la edad adulta.

Agregaría, además, que es necesario que la educación deje de ser la espera obligada en la que deben permanecer muchos de los jóvenes antes de tener un lugar en la sociedad. Debido a que los jóvenes de los sectores más pobres se enfrentan a las corrientes modernizadoras de la economía, con menos herramientas que los jóvenes de sectores privilegiados, estos últimos deben atenderse de acuerdo con sus necesidades reales.

Más allá de instituciones que promueven el deporte y la recreación entre jóvenes mal alimentados y sin hábitos, deben existir los espacios institucionales que les permiten una verdadera integración a la sociedad. Para ello, habría que empezar por subsanar las carencias y la falta de oportunidades tan características entre los jóvenes de bajos recursos.

¹⁷ Leñero, *Op. cit.*

Lectura 7 Sánchez, Alma Rosa, *Escolaridad y trabajo femeninos en el contexto de la división genérica de profesiones y oficios*, versión actualizada del mismo documento publicado por la ENEP Acatlán-UNAM, México, 2003.

Escolaridad y trabajo femeninos en el contexto de la división genérica de profesiones y oficios

Introducción

La celebración en nuestro país del Año Internacional de la Mujer, a mediados de la década de los setenta, así como la participación sociopolítica de las feministas, mujeres en la academia y la investigación, organizaciones no gubernamentales, instituciones públicas y organismos internacionales, propiciaron y motivaron el análisis de temas relativos a la problemática de género. Un resultado de estos análisis fue la obtención de mayor conocimiento en torno a la división genérica de profesiones y oficios mediante el desarrollo de tres orientaciones o tendencias básicas de investigación.

La primera orientación centra su atención en la desigualdad de oportunidades educativas entre los sexos, siendo algunas de sus tesis más generales considerar que en los países latinoamericanos, particularmente en México, existen, por un lado, una acentuada desigualdad de oportunidades para ingresar a los diversos niveles del sistema educativo formal, sobre todo al superior, en razón del sexo; y por otra parte, un sesgo en la orientación escolar y profesional que se brinda a hombres y a mujeres en la adolescencia, el cual motiva que elijan carreras “propias del género”, contribuyendo así a la perpetuación de la división sexual de conocimientos.¹

La segunda orientación se perfila hacia una reflexión en torno a las causas socioculturales de la división genérica de profesiones. La categoría de género adquiere especial importancia en tanto se considera el constructo que permite explicar las diferencias, las relaciones asimétricas, el reconocimiento y el prestigio entre hombres y mujeres. Las instancias sociales que adquieren relevancia en el estudio de la construcción del género son la familia y la escuela. De éstas, destacan su función socializadora y su intervención en la introyección de tipologías sexuales que llegan a influir en la elección de un área de conocimientos, profesión u oficio.²

La tercera orientación analiza la composición y distribución de la matrícula documentando la tendencia, presente en algunas carreras, a la feminización o masculinización de éstas, es decir, a la composición del alumnado según su género. Algunos estudios asientan que la división genérica de profesiones da como resultado la feminización o masculinización de algunas ocupaciones en los mercados profesionales y/o vocacionales, contribuyendo a reforzar la división sexual del trabajo y la problemática laboral del género femenino.³

¹ *Opening speech*, ponencia presentada en el Seminario de Programas de Estudio sobre la Mujer en América Latina y El Caribe, UNESCO / Programa Interdisciplinario de Estudios de la mujer-COLMEX, México, 1985.

² Véase Rubin Gayle, “Tráfico de mujeres”, en Marta Lamas, “Categoría de géneros”, en *Nueva Antropología*, núm. 30, vol. VII, México, noviembre de 1986; M. Carreras Bendicho, “Pormenores del trabajo de las mujeres en la academia”, en J. Cooper, T. Barbieri, E. Suárez, E. Tuñón (comps.), *Fuerza de trabajo femenina urbana en México*, vol. III, Participación Económica y Política, UNAM / Porrúa, México, 1989. Sau Victoria, “Sexo, género y educación. Un enfoque teórico”, en *Sexismo en el aula*, Cuadernos de Pedagogía núm. 171, Barcelona, 1984.

³ Véase Patricia Galeana (comp.), *La mujer en el Seminario sobre la Participación de Vida Nacional*, UNAM, México, 1989. Jennifer Cooper, “Discriminación de la fuerza de trabajo femenina”, en *Doble Jornada*, suplemento mensual, México, agosto 7 de 1989. Citlali Aguilar Hernández y Sandoval Flores, “Ser mujer, ser maestra. Autoevaluación profesional y participación sindical”, en Vania Salles y Elsie Mc. Phalel (coords.), *Textos y pretextos: once estudios sobre la mujer*, PIEM- El Colegio de México, México, 1991.

La señalización de estas tendencias resulta significativa, en tanto permite situar el documento que aquí presentamos en el contexto actual de los estudios de género, y en particular su orientación conforme a la problemática inherente a la línea de investigación que se aboca al estudio de los aspectos socioculturales que contribuyen a reproducir la división genérica de profesiones y oficios.

Influjo de la división genérica de profesiones y oficios sobre la escolaridad y el empleo femeninos

a) Los ámbitos educativo y laboral

Cuando hacemos una revisión estadística de los niveles de escolaridad de la población femenina en nuestro país, podemos constatar que su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo se encuentran pautadas no sólo por su condición de clase, sino también y de forma muy pronunciada por su condición de género. Así, el analfabetismo, el rezago educativo y la proporción de mujeres que se inscriben en el sistema escolar decrecen a medida que el nivel de escolaridad aumenta; son hechos que acompañan las trayectorias escolares de las mexicanas, los ilustramos:

Los estudios estadísticos⁴ refieren en el rubro de analfabetismo la situación de discrepancia entre los géneros. Es un fenómeno que ocurre con mayor frecuencia en las mujeres que en los hombres (15.2 y 9.8 por ciento, respectivamente): casi dos de cada tres personas adultas que no saben leer ni escribir son mujeres. Entre ellas, el analfabetismo se incrementa significativamente con la edad, ampliándose la brecha con respecto a los varones de manera marcada a partir de los 30 años.

Las diferencias por sexo resultan significativas en las entidades federativas más pobres del país. En éstas, el analfabetismo femenino llega a ser superior al 30 por ciento en comparación con la población masculina, que registra niveles cercanos a 20 por ciento. Es preciso destacar que el analfabetismo femenino descendió 3.7 puntos porcentuales entre 1990 y el año 2000.⁵

Otra discrepancia que se traduce entre los géneros la ubicamos en el rezago educativo.⁶ Para el año 2000, el porcentaje de la población femenina se sitúa en 55 por ciento y el de la masculina en 50.9 por ciento; la brecha en detrimento de las mujeres es de 4.2 por ciento. Vale la pena destacar que el inicio del nuevo milenio se caracteriza por el alto porcentaje de población joven que no tiene estudios básicos completos: de cada 100 jóvenes entre 15 y 29 años de ambos sexos, 39 se encuentran en situación de rezago educativo.⁷

La meta planteada por los gobiernos de Zedillo y el actual presidente Vicente Fox, de contar con educación básica para la población en México, continúa siendo una asignatura pendiente. Los datos revelan que el promedio de escolaridad tuvo un aumento moderado para la población femenina y masculina durante 1990: el promedio de las mujeres era de seis grados y se incrementó a 7.1 al finalizar la década. En el caso de los varones, su promedio de escolaridad era de 6.6 grados en 1990 y para el año 2000 se situó en 7.6 grados. Estos promedios deben leerse a la luz de los contextos sociales y de los lugares de residencia capital cultural de los padres, y no significa que por sí solos propicien una mejor calidad de vida entre los ciudadanos.

⁴ Alianza para la Igualdad, *Programa Nacional de la Mujer 1995-2000*, Poder Ejecutivo Federal.

⁵ Véase *Mujeres y hombres en México*, 10a ed., INEGI / INMUJERES, México, 2006.

⁶ La población de 15 años y más está en rezago educativo cuando no ha aprobado la secundaria completa.

⁷ Véase *Mujeres y hombres en México*, *Op. cit.*

En el nivel de educación superior se presentan cambios significativos en el inicio del nuevo milenio. Para 1997, la diferencia entre hombres y mujeres matriculados era de 51.9 y 48.1 por ciento, respectivamente. En el 2003, las mujeres lograron alcanzar el mismo volumen de la población masculina, por primera vez en educación superior: representaron 50 por ciento de la matrícula (ver Cuadro 1). Es importante resaltar que la población femenina aún se concentra en áreas del conocimiento donde ha sido tradicional su presencia, educación y humanidades: para el año 2003 representó 67.4 por ciento del total de la población y, en contraparte, en ingeniería y tecnología sólo representó 30.7 en el mismo año.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), una de las instituciones de educación superior más importantes, muestra que para finales de los años setenta, 65 por ciento del total de la población escolar estaba constituida por hombres y 35 por ciento por mujeres. Para 1993, esta proporción se equilibró y la presencia femenina obtuvo valores similares a la masculina; no obstante, tal hecho ocurrió a nivel nacional hasta después del año 2000. Para 1999, en el posgrado, la presencia femenina alcanzó 45 por ciento en maestría y 39 por ciento en el nivel de doctorado.⁸

Cabe destacar que la distribución de la matrícula femenina aún expresa una concentración mayoritaria en ciertas disciplinas. Los datos confirman que aún predomina en el sistema de educación superior la feminización y masculinización de algunas profesiones y oficios.

Cuadro 1
Matrícula en licenciatura universitaria y tecnológica por área de estudio y sexo (2000-2003)

Área de estudio y sexo	Año 2000 Total (%)	Año 2003 Total (%)
Total	1,585,408 (100)	2,099,451 (100)
Hombres	837,101 (52.8)	1,050,071 (50)
Mujeres	748,307 (47.2)	1,049,380 (50)
Ciencias Agropecuarias	40,335 (100)	42,675 (100)
Hombres	29,964 (74.3)	30,211 (70.8)
Mujeres	10,371 (25.7)	12,464 (29.2)
Ciencias de la Salud	142,667 (100)	167,806 (100)
Hombres	56,627 (39.7)	64,054 (38.2)
Mujeres	86,040 (60.3)	103,752 (61.8)
Ciencias Sociales y Administrativas	789,172 (100)	922,285 (100)
Hombres	345,917 (43.8)	388,216 (42.1)
Mujeres	443,255 (56.2)	534,069 (57.9)
Educación y Humanidades	66,073 (100)	262,119 (100)
Hombres	23,086 (34.9)	85,415 (32.6)
Mujeres	42,987 (65.1)	176,704 (67.4)
Ingeniería y Tecnología	514,463 (100)	668,644 (100)
Hombres	363,921 (70.7)	463,460 (69.3)
Mujeres	150,542 (29.3)	205,184 (30.7)

⁸ Véase Norma Blazquez Graf y Susana Gómez, "Mujeres y ciencia en la UNAM", en O. Bustos Romero y Blazquez Graf (coords.), *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*, Colegio de Académicas Universitarias-UNAM, México, 2003.

Cuadro 2
Distribución en la UNAM de profesionistas por disciplina académica y sexo (2004-2005)

Carrera	Mujeres	Porcentaje	Hombres	Porcentaje	Total
Pedagogía	3073	85.9	541	14.1	3614
Enfermería	1803	85.8	297	14.2	2100
Trabajo Social	1935	81.5	437	18.5	2372
Psicología	5551	76.8	1676	23.2	7227
Cirujano Dentista	3696	69.1	1651	30.9	5343
Relaciones Internacionales	2434	66.8	1216	33.2	3669
Medicina	6099	64.5	3354	35.5	9453
Comunicación y Periodismo	4113	62.5	2458	37.4	6571
Derecho	9185	52.5	8292	47.5	17477
Veterinaria Zootecnia	2266	52.1	2075	47.9	4341

Fuente: Dirección General de Administración Escolar-UNAM, 2004-2005. Los datos incluyen a la población escolar de todas las escuelas y facultades en las que se imparten las licenciaturas señaladas.

Cuadro 3
Licenciaturas en las que la matrícula femenina universitaria es minoritaria (2004-2005)

Licenciatura	Mujeres	Hombres	Total
Ingeniería	2279	9644	11923
Economía	1589	2908	4497
Matemáticas	595	1492	2087

Fuente: Dirección General de Administración Escolar-UNAM, 2004-2005. Los datos incluyen la sumatoria de todos los campus universitarios en los que se imparte la carrera.

Algunos aspectos de carácter histórico y cultural que ayudan a interpretar la participación de las mujeres mexicanas en la educación formal se refieren a aquella apreciación dominante y tradicional que considera que la mujer no tenía necesidad de formación, dado que para cumplir sus tareas no se requerían conocimientos específicos. Muchas voces se levantaron y muchos debates se celebraron a lo largo del siglo XIX, relativos a la necesidad de que la mujer accediera a la educación formal. Primero se consideró necesario que recibiera una formación para poder educar a sus hijos e hijas; luego una formación primaria, pero diferenciada de la de los niños; más tarde se le capacitó para ejercer tareas de magisterio, comercio, correos, archivo y, posteriormente, ya entrado el siglo XX, las mujeres comienzan a formarse, pero en ciertas profesiones. En el inicio del nuevo milenio encontramos que las posibilidades están abiertas por igual para ambos sexos, aunque persiste la concentración de la población femenina en el área de Educación y Humanidades (67.4%), Ciencias de la Salud (60.3) y Ciencias Sociales y Administrativas (56.2). Las causas no sólo hay que buscarlas en la historia y la cultura de nuestro país, sino también en los procesos de socialización de los géneros y en la condición de clase de las mujeres, expliquemos.

La situación de clase no sólo se relaciona con la situación económica de la mujer y su posición en las relaciones de producción, sino también con el grado de escolaridad de los padres y su capital cultural, la percepción que éstos tienen de los beneficios de la educación, con las formas en que ha asumido la mujer los estereotipos culturalmente impuestos, los valores e ideas que impone la sociedad patriarcal y con las formas de estímulo escolar distintas para los sexos. En breve, las condiciones histórico-culturales, vinculadas a las de clase y género, son aspectos que intervienen en el acceso y permanencia de la mujer en el sistema educativo.

La presencia de las mujeres en la educación superior se asocia a ciertas disciplinas profesionales. La evidencia se obtuvo mediante la revisión de la población escolar en la UNAM, correspondiente al periodo 2004-2005. En ésta se presentan datos de todas las instituciones de educación superior por carrera, población total y sexo. Con el fin de destacar aquellas áreas en donde se concentra la matrícula femenina y en las que se ubica mayor población masculina, se procedió a seleccionar las carreras más representativas cuantitativamente para cada sexo. Las profesiones que concentran mayor número de población femenina en el primer lustro de este siglo continúan siendo las que preveían hace una década: Pedagogía, Trabajo Social, Psicología y Enfermería; con una distinción en esta década a que carreras como Medicina, Cirujano Dentista y Relaciones Internacionales tiendan a concentrar un aumento relativo en su población femenina. En contraposición, en las carreras de Ingeniería Civil, Economía y Matemáticas es escasa la participación de mujeres.

Uno aspecto que explica esta feminización y masculinización de profesiones es el influjo del sistema sexo/género sobre los demandantes de educación superior. Asimismo, en las profesiones donde resulta preponderantemente la población femenina, mediante el currículo oculto y vivido, se proponen aprendizajes correlativos al conjunto de actividades, estereotipos y valores que son impuestos a las mujeres, tales como: el cuidado y educación de niños, la atención, asistencia y beneficencia a terceros, la sensibilidad “humana” y la comprensión. Elementos que integran un “perfil” que las define como profesiones ideales para las mujeres. La consecuencia más inmediata que encontramos de esta feminización es el escaso reconocimiento social que poseen y la ubicación de las mujeres en puestos con poca autonomía, en los que el rol social que desempeñan las profesionistas se encuentra generalmente influido por el predominio del techo de cristal⁹ patriarcal. Valga, como ejemplo, lo que sucede con las académicas en la Universidad.

El hecho de que la Universidad sea considerada como una institución de vanguardia, de espíritu emancipado¹⁰ (Griffin, 1984), aunado a la aceptación de la enseñanza como profesión femenina, conduce a que la academia universitaria pueda pensarse como el lugar donde la mujer encuentra posibilidades de éxito profesional. Podemos suponer que la académica es la trabajadora que cuenta con los instrumentos para procurarse el reconocimiento, al mismo tiempo que la Universidad es el lugar de trabajo que brinda las oportunidades para lograrlo.

⁹ El “techo de cristal” caracteriza a una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres que resulta difícil de traspasar, impidiendo que sigan avanzando. Se refiere a aquellos límites o barreras implícitos que impiden que las mujeres sigan ascendiendo en su carrera laboral. Véase Olga Bustos, “Las académicas de la UNAM en puestos directivos y cómo seguir rompiendo el techo de cristal”, en *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*, Colegio de Académicas Universitarias-UNAM, México, 2003.

¹⁰ Gail Griffin, “Women’s Education and the American Midwest”, en M. Carreras (comp.), *Ibidem*.

La Universidad Nacional Autónoma de México es una institución educativa de gran relevancia, cuenta con una matrícula mayor a los 250 mil estudiantes, tiene una población cercana a los 30 mil académicos y realiza el 50 por ciento de la investigación que se desarrolla en el país. Sin embargo, de acuerdo con datos que presenta Estela Morales Campos,¹¹ las mujeres representan 41 por ciento del total del personal académico de carrera, el mayor porcentaje en la figura de técnicas académicas (52 por ciento) y una presencia escasa en el quehacer de la investigación (de 2 mil 123 investigadores e investigadoras, sólo 725 son mujeres).

Al considerar la categoría y su nivel, las mujeres se concentran en la categoría de técnico académico. La autora establece que tanto en el subsistema de docencia como en el de investigación, la relación de mujeres sigue siendo de cuatro por 10. Esta composición de la plantilla docente se reproduce, si bien a menor escala, en las instituciones de educación media superior de la UNAM: en la Escuela Nacional Preparatoria, 51 por ciento de la plantilla docente está representada por mujeres; en el Colegio de Ciencias y Humanidades, por 40 por ciento; mientras que en las unidades multidisciplinarias representan 39 por ciento. Respecto a la investigación, las mujeres se distribuyen diferencialmente según el área. La distribución del personal femenino es mayoritaria en las carreras culturalmente definidas como propias para las mujeres, aquéllas más cercanas a las Humanidades y a las Ciencias Sociales; y menor en las áreas de Ingeniería o Arquitectura.

Es importante mencionar que la participación de las académicas en cargos de dirección es aún un proceso, en tanto sólo representan la cuarta parte de quienes dirigen las ocho entidades o dependencias de la UNAM¹² y en algunos espacios de decisión continúan siendo minoría. En la Junta de Gobierno sólo dos son mujeres, en el Consejo Universitario 60 académicas son consejeras de un total de 199; en las direcciones de los 15 planteles de educación media superior o bachillerato, seis están ocupadas por académicas; de las 16 facultades, solamente una dirección es ocupada por una académica; en la Coordinación de Investigación Científica, de 34 miembros sólo cuatro son mujeres.¹³

Destacar la presencia de las mujeres en la academia universitaria lleva a cuestionar si su participación como docentes e investigadoras implica su incorporación al proceso de creación de la ciencia. Una instancia que ilustra acerca de su participación en el sistema de reconocimiento al trabajo científico en el país es el Sistema Nacional de Investigadores. Para ingresar a esta institución se pide a los investigadores nacionales, entre otros requisitos, contar con el doctorado y haber concluido los estudios. La edad máxima para acceder a la categoría de investigador candidato es de 40 años, lo cual constituye una limitación para el acceso femenino, dado que es la edad promedio en la que se da la crianza de los hijos.

Datos del Sistema Nacional de Investigadores evidencian el escaso protagonismo de las mujeres en la producción científica (Cuadro 4).

¹¹ Exdirectora de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico. Véase Estela Morales, "El personal académico de la UNAM: un ejercicio estadístico por sexo (1999-2000)", en *Qué dicen las académicas de la UNAM*, *Op. cit.*, pp. 36-37.

¹² Nos referimos a las siguientes: Rectoría, Secretaría General, Coordinación de la Investigación Científica, Coordinación de Humanidades, Oficina de la Abogada General, Coordinación de la Reforma Universitaria, Patronato Universitario y Secretaría de Servicios a la Comunidad.

¹³ Véase Olga Bustos, "Las académicas de la UNAM en puestos directivos y cómo seguir rompiendo el techo de cristal", *Op. cit.*, p. 47.

Cuadro 4
Sistema Nacional de Investigadores (SIN)
Porcentaje de investigadoras e investigadores según sexo (1984, 1990, 1995, 2004)

Año	Mujeres (%)	Hombres (%)
1984	18.0	81.9
1990	20.5	79.3
1995	25.5	74.5
2004	30.0	70.0

Efectivamente, el mayor nivel educativo de la mujer mexicana ha propiciado la ampliación tanto de sus posibilidades de incorporación a la actividad económica, como sus oportunidades de trabajo y su relativa presencia en el campo de la producción científica. Los datos nos reportan que en el año 2004, de 10 mil 904 integrantes del SIN 3 mil 326 son mujeres y 7 mil 558 varones; las áreas en donde se ubica el quehacer científico de las mujeres son Ciencias Sociales y Humanidades, aunque destaca la participación de las mujeres en el área de Ciencias Biológicas, Biomédicas y Químicas. En contraposición y en correspondencia con la tendencia femenina, relativa a la elección de carreras profesionales y vocaciones, la presencia de investigadoras es menor en las áreas de Ciencias Físico-Matemáticas y de Ingeniería y Tecnología.

El Grupo por la Mujer en la Ciencia expresa dos factores que obstaculizan la participación de la mujer en la investigación científica: a) en el momento en que puede optar por una formación vocacional, los patrones culturales de la educación tradicional la condicionan al mundo, supuestamente femenino, de la pasividad, la sumisión y la procreación; y b) en el momento en que puede optar por una formación profesional y, sobre todo, por estudios de posgrado, coincide la época óptima de reproducción con la etapa más importante de entrenamiento científico, produciendo la amarga alternativa de posponer la formación profesional para asumir tareas múltiples del hogar y la educación de los hijos o, en su caso, la maternidad. Por ende, en la investigación científica se registra una reducida participación de la mujer en todas las áreas del conocimiento.

La formación de investigadores es un proceso largo, acucioso y de alto costo, por lo que no puede carecer de sistematicidad. Situaciones como las expuestas interrumpen la formación de investigadoras. Mientras las funciones que se han delegado socialmente a la mujer no sean reconocidas como instancias de la reproducción de la fuerza de trabajo, y en tanto se les continúe valorando en función de los patrones socioeconómicos vigentes, difícilmente podrán modificarse los patrones de formación profesional y las pautas de participación en los mercados profesionales del género que nos ocupa.

Si, recientemente, las mujeres lograron ocupar 50 por ciento de la matrícula escolar en educación media terminal y en la educación normal, las diferencias son notables. En la primera, las modalidades educativas de auxiliar de enfermería, secretariado, puricultura, estilista, auxiliar de guardería y comercio, concentran en el D.F. a 66 por ciento de la población entre 16 y 23 años. Resulta notablemente mayoritaria la presencia femenina en el año 2003: en la Normal licenciatura representó 69.2 por ciento de la matrícula femenina. En relación con este último dato, algunas reflexiones se hacen pertinentes.

El normalismo se ha constituido en uno de los campos profesionales en donde la mujer ha participado activa y mayoritariamente desde principios de siglo. Para 1920, 70 por ciento del profesorado de las escuelas primarias del país estaba constituido por mujeres,¹⁴ situación que se ha mantenido con algunas variaciones regionales. Este protagonismo se encuentra estrechamente ligado a una serie de mitos en torno al trabajo docente, uno de los cuales postula que siendo el magisterio una carrera corta, un buen número de mujeres fueron encaminadas a adoptarlo por ser rentable, con empleo seguro y acorde con sus atributos femeninos. Sin embargo, a partir de 1984 la carrera magisterial adquiere el rango de licenciatura y exige como antecedente el bachillerato, con lo que el mito de carrera corta se ve afectado, aunque permanece el del contenido del trabajo como legitimación de la presencia de las mujeres en esta actividad.

La condición laboral es otra de las causas que justifican, desde el discurso social, la demanda femenina que tiene la labor magisterial. Se acepta como un hecho que el trabajo del maestro tiene una jornada laboral corta y grandes periodos vacacionales que permiten a la mujer combinar su papel de profesionista con el de ama de casa, madre y esposa. En realidad, esto es un mito más, pues los sueldos precarios han orillado al magisterio al multichambismo, y una buena proporción de maestras trabajan doble plaza o realizan otras actividades para obtener ingresos adicionales. A esto hay que agregar el tiempo que invierten en la preparación de clases, calificaciones, documentación, etc.¹⁵

Finalmente, el hecho de que las maestras sean mayoría en el ejercicio de la educación básica en nuestro país, no les confiere las mismas posibilidades para acceder a los puestos de mando, liderazgo y poder en la educación: "...aunque existe una situación de igualdad para las mujeres dentro de la base magisterial, ésta tiene poco acceso a los puestos de poder y liderazgo, así como a los cargos directivos en la Secretaría de Educación Pública. Es evidente que la organización política de la mujer dentro del sindicato es una de las únicas posibilidades de corregir esta situación que se sigue manteniendo desde la época cardenista."¹⁶

En síntesis, la matrícula femenina de los sistemas de educación media superior y superior de la ciudad de México se concentra, preferentemente, en el nivel medio terminal y en la educación normal. Esta situación puede ser atribuible al predominio, en la familia mexicana, de una cultura tradicional que limita la formación profesional de la mujer con argumentos que parecerían ser de carácter económico, pero que en el fondo reproducen la cultura patriarcal. Corolario de esto es la prevalencia, en las clases subalternas, de un patrón de inversión-consumo educativo que favorece al hijo varón, ya que se presupone que sobre él recaerá el futuro mantenimiento familiar. Por otra parte, si se exhorta a la mujer a incursionar en el sistema escolar, es en aquellas áreas que no signifiquen ni mucha inversión ni demasiado tiempo, cuidando que su elección de formación vocacional o profesional concuerde con sus habilidades y atributos que posee como mujer. A la postre, esta situación define, en tanto tendencia, las pautas de inserción de las mujeres en los mercados laborales.

Al ser la escolaridad un criterio de selección social y ocupacional, la fuerza laboral femenina, caracterizada por su bajo nivel de escolaridad, queda fácilmente relegada a puestos que poseen bajos salarios, malas condiciones de trabajo, escasas prestaciones, poca autonomía, alta subordinación y limitada promoción. Para

¹⁴ Gabriela Cano, "1919: las maestras rojas en el D.F.", en *FEM*, vol. V, núm. 78, México, abril de 1989.

¹⁵ Etelvina Sandoval Flores (1989), "Mujer, maestra y sindicalista", en María Luisa Tarrés (comp.), *La voluntad de ser mujer en los noventa*, PIEM-El Colegio de México, México, 1991.

¹⁶ Regina Cortina, "La mujer en el magisterio en la ciudad de México", en *FEM*, vol. VI, núm. 36, México, julio-septiembre de 1987, p. 9.

constatarlo, basta revisar los datos estadísticos relativos a la PEA femenina. La estructura ocupacional de la población masculina difiere de la femenina en el año 2005: 21 de cada 100 hombres ocupados son agricultores y 20 de cada 100 se desempeñan como artesanos y obreros.

En cambio, la fuerza de trabajo femenina se concentra en las siguientes actividades: 21.5 por ciento es comerciante, vendedora y dependiente; 14.2 artesana y obrera, 12.4 oficinista, 11.2 se desempeña como trabajadora doméstica fuera del hogar, 10.2 como empleada en servicios y sólo 3.1 por ciento ofrece sus servicios como profesionista. Los trabajos en donde se concentra la mano de obra femenina son considerados mediana o nulamente calificados y, en consecuencia, mal remunerados, no por su nivel de mecanización u automatización ni por la naturaleza de la labor en sí, sino porque son “de mujeres”.

Cuadro 5 Principales ocupaciones femeninas y masculinas			
Ocupación principal	Mujeres (%)	Ocupación principal	Hombres (%)
Trabajadoras domésticas	85.0	Operadores de transporte	99.4
Maestras	60.9	Operadores de Maquinaria Agropecuaria	99.2
Vendedoras, dependientes	54.1	Industria de la Construcción	96.4
Oficinistas	53.8	Protección y Vigilancia	93.8
Vendedoras ambulantes	51.0	Mayores Agropecuarios	93.5
Industria de la construcción	3.4	Administradores Agropecuarios	89.4

Fuente: *Mujeres y hombres en México*, INEGI / INMUJERES, México, 2006.

Conviene destacar que para clasificar un trabajo como calificado o no calificado se toma en cuenta el aprendizaje o capacitación previa, de ahí que la labor de una costurera o cocinera se considere no calificada, porque supuestamente las mujeres ya saben cocer y cocinar. Esta lógica también se aplica a los trabajos de limpieza, de cuidado de los niños y en algunos casos a la enfermería. En breve, como gran parte de los trabajos que desempeñan las mujeres en el ámbito de la producción se refieren a una extensión de las labores domésticas que ellas han realizado y realizan en la familia, se considera que su desempeño no requiere mayor adiestramiento o capacitación y, por tanto, son considerados como no calificados, o en el mejor de los casos semicalificados.

A su vez, esta problemática debe considerarse como un asunto de segregación ocupacional por sexo, el cual define dos formas de agrupamiento: horizontal, dado que las mujeres se agrupan en “trabajos de mujeres”, poco calificados y mal remunerados; y vertical, porque se agrupan en los rangos más bajos respecto a los salarios y a los puestos de dirección.¹⁷

Todas las teorías económicas, ortodoxas y no ortodoxas, han dicho algo acerca de los efectos de la segregación ocupacional. El fenómeno no es nuevo. La teoría del capital humano intenta buscar la causa de la segregación ocupacional y, consecuentemente, la explicación de los bajos salarios de las mujeres. Afirma que éstas invierten menos en educación y entrenamiento que los hombres y que ellas, por consiguiente, son menos

¹⁷ Jennifer Cooper, *Op. cit.*

productivas que los varones. Sus salarios reflejan este hecho. Se agrupan, de manera voluntaria, en empleos mal pagados, donde la capacitación es relativamente poco importante. A pesar de ser ampliamente aceptada esta teoría, tiene serias limitaciones a causa de su razonamiento circular. ¿Las mujeres ingresan a ciertos trabajos debido a la calificación que poseen o adquieren las calificaciones que tienen debido a las oportunidades ocupacionales que perciben como abiertas a ellas? Hay que reconocer que los argumentos, económicos de todas las escuelas de la teoría económica hablan de individuos anónimos. Las características raciales, sexuales, etarias, es decir, las características socioculturales, no entran en los modelos, a diferencia de la perspectiva analítica que proponemos para este trabajo.

Finalmente, debido a que las mujeres y los hombres rara vez realizan trabajos iguales, en un mismo espacio laboral, ha surgido de las mujeres la demanda por el valor comparable entre ocupaciones, la que tiene por objeto lograr un reconocimiento y una remuneración iguales para trabajos de igual valor. Su premisa central es que las ocupaciones pueden ser sujetas a una evaluación racional, que refleje su “valor” en una medida que permita una comparación justa con otros trabajos. El valor de un trabajo, así, es definido con base en factores tales como la habilidad y/o la destreza; la capacidad de resolución de problemas, niveles de responsabilidad y condiciones de trabajo. No obstante, la segregación por género, de las ocupaciones, sigue a pesar de todas las leyes contra la discriminación por sexo. Pasará mucho tiempo y serán necesarios muchos cambios sociales profundos, antes de que las mujeres sean retribuidas al parejo que los hombres, en todas las áreas de trabajo.

Líneas de reflexión

1. La cultura patriarcal, en la sociedad mexicana, impone un conjunto de valores y actitudes que tienden a limitar, subestimar y a no reconocer socialmente el ejercicio intelectual, político y económico de las mujeres en la vida nacional.
2. El influjo de la división genérica de profesiones y oficios sobre la sociedad mexicana determina, en gran medida, el escaso reconocimiento social de aquellas profesiones y oficios que des-empaña la mujer.
3. La educación sexista, que propicia la familia y reproduce la escuela, influye en los demandantes de educación superior al realizar su elección profesional, relacionando más a ésta con los modelos de conducta prefijados en función del sexo que con las aptitudes físicas e intelectuales de los futuros profesionistas.
4. En los mercados profesionales, la baja escolaridad y cualificación de las mujeres constituyen factores que propician la inserción femenina en puestos subordinados y con escaso reconocimiento social.
5. En la sociedad mexicana, cuando un oficio y/o profesión se feminiza, su prestigio social mengua, considerándose inferiores o de menor estatus simplemente porque quienes los realizan son mujeres.
6. La educación formal, como medio de socialización, es una instancia que puede contribuir a la transformación de los modelos de comportamiento sexista y de percepción que orientan la apropiación y la lectura de lo real.

Lectura 8 Elu, Ma. Del Carmen, *et al.*, *Carpeta de Apoyo para la Atención en los Servicios de Salud de Mujeres Embarazadas Víctimas de Violencia*, Fondo de Población de las Naciones Unidas, México, 2001, pp. 16-20.

Consecuencias de la violencia de género

La violencia doméstica causa en las mujeres lesiones físicas y una constelación de síntomas y malestares psicósomáticos que encubren el factor sustancial que los origina (Mullen, 1988) (Valdez y Juárez, 1998). Igualmente, genera trastornos en los niños (as), a veces por ser testigos silenciosos (as) de la violencia contra sus madres o hermanas (Mc Alister, *et al.*, 1993), otras, por ser ellos (as) mismos (as) las víctimas. Igualmente, conviene recordar que la violencia doméstica favorece el aprendizaje de patrones agresivos en la niñez, que probablemente se repetirán en su vida adulta.

A todo ello se suma un enorme gasto público en materia de salud y asistencia, que repercute en un incremento del por sí ya elevado gasto que la violencia social impone a la impartición y la procuración de justicia, y hace altamente ineficiente el gasto en otras áreas como la educativa (SG-CNM, 1999).

El desarrollo comunitario y social de un país también se ve afectado: las mujeres maltratadas pierden su confianza y autoestima, obstruyendo sus posibilidades de crecimiento personal y, consecuentemente, la magnitud y calidad de su aportación a la sociedad.

Hacia una tipología de la violencia doméstica

Existen diferentes formas de clasificar las manifestaciones de la violencia doméstica contra las mujeres. Algunas de las más caracterizadas son traumáticas. Su rango de gravedad desde el punto de vista físico va desde hematomas, heridas, fracturas, lesiones en órganos internos, hemorragias y abortos, hasta conmoción cerebral y muerte.

1. Abandono

Se refiere al incumplimiento de obligaciones por parte de quien está comprometido a proveer cuidados y protección. Puede reflejarse en la alimentación, la higiene, el control o cuidados rutinarios, en la atención emocional y del desarrollo psicológico o en necesidades médicas atendidas tardíamente o no resueltas (SSA, 2000). También abarca el abandono en lugares peligrosos y la negación de ayuda cuando la mujer está enferma o herida (Venguer, *et al.*, 1998). Se presenta en todas las etapas de la vida de las mujeres.

2. Violencia física

Comprende un amplio rango de agresiones: desde un empujón o pellizco hasta lesiones graves con secuelas físicas permanentes, o la muerte misma. Incluye acciones como jalonearla, abofetearla, jalarle los cabellos, torcerle el brazo, golpearla con el puño, patearla, arrojarle objetos, provocarle quemaduras, apretarle el cuello o agredirla con algún tipo de arma. Las consecuencias siempre son marco de referencia.

3. Violencia emocional o psicológica

Engloba comportamientos dirigidos al menoscabo de la autoestima de la mujer. Comprende acciones de menosprecio a su persona o sus ideas, insultos, amenazas, celos y posesividad, críticas a lo que hace y la forma en que lo hace, burlas, comparaciones desfavorables con otras personas, dejar de hablarle, resaltar defectos, poner sobrenombres ofensivos, tratarla como menor de edad, destruir objetos personales o muebles de la casa, proferir amenazas verbales contra ella o sus hijos, e impedirle frecuentar a familiares y amigos.

Consecuencias del maltrato psicológico son, entre otras, la baja autoestima, sentimientos de miedo, ira, vulnerabilidad, tristeza, humillación y desesperación. También puede provocar trastornos psiquiátricos como desánimo, ansiedad, estrés postraumático; de personalidad; abuso o dependencia de alcohol, tabaquismo y otras sustancias nocivas; ideación o intento de suicidio, entre otros (SSA, 2000).

4. Violencia sexual

Son conductas que obligan a la mujer a la realización del acto sexual sin su consentimiento ni deseo explícito, hostigamiento sexual, críticas a su comportamiento sexual, comparación denigrante con otras mujeres, uso de objetos en la vagina y violación. También abarca forzarla a relaciones sexuales sin protección contra el embarazo y/o las enfermedades de transmisión sexual, acusarla falsamente de actividades sexuales con otras personas, obligarla a ver películas o revistas pornográficas o exigirle observar a la pareja mientras ésta tiene relaciones sexuales con otra mujer (Venguer, *et al.*, 1998). Entre las consecuencias físicas del maltrato sexual se encuentran: lesiones o infecciones genitales, anales, del tracto urinario y oral y embarazos.

Muchas mujeres toman la decisión de interrumpir los embarazos así generados mediante procedimientos muy riesgosos y sin ningún tipo de apoyo familiar, lo que representa un grave problema para su integridad física y emocional (Saucedo, 1995).

En el campo psicológico, este tipo de violencia puede provocar baja autoestima, ideas y actos autodestructivos, trastornos sexuales; y en la conducta por estrés postraumático; abuso o dependencia a sustancias, entre otros. Además, produce alteraciones en el funcionamiento social e incapacidad para ejercer la autonomía reproductiva y sexual (SSA, 2000).

5. Violencia económica

Es el ejercicio abusivo del poder, que incluye el control y manejo por parte del hombre de dinero, propiedades y, en general, de los recursos familiares. Algunas de sus manifestaciones son: exigir a la mujer todo tipo de explicaciones cada vez que requiere dinero; dar menos del necesario a pesar de contar con él; inventar falta de dinero; gastar, sin consulta previa, cantidades importantes; disponer del dinero de ella; tener a su nombre propiedades derivadas del matrimonio; privar de vestimenta, comida, transporte o refugio a la familia (Venguer, *et al.*, 1998). Esta violencia también se presenta en la vejez, al ser despojadas las mujeres por sus propios hijos de sus, a veces, ya escasos recursos.

Aunque posiblemente predomine alguno de estos tipos de maltrato, lo más frecuente es que una mujer violentada sufra, en mayor o menor grado, simultáneamente, todos ellos, ya que ninguno es excluyente de los demás.

Conocimiento del problema

La información acumulada durante los últimos años permite afirmar que:

- A pesar de la inseguridad pública existente, es **en el hogar** donde las mujeres corren más peligro de sufrir alguna forma de violencia: agresiones físicas, emocionales y sexuales, perpetradas no por desconocidos, sino **por compañeros íntimos** o familiares cercanos.
- **La violencia intrafamiliar no puede minimizarse** (SSA, 2000). Los daños que provoca abarcan un amplio espectro en el plano físico –lesiones que causan discapacidad parcial o total, y hasta la muerte–; mental –depresión, baja autoestima, efectos traumáticos diversos– y social –riesgo de perpetuación de conductas lesivas, desintegración familiar, violencia social e improductividad–, **por lo cual su erradicación amerita un esfuerzo nacional.**
- Se presenta **en todos los estratos sociales**. Es decir, no está asociada exclusivamente a bajos niveles educativos o de ingresos, sino que responde a cuestiones más profundas. Este hallazgo de ninguna manera puede desconocer las mayores dificultades que, evidentemente, confrontan las mujeres de escasos recursos tanto para mitigar sus consecuencias como para escapar de ella.
- La violencia en la pareja **tiende a aumentar con el tiempo**. La severidad de sus repercusiones se agrava en la medida en que transcurren los días, las semanas, los meses y los años, y no se hace algo para detenerla.
- Las parejas con relaciones violentas son **propensas a desarrollar vínculos emocionales muy complejos**. De ahí la dificultad de entender, por ejemplo, que una mujer no se separe de un marido agresor. El hecho de vincularse o “permanecer” con él puede interpretarse como pasividad. Sin embargo, es una estrategia activa de supervivencia ante los posibles riesgos implicados en un intento de separación: incremento de violencia e inclusive peligro de muerte. Vista así, esta conducta podría considerarse una respuesta “normal” ante una situación “anormal” (Venguer, *et al.*, 1998).
- Existen **múltiples razones de índole emocional, social y económica** por las cuales una mujer no abandona a su agresor. Frecuentemente, también, sentimientos de culpa y vergüenza la obliga a soportarla y les impiden pedir ayuda, lo que de ninguna manera significa que “le guste” la violencia (Venguer, T., *et al.*, 1998).
- **El alcohol “exacerba” pero no “causa” la violencia**. Es común que tanto hombres como mujeres responsabilicen al alcoholismo de la violencia, posiblemente en un intento por disculparla. Aun cuando el efecto desinhibidor del alcohol pueda exacerbarla, no es necesariamente el causante directo de la violencia contra la mujer (Venguer, *et al.*, 1998). De hecho, en muchas ocasiones el alcoholismo en uno o los dos miembros de la pareja es consecuencia de relaciones violentas entre ellos. De cualquier manera, es evidente la presencia de un círculo vicioso entre ambas situaciones que es necesario romper.
- La mujer maltratada por su pareja **busca aislarse y romper sus lazos afectivos y amistosos**. En parte, porque así se lo exige el agresor –como mecanismo de control sobre ella–, y también por la vergüenza sentida ante su situación y evitar dar explicaciones. Este aislamiento, a su vez, conduce

a una baja autoestima y mayor dependencia de la pareja, al mismo tiempo que le obstaculiza recibir ayuda y dificulta, aún más, tomar cualquier opción liberadora.

- La víctima de maltrato tiende a ocultar su angustia, impotencia y miedo, a asumirse como “culpable” y a proteger a su marido con el supuesto de defender la estabilidad de su familia. La paradoja reside en que los comportamientos que hacen a las mujeres tan vulnerables a los malos tratos son los mismos que les han sido inculcados como “femeninos y dignos de amor” (Medina-Rivera, 2000).
- La violencia constituye una **violación a los derechos humanos de las personas** y bajo ninguna circunstancia nadie tiene derecho a recurrir a ella. Aun cuando la convivencia genere posibilidades de conflictos y brotes de sentimientos de rabia, la violencia nunca puede ser aceptable como mecanismo para canalizarlos o resolverlos (Venguer, *et al.*, 1998). Es ya insustentable la pretensión de justificarla aduciendo que se trata de un “asunto privado”, con el propósito de eludir la responsabilidad social ante ella, y la protección tutelar que debe brindar la vigilancia de los derechos humanos por parte del Estado (Duarte, 1994).
- La violencia doméstica **se ejerce mayoritariamente contra las mujeres**. Como lo han mostrado los datos, sólo en un pequeño porcentaje se presenta violencia física de mujeres contra hombres; en la inmensa mayoría de los casos, sucede lo contrario. Mientras los hombres emplean la fuerza física como medio de intimidación o para ejercer el control, las mujeres la usan como autodefensa, tratando de evitar una mayor agresión (Thorne, 1992), efecto que pocas veces se consigue. De las mujeres víctimas de violencia doméstica atendidas en COVAC durante 1991, ocho por ciento buscó defenderse, lo cual, en la mayoría de los casos, resultó contraproducente porque incrementó la violencia del agresor (Duarte, 1994). Además, cuando la violencia proviene de las mujeres hacia los hombres, generalmente sus consecuencias son menos graves (Venguer, *et al.*, 1998).

De ninguna manera se trata aquí de justificar la violencia de las mujeres contra los hombres, ni de desconocer la ejercida por ellas sobre otras o sobre los hijos(as), sino de ubicar el problema en sus verdaderas dimensiones y trascendencia.

Es importante tener presente todo lo anterior, pues muchas veces ideas erróneas y el desconocimiento real de la situación generan actitudes y conductas que dificultan su prevención y adecuado tratamiento.

No obstante lo aprendido, es pertinente reiterar que la violencia contra la mujer continúa siendo un fenómeno sumamente difícil de comprender; no admite interpretaciones simplistas y exige una adecuada capacitación de los profesionistas abocados a su contención (CACSW, 1987). De ahí que la NOM-190-SSA1, 1999 señale que para contribuir a su mejor conocimiento podrá recurrirse a investigaciones especiales mediante encuestas, “autopsias verbales”, revisión de expedientes clínicos y seguimiento de unidades centinela.

El ciclo de la violencia

Las relaciones violentas constituyen procesos cíclicos en espiral, los cuales van pasando por diferentes fases que, de acuerdo con diversos estudiosos (Castillo y Díaz Olavarrieta, 1996), (Venguer, *et al.*, 1998), entre

otros, implican momentos de tensión previos a la violencia explícita, para pasar a una especie de “reconciliación” que puede confundir a quien la sufre, haciéndole pensar que ahí termina. A continuación se describen estas tres fases:

Fase 1. Etapa inicial: la tensión empieza a aumentar gradualmente. El agresor se enoja, discute y culpabiliza a la mujer por cualquier cosa. Sus relaciones se hacen cada vez más tensas. La mujer trata de apaciguar los episodios de abuso volviéndose más complaciente y sumisa o los acelera, negándose a cumplir sus exigencias. Esta etapa puede durar días o meses.

Fase 2. Etapa de explosión por el incremento de la tensión. Generalmente esta etapa es mucho más breve, pero la más dañina. Incluye violencia física y a veces abuso psicológico y/o sexual. Dependiendo de su fortaleza emocional, autoestima, sentimientos de culpa, miedos, etc., la mujer se paraliza, incapaz de tomar una decisión, o reacciona solicitando ayuda de diverso tipo.

Fase 3. Etapa de “luna de miel”. Ante el temor a las consecuencias de su violencia y de que la mujer lo abandone, el agresor busca aliviar la tensión, se muestra solícito, expresa su arrepentimiento y promete cualquier cosa para lograr el “perdón”, incluyendo no volver a incurrir en el maltrato. Además de múltiples factores de otro tipo, las actitudes y promesas de esta fase actúan como contención del rompimiento de la relación, bajo el supuesto de que la situación va a cambiar. Ante la persistencia del mismo patrón de comportamiento, las víctimas tratan de manejarlo recurriendo a diversos mecanismos para tratar de prevenir o disminuir la intensidad del abuso. Sin embargo, “el maltrato continuará y seguirá incrementándose, independientemente de lo que hagan las víctimas para tratar de impedirlo” (Venguer, *et al.*, 1998).

Los hombres y la violencia

La prevalencia de conductas violentas está asociada con las características de los géneros, por lo que puede decirse que la violencia masculina es una expresión dramática de la forma en que las instituciones y las culturas establecen la dominación de los hombres sobre las mujeres (Alatorre, 2000), que corresponde a los caracteres genéricos de la masculinidad ya mencionados: restricción para expresar las emociones e imitación de modelos de control, poder y competencia; y se mantiene cuando existe aceptabilidad social y familiar de que se pueden resolver los conflictos y descargar las tensiones por medios violentos (Corsi, 1998).

Todo ello se refleja en las tres formas básicas de violencia desarrolladas por los hombres a lo largo de su vida, que Michel Kaufman (1989) denomina la tríada de la violencia masculina:

- **Violencia contra sí mismos**, que incluye el enorme esfuerzo que se ven obligados a hacer, desde que son niños, para aprender a reprimir sus sentimientos, a no llorar o mostrar ternura, a esconder sus debilidades, a demostrar su “hombría” asumiendo riesgos, etc.
- **Violencia contra otros hombres**, también como reflejo de características asignadas a su género, como la competitividad permanente, el manejo violento de discrepancias o conflictos, la exaltación de la fuerza física, etc.; y

- **La violencia contra las mujeres**, cuyo origen es la subvaloración de lo femenino ante lo masculino, y el derecho a ser servidos por las mujeres, dando como resultado “las expectativas creadas respecto a sus relaciones”; y las expresiones de violencia cuando ellas no se cumplen como fueran sus deseos (Liendro, 1999).

Vale la pena insistir en que estas conductas violentas no son “naturales” sino aprendidas y, por tanto, susceptibles de ser modificadas.

Es trascendente y promisorio la existencia en nuestro país de grupos de hombres como el Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias, A.C (CORIAC) y la inclusión del estudio de la masculinidad en el Programa Universitario de Estudios de Género, que desde la propia perspectiva genérica masculina se están abocando a la comprensión y abatimiento de la violencia doméstica en todas sus manifestaciones, y a la búsqueda de relaciones más equitativas entre hombres y mujeres.

Al reiterar sobre la necesaria equidad entre los géneros, de ningún modo se rechaza la existencia de la femineidad y la masculinidad. Lo que se busca es su reformulación, de manera tal que propicien el desarrollo integral de las capacidades humanas de mujeres y de hombres y el establecimiento de relaciones y vínculos afectivos basados en el respeto a los derechos y responsabilidades mutuas, donde el ejercicio del poder se distribuya entre ambos.

Mientras se siguen identificando e instrumentando mecanismos hacia dicha reformulación, existe una herramienta sencilla y al alcance de todos(as) para contrarrestar el modelo existente, y con ello avanzar hacia la eliminación de la violencia: se trata de adquirir conciencia, estar muy atentos(as) y evitar reproducir a través de conductas, actitudes y conversaciones –ni siquiera en tono de broma– los mitos o pautas atávicos que originan y perpetúan la violencia.

Lectura 9 Torres, Marta, “A la entrada del laberinto”, en *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, INMUJERES, México, 2005.

Masculinidad y violencia

Si se acepta que la intención de quien ejerce violencia es eliminar cualquier obstáculo para el ejercicio del poder y el ánimo de controlar y someter a otros, hablar de masculinidad y violencia puede parecer casi una redundancia, un pleonasma que es necesario dismantelar. En uno de los primeros trabajos producidos en el campo aún muy inexplorado de los estudios de la masculinidad, Michael Kaufman (1989) señala que la identidad masculina se constituye y moldea en una relación muy estrecha en el ejercicio —y la aceptación— de violencia. Según este autor, los niños son educados y formados con base en ideas muy rígidas sobre el deber ser de los hombres: seguros, competitivos, aguantadores, duros, listos para la acción; y en ese entrenamiento se les incita a desarrollar un desprecio más o menos profundo, pero siempre notorio, por las mujeres y todo lo femenino. Paralelamente, los hombres aprenden a bloquear la expresión de sus emociones, salvo mediante la rudeza, la agresión, el desafío, el enojo o directamente la violencia.

Ciertamente, el proceso es mucho más complejo de lo que puede decirse en unas cuantas líneas, pero es posible anotar la centralidad del género en la construcción de los sujetos y la predisposición para el ejercicio de la violencia. En una definición multicitada, Joan Scott señala con toda claridad que el género “es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (1996:265 y ss.). Así, las concepciones sociales de lo masculino y lo femenino o, más aún, de lo que deben ser los hombres y las mujeres, no sólo construyen estereotipos de género asignados de manera rígida y en general excluyente, sino que además están atravesadas por la noción de poder.

Si la construcción de la masculinidad se vincula de una manera tan clara con la violencia, es necesario señalar que no sólo se trata de controlar y someter a los otros —mujeres y menores, por ejemplo—, sino también de eliminar los rasgos de feminidad que el hombre pudiera identificar dentro de sí, y de afianzar así el deber ser masculino. Ello explica las variantes de lo que Kaufman ha llamado la tríada de la violencia masculina: violencia contra las mujeres, contra otros hombres y también contra sí mismo.

Al parecer, nadie se salva de los alcances de esa violencia. En realidad, los hombres son las principales víctimas. Las estadísticas de muertes producidas en riña o por accidentes de tránsito y las conductas adictivas como consumo de alcohol o estupefacientes, así lo demuestran. Por ejemplo, de las muertes ocurridas en 1997 de personas entre 14 y 35 años, tres cuartas partes (74.9 por ciento) fueron hombres (INEGI, 1998).

En los riesgos y accidentes laborales también es posible observar cómo las creencias en torno a la masculinidad conducen a los hombres a adoptar actitudes desafiantes y, por lo tanto, a enfrentar peligros de una manera no sólo innecesaria sino hasta ridícula. Vivir como hombre, trabajar como hombre, morir como hombre, se convierten en sinónimos de irracionalidad y violencia. Veamos algunos ejemplos: no usar casco ni adoptar otras medidas de protección en obras de ingeniería civil o minería (en algunas empresas hay que imponer castigos para que los hombres accedan a cuidar su vida); trabajar en exceso con poco alimento y dormir pocas horas, con tal de ganar más dinero; conducir un automóvil a exceso de velocidad y sin respetar las señales de tránsito; beber en demasía; consumir estupefacientes y asumir riesgos en esas condiciones, etcétera.

Detrás de todas estas conductas hay una idea rígida y estereotipada de masculinidad o, más exactamente, de una masculinidad hegemónica, construcción cultural que en México corresponde a la imagen de un hombre dominante, que discrimina y subordina a las mujeres y a otros hombres que no se adaptan a ese modelo (Di Keijzer, 1995). No sólo se trata de ser dominante, sino también exitoso, lo que incluye una parte económica, pero no se limita a ella; abarca además el reconocimiento social, el respeto de los demás, la admiración de las mujeres, etcétera.

En este esquema, en donde masculino y femenino no se presentan como dualidad sino más bien como oposición, la violencia que los hombres ejercen contra sí mismos busca eliminar cualquier característica que pueda ser asociada con la feminidad. Aquí entrarían las actitudes de desprecio hacia los homosexuales y también, de manera privilegiada, los rituales de iniciación a la masculinidad, que adoptan distintas formas según la cultura de que se trate, pero que aparecen como una constante en muy diversas partes del mundo. Gilmore (1994) ofrece muchos ejemplos de actos casi ceremoniales que los hombres adultos imponen a los jóvenes y cuyo paso implica la aceptación de la cofradía masculina; significa, si no ejercer el poder, por lo menos colocarse “del lado de los que pueden” (Amorós, 1990:1 y ss.). En Grecia, los jóvenes bucean sin equipo cada vez en aguas más profundas; en algunas regiones de África negra emiten “el grito sangriento de la circuncisión”; en otras partes del mismo continente hay concursos a latigazos y los hombres marcan su cuerpo con instrumentos punzocortantes.

En México, además de las pruebas de virilidad consistentes en infligirse dolor físico y ampliar ese umbral hasta niveles impensables, los rituales de iniciación incluyen prácticas de violencia contra las mujeres. Los adolescentes son compelidos a realizar conductas de hostigamiento, principalmente de índole verbal, pero que pueden ir aumentando de intensidad. Desde el feminismo se ha denunciado la carga de violencia contenida en el asedio sexual —en las calles, el transporte público, las escuelas, los espacios laborales, etcétera—, pero esto es algo que apenas empieza a ser reconocido como tal. Durante mucho tiempo se pensó, y mucha gente lo sigue pensando —incluidas algunas mujeres— que era un halago para ellas y que debían sentirse satisfechas por haber despertado la reacción erótica del otro; es justamente lo que se espera de ellas (Lagarde, 1989: 29 y ss.).

Antes de cerrar este apartado vale la pena señalar que en muchos trabajos relativos a la violencia doméstica los hombres han sido más invocados que analizados. Conocemos lo que dicen las mujeres y de hecho se ha avanzado mucho en la atención a víctimas (tanto legal como psicológica y de salud); sabemos cómo se articula una dinámica de la relación que puede desembocar en violencia y cómo las mujeres echan mano de distintos recursos para resistir los ataques del compañero íntimo. No sabemos, sin embargo, por qué los hombres ejercen violencia, por qué golpean, insultan, ofenden o agraden sexualmente a su pareja, cómo elaboran esas experiencias y si desean o no modificar ese patrón de comportamiento.

Ninguno de los interrogantes anteriores es precisamente trivial, pero los investigadores han enfrentado el silencio de los hombres como un muro infranqueable. Mathew Gutmann (2000), en un estudio realizado en una zona popular de la ciudad de México, encontró que si bien pueden registrarse algunos cambios en las relaciones entre género y generaciones, hay cosas que permanecen, como el maltrato a la esposa o compañera. Acerca de este punto, los hombres hablaban muy poco. Podían llegar incluso a presumir otras formas

de violencia, por ejemplo, en riñas, pero al hablar de la pareja se encogían de hombros y aludían a las presiones laborales, a lo acelerado de la vida urbana y también, de manera no sorprendente, le echaban la culpa al alcohol. Aun con toda esa reticencia para abordar el tema, es posible advertir una actitud de desaprobación del maltrato; los hombres se ufanan de cometer otros actos violentos, pero se avergüenzan de golpear a la esposa, y por ello buscan justificantes.

Aunque parezca perogrullesco, es importante saber que cada persona es responsable de sus actos. Los hombres son responsables de su propia violencia y de la forma en que la ejercen contra las mujeres, contra otros hombres o contra sí mismos; y también lo son de eliminarla. Al hablar de los rituales de iniciación a la masculinidad, de las múltiples exigencias de los padres sobre los hijos varones, del entrenamiento al que son sometidos para bloquear cualquier expresión de sus emociones o sentimientos, nos estamos refiriendo a formas de lo que Galtung denomina violencia cultural. Si consideramos la regulación legal de la violencia producida en riñas, cuya penalidad es muy baja, o la condonación de los llamados “asesinatos por honor”, que consisten en matar a la esposa infiel, estaríamos hablando de violencia institucional. Queda claro que las diversas expresiones se articulan de manera más o menos precisa, pero ninguno de estos planteamientos ni la comprensión de cómo operan los vínculos y las conexiones deben conducir a ver la violencia como algo inevitable, a adoptar actitudes de resignación y menos aún a justificarla.

Pactos patriarcales y violencia contra las mujeres

Niños y niñas, desde la socialización primaria, interiorizan modelos ideales de hombres y mujeres que, entre otras cosas, comprenden la aprehensión de pautas características o facilitadoras del ejercicio del poder por parte de los hombres, así como la aceptación y adecuación por parte de las mujeres. Se valoran positiva o negativamente situaciones concretas y se condicionan las motivaciones individuales, a partir de muchos mecanismos que combinan “la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora, [y garantizan] las grandes funciones disciplinarias de distribución y clasificación... de fabricación de la individualidad” (Foucault, 1980:120).

En ese conjunto de prácticas reales y simbólicas Celia Amorós ubica los “pactos patriarcales”, que define a partir del concepto de Sartre sobre “grupos serializados”, en donde las relaciones entre sus miembros se dan en virtud de un condicionamiento externo a cada uno de ellos. Es el caso de la autopercepción, por parte de los hombres, producida en lo que la autora denomina “tensión referencial” a otros hombres: “¡Soy macho porque soy como ellos!”... “porque ya pasé el ritual de iniciación”, y que continúa reiteradamente hasta el infinito. La virilidad se produce entonces como imagen alterada, alineada de cada cual en y a partir de todos los otros y se valora porque implica algún modo de poder.

En su proceder más laxo, los pactos patriarcales excluyen a las mujeres de manera no especialmente represiva; simplemente no las toman en cuenta. Cuando éstos pierden fluidez, es necesario estrechar las redes, por ejemplo, en los “pactos entre caballeros”; aunque el tema del pacto no sea específicamente patriarcal, quien lo incumple no es un hombre.

La “palabra de caballero” remite a un código de honor ajeno a las mujeres. Ellas no participan porque a sus palabras no se les confiere credibilidad. Entre los rasgos —estereotipos de género— comúnmente atribui-

dos a la naturaleza de las mujeres está la propensión a la emotividad, la sensibilidad, la incoherencia consecuente y la mentira. Las mujeres no son “caballeros” capaces de sellar un pacto con la sola palabra; con ello se produce la ecuación virilidad = verdad, la cual pone de manifiesto que el lenguaje, como medio de construcción del orden simbólico, tiene una clara connotación genérica. Ahí también está cifrada la violencia hacia las mujeres, en ese lugar de lo no pensado, de la falta de reciprocidad, de la desigualdad.

Sin embargo, la violencia contra las mujeres no se da sólo por omisión, por exclusión. Existen actos muy concretos cuya finalidad es el sometimiento y el control; éstos suelen inscribirse en el cuerpo femenino, sitio central investido socialmente como lugar de dominación masculina. Ésta se expresa en formas muy variadas, como la maternidad forzada, la penalización del aborto, la prostitución de niñas y adolescentes, el asedio y el abuso sexual, la violación, el maltrato a las esposas.

Ya hemos hecho varios comentarios acerca del hostigamiento sexual, pero es necesario subrayar que, al igual que ocurre con otras formas de violencia, sólo es posible definirlo si se toma como punto de partida la libertad de las mujeres y su voluntad. El primer elemento que caracteriza el hostigamiento es la falta de reciprocidad en las actitudes de índole sexual (verbales o físicas); son gestos y miradas insistentes, bromas y comentarios sexuales, insinuaciones, presiones para una cita, envío de cartas o dibujos obscenos, etcétera. A veces el asedio pasa de las miradas y las palabras a los hechos, a lo que los italianos, tan machistas como siempre, califican con el eufemismo de piropo táctil. Las mujeres aprenden a incorporarlo como parte de su cotidianidad y a veces —como ya señalamos— pueden incluso sentirse halagadas con alusiones a su aspecto físico, pero siempre hay una línea sutil que marca la trasgresión a la voluntad y ésa es la que define el hostigamiento como una conducta violenta.

Las expresiones lascivas pueden conducir a la coerción sexual (ya sea mediante la amenaza de causar un daño o la promesa de otorgar un beneficio) y producen siempre sentimientos displacenteros de incomodidad, insatisfacción o enojo, precisamente porque no hay reciprocidad.¹ El hostigamiento se verifica en un contexto de desigualdad entre los sexos y a la vez refuerza las relaciones inequitativas. Las mujeres pueden aceptar o rechazar la propuesta sexual del hostigador y asumir las consecuencias, pero ninguna de las dos posibilidades se presenta en un contexto de libertad.

La forma de violencia sexual considerada desde el feminismo como la expresión paradigmática de la desigualdad entre los géneros es la violación. Consiste en el sometimiento forzoso, regularmente de un hombre sobre una mujer (pero a veces también sobre otro hombre), para realizar un acto carnal; lisa y llanamente, para introducir su pene (o cualquier instrumento) en el cuerpo de ella. No es el propósito en este artículo abundar en un análisis detallado de la violación. Sólo interesa señalar que antes de cualquier forma de abuso sexual, las mujeres están sometidas social y culturalmente; han sido construidas como seres violables, como las víctimas socialmente autorizadas para ventilar la hostilidad masculina (Lagarde, *op. cit.*). La violación se recrea como una práctica proscrita, fuente de poder masculino, demostradora de virilidad.

¹ Una encuesta con integrantes de la Red Nacional de Periodistas en 21 estados del país reveló que 90 por ciento había soportado, al menos una vez en su vida, hostigamiento sexual en el trabajo, lo que consideraban un riesgo laboral. Lucía Lagunes y Sonia del Valle, “Edúcalos o súpuelos: el hostigamiento sexual”, en *Fem*, año 19, núm. 153, México, diciembre, de 1995, pp. 30-33.

La regulación legal del delito —violencia institucional— tiene una clara connotación patriarcal: enfatiza la penetración como elemento definitorio del ilícito, en algunos casos sanciona con menor gravedad la introducción de un objeto distinto al pene (en el Distrito Federal apenas en 1997 se suprimió esta diferencia), se considera atenuante la “provocación” de la víctima (por ejemplo, en el Código Penal de Chihuahua) y, en varios países sudamericanos, la acción penal se extingue cuando el violador (o uno de ellos si se trata de un ataque tumultuario) ofrece matrimonio a la víctima. Estos elementos hablan por sí solos. Cada uno de ellos sería tema de un análisis exhaustivo. Por razones de espacio sólo los anotamos para ejemplificar que, en el caso de la violencia sexual, el modelo de Galtung se cumple cabalmente.

Se debe mencionar que el maltrato a las esposas o compañeras, sea físico, psicológico, sexual o económico, es una realidad presente prácticamente en todo el mundo. Investigaciones realizadas en sociedades tan distintas como la japonesa, la inglesa, la jamaicana o la mexicana muestran, de manera casi sistemática, que una de cada tres mujeres ha sido golpeada por lo menos una vez durante su vida en pareja (Heise, *et al.*, 1994).

Otras investigaciones han enfocado la dinámica y los efectos —no pocas veces devastadores— de la violencia psicológica, cuya multiplicidad de manifestaciones dificulta no sólo la conceptualización del fenómeno, sino incluso la identificación misma del maltrato (Hirigoyen, 1998). Sólo quienes lo sufren directamente pueden saber las consecuencias que en su integridad psíquica tienen las humillaciones, las burlas, la ridiculización, los comentarios hirientes, el silencio condenante, la celotipia excesiva, el control de los movimientos, los interrogatorios exhaustivos, la descalificación constante, el aislamiento, etcétera.

El estudio de la violencia sexual en las relaciones de pareja es más reciente. Apenas en 1997 se reconoció que la violación podía cometerse contra la esposa; para ello fue preciso vencer la resistencia de varios sectores de la población, incluidos los legisladores, que hicieron del recinto parlamentario un escenario para sus bromas y sarcasmos sobre la inutilidad de un matrimonio que no garantizara actividad sexual *gratuita* cada vez que el hombre la deseara. El tema de la violencia económica o patrimonial apenas empieza a ganar un sitio en las tareas de investigación; todavía no logra arraigarse en la agenda de las organizaciones de la sociedad civil ni ocupa espacio alguno en la legislación.

Como todos los casos mencionados, la violencia doméstica se articula con el peso de la cultura y la fuerza de las instituciones. Ejemplo de ello son los mitos construidos en torno al fenómeno, que en su mayoría tienden a inculpar a las mujeres y a quitar responsabilidad a los agresores. Es común, además, que los observadores o las personas cercanas a la pareja se pregunten por qué las mujeres “se dejan” golpear o permanecen en relaciones de maltrato, en lugar de cuestionar por qué los hombres golpean.

A modo de conclusión

La violencia masculina es un problema social muy complejo que reclama no sólo estudios a profundidad, sino también acciones concretas e inmediatas. Desde el feminismo se han producido análisis sobre el fenómeno en su conjunto y en particular sobre las consecuencias para las mujeres. Se han estudiado las variantes de violencia cultural e institucional y se ha dado un peso específico a la atención a las víctimas directas e indirectas.

Sin embargo, si realmente se quiere avanzar en la construcción de relaciones más equitativas entre hombres y mujeres, el empoderamiento de éstas tiene que ir acompañado del trabajo con hombres, orientado específicamente a renunciar a su propia violencia. Ya existen algunos esfuerzos en este sentido. En la ciudad de México hay programas, tanto institucionales (en la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal) como no gubernamentales (Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias, Coriac) que han dado los primeros pasos de un camino que se vislumbra sinuoso y difícil.

Algunas posibles líneas de investigación incluyen la relación padre-hijo y sus consecuencias en el aprendizaje de la violencia, los riesgos laborales como expresión de violencias en el aprendizaje de la violencia, los riesgos laborales como expresión de violencia masculina, las actitudes homofóbicas de la masculinidad hegemónica. Lo fundamental es no perder de vista que si los hombres sufren su propia violencia, eso no los exime de responsabilidad. Entender que la construcción de la masculinidad implica la represión de las emociones y los sentimientos, no debe conducir a actitudes complacientes ni mucho menos a justificaciones inadmisibles. Por altos que sean los costos que los hombres tienen que pagar para ser admitidos en la cofradía masculina, hay que entender que esa masculinidad se erige sobre la subordinación y discriminación de las mujeres.

La experiencia del trabajo con hombres muestra cierta proclividad a la simulación. Muchos de los participantes en los grupos de reflexión y autoayuda aprenden el discurso de la igualdad y las estrategias de manejo de la violencia para utilizarlos como instrumento de control y dominación; en una palabra, para seguir ejerciendo el poder e incluso la violencia, sólo que ésta adopta formas cada vez más sofisticadas.

Es importante tener en mente estos riesgos si realmente se pretende conformar relaciones más equilibradas, en donde el poder circule con mayor libertad.

Guía para la discusión del texto

1. ¿Cuáles serían, según Torres, el concepto de violencia y los tipos de violencia?
2. ¿Qué relación existe entre la construcción de la masculinidad y la violencia?
3. ¿Cómo se confirman las masculinidades y qué rituales o complicidad se construyen en la adolescencia?
4. ¿Cuál es el significado del sarcasmo y el chiste que hace alusión al desprecio de las mujeres y lo femenino?

Lectura 10 Cruz P. M. del Pilar y Bertha Mancera. “Los derechos sexuales y reproductivos” documento inédito, México, 2006.

Los derechos sexuales y reproductivos

El presente trabajo tiene el propósito de hacer una breve revisión en torno al contexto en que emerge y se consolida el concepto derechos sexuales y reproductivos, tomando a la categoría género como el eje rector del texto, para identificar las construcciones culturales que asignan y delimitan lo esperado de una persona en función de su sexo, sin dejar de lado el contexto y la variedad histórico-social como elementos importantes para comprender las formas en que las mujeres acceden al ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos.

La preocupación por la salud sexual y el control de la reproducción, han sido temas prioritarios en la agenda de los movimientos de mujeres y del feminismo de la nueva ola en el mundo.¹ No obstante, es hasta la década de los ochenta cuando aumentan en forma considerable los grupos y organizaciones de mujeres que: “denuncian los atropellos, de que son objeto, por parte de las personas encargadas de prestar servicios de salud materna y planificación familiar” (De los Ríos, 1998: 53).

Ante esta necesidad y en el marco de importantes cambios sociales, políticos y económicos,² redes y grupos de asociaciones, se dieron a la tarea de identificar las demandas de las mujeres en salud reproductiva a fin de proponer políticas públicas destinadas a mejorar las alternativas de atención a la salud e integrar a los hombres en el control de la fertilidad (Cardaci, 2002:85).

En el seno de estos grupos, se construyó y promovió el concepto de derechos sexuales y reproductivos, cuyo reconocimiento en las Conferencias Internacionales de Desarrollo, Derechos Humanos y Población, ha significado un avance importante para prevenir y atender las consecuencias de la coerción y discriminación que muchas mujeres siguen viviendo en materia del control de su reproducción y del disfrute de una sexualidad saludable (De los Ríos, 1998: 54).

Así, los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres están contemplados en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la mujer, (CEDAW) 1979, donde se señala el derecho a obtener material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar, incluido el tendiente a orientar sobre planificación familiar, además existen dos artículos –12.1 y 16– que se refieren a la responsabilidad de los Estados tanto a adoptar las medidas necesarias para la eliminación de la discriminación, como para garantizar el derecho a elegir libremente el número de hijos, el intervalo entre estos y el acceso a la información al respecto.

¹ En el artículo 16 de la Conferencia de Teherán en 1968, se declaró por primera vez el derecho de elegir de manera *libre y responsable el tener un hijo*, no obstante las mujeres continuaron siendo excluidas de la toma de esta decisión al delegarse en la familia o la pareja el ejercicio pleno de este derecho. Por ello a lo largo de este apartado nos centraremos exclusivamente en las aportaciones y avances logrados por el movimiento feminista y de mujeres en la materia. Para mayor información al respecto ver De los Ríos, 1998.

² En esta década se nota ya un incremento de la esperanza de vida, se reducen las tasas de fecundidad y se mejoran las condiciones para el acceso de las mujeres a la educación, al mercado laboral y a los servicios de salud, además, del aumento en la cobertura de los servicios de control de la fertilidad y salud reproductiva, y en el ámbito político y social también aumenta la participación de las mujeres, ver CONAPO, 1998.

Por su parte, la Plataforma de Acción de la Conferencia de El Cairo sobre Población y Desarrollo celebrada en 1994, establece claramente los lineamientos para el respeto a los derechos sexuales y reproductivos al reconocer el derecho de las parejas e individuos a: “Decidir libre y responsablemente el número de hijos, el espaciamiento de los nacimientos, disponer de los medios para ello y alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva” (De los Ríos, 1998: 57).

Asimismo, se define a *la salud sexual y reproductiva* como un estado general de bienestar físico, mental y social en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo y sus funciones y procesos, puntualizando que no implica la mera ausencia de enfermedades y dolencias.

Para la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995, se consolida de manera indiscutible el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos como parte de los derechos humanos básicos y además se avanza en el tema de la salud sexual, incluyéndose como violación a estos derechos, la violación marital y la esterilización, el aborto o utilización de anticonceptivos forzados.

La salud sexual implica el ejercicio pleno, responsable y satisfactorio de la sexualidad a través del acceso a:

- Una vida sexual libre de enfermedades, lesiones, violencia, incapacidades, dolor innecesario o riesgo de muerte.
- Una vida sexual sin temor, vergüenza, culpabilidad o ideas falsas sobre la sexualidad.
- La capacidad de disfrutar y controlar la propia sexualidad y reproducción.

Para lograrla se requiere un enfoque positivo hacia la sexualidad humana, respeto mutuo entre compañeros sexuales, respeto al derecho de integridad corporal de cada individuo y el derecho de controlar el propio cuerpo, así como apoyo en las dimensiones emocionales y sociales de la sexualidad para mejorar las relaciones interpersonales y el acceso a información y servicios seguros sobre salud sexual y reproductiva de buena calidad y a costos accesibles.

En consecuencia, la salud reproductiva entraña capacidades de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos, la de procrear y la libertad de decidir hacerlo o no, cuándo y con qué frecuencia. Lo anterior lleva implícitos los derechos a obtener información para planear la familia de su elección, a utilizar métodos para regular la fecundidad, seguros y eficaces y a recibir servicios adecuados de atención a la salud que permitan embarazos y partos sin riesgos.³

Los componentes necesarios para lograr una atención a la salud reproductiva son:

- Consejería sobre sexualidad, embarazo, anticoncepción, aborto, infertilidad, infecciones y enfermedades.
- Educación sobre sexualidad y relaciones entre los géneros.

³ Para mayor información al respecto ver Faur, Eleonor, 2003 y Gutiérrez, Ma. Alicia, 2003.

- Prevención, detección y tratamiento de infecciones del aparato reproductor, incluyendo el VIH Sida y problemas ginecológicos.
- Oportunidades para las decisiones voluntarias y plenamente informadas sobre anticoncepción, dentro de una gama de métodos lo más amplia posible
- Prevención y tratamiento de la infertilidad
- Servicios de post-aborto seguros
- Cuidado prenatal, supervisión del parto y atención en post-parto y
- Servicios de salud para bebés y niños

Los derechos reproductivos son parte de los derechos humanos ya reconocidos, no obstante sólo pueden volverse una realidad accesible a todos y a todas, si se amplían los servicios de manera que cubran las múltiples necesidades de la población, si se intensifica la supervisión y capacitación del personal de salud, pero sobretodo, si las y los usuarios nos convertimos en agentes activos, capaces de demandar y apoyar la puesta en marcha de programas educación y promoción de los derechos humanos.

Bibliografía

- Cardaci, Dora, “Visibilidad y protagonismo de las redes y ONG en el campo de la salud” en Griselda Gutiérrez (comp.) *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica de un siglo que termina*, México, PUEG/UNAM, 2002
- CONAPO, “La nupcialidad en México: patrones de continuidad y cambio en el cuarto de siglo” en *La situación sociodemográfica de México*, México, 1998.
- De Barbieri, Teresita. “Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género” en Laura Guzmán y Gilda Pacheco, *Estudios básicos de derechos humanos*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, México, 1986.
- De los Ríos, “Maternidad y derechos reproductivos” en *Hojas de warmi*, No. 9, año 1998, Universidad de Barcelona, 1998.
- Faur, Eleonor, “¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia” en Susana Checa (comp.), *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*, Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Gutiérrez, Ma. Alicia, “Derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes: una cuestión de ciudadanía” en Susana Checa (comp.), *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*, Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Lamas, Marta, “La antropología feminista y la categoría de género” en *Nueva antropología*, vol. VIII, número 30, México, 1986.
- Llaguno, Silvia, *Mensajes sobre salud sexual y reproductiva*, Nueva York, The population Council, 1998.
- Salinas, Laura, *Derecho, género e infancia. Mujeres, niñas. Niños y adolescentes en los Códigos Penales de América Latina y el Caribe Hispano*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia/ UNIFEM/ UAM, 2002, pp. 25-31.

Lectura 11 Pick, Susan, *et. al.* “El embarazo y sus consecuencias”, en *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, INMUJERES, México, 2005.

El embarazo y sus consecuencias

Objetivos:

- Que el adolescente identifique los síntomas físicos del embarazo.
- Examinar los factores y situaciones facilitadoras del embarazo en la adolescencia.
- Que el joven analice las consecuencias físicas y psicosociales del embarazo en la adolescencia.
- Analizar con los adolescentes por qué frecuentemente niegan que tienen o van a tener relaciones sexuales.
- Que los adolescentes comprendan que la negación del ejercicio de su sexualidad puede predisponerlos a no prevenir un embarazo.

Premisas y contenido

Un gran porcentaje de los embarazos que se presentan en la adolescencia son accidentales, es decir, no planeados, y generalmente ocurren cuando las jóvenes no están informadas acerca del riesgo de un embarazo y de la forma de evitarlo usando algún método anticonceptivo.

En México, 12.1 por ciento de los nacimientos de neonatos vivos fue de madres entre 15 y 19 años de edad (Encuesta Nacional Demográfica, 1982), y existe información que indica la presencia de embarazos en adolescentes menores de 15 años (Pick de Weiss, Atkín y Karchmer, 1988).

Asimismo, se ha visto que 16.1 por ciento de las adolescentes entre 12 y 19 años de edad han tenido relaciones sexuales, y que la edad promedio del debut sexual de las adolescentes *que han tenido experiencia sexual* es de 16.4 años (Pick de Weiss, Díaz- Loving, Andrade y Atquín, 1988); en los hombres, es alrededor de los 15 años. La mayoría de los adolescentes empieza a tener relaciones sexuales después de los 17 años.

Los factores que facilitan que una adolescente quede embarazada son de orden físico, psicológico, social y cultural. El desconocimiento del uso y la forma de adquisición de métodos anticonceptivos, la escasa preocupación en relación con la sexualidad, así como la inmadurez emocional que obstaculiza el análisis de las consecuencias de sus actos, son algunos de los factores que aumentan la probabilidad de embarazo en la adolescencia.

Específicamente, entre los aspectos psicológicos que se han propuesto como relacionados con el embarazo en adolescentes se encuentran:

- El miedo a estar solo o sola.
- La posibilidad de sentirse adulto.
- La carencia de afecto.

- La necesidad de reafirmarse como mujeres o como hombres.
- Relación y comunicación inadecuada con los padres.
- La búsqueda de independencia.
- La curiosidad sexual.
- Presencia de embarazos premaritales en hermanas y en la madre.

El hecho indiscutible de que el embarazo puede producirse la primera vez que se tiene un coito, desde el momento en que se presenta la ovulación o comienza la eyaculación (entre los 12 y 13 años de edad, en promedio), hace de la edad adolescente una etapa potencial de embarazo con alto riesgo; antes de los 15 años aún no está consolidado el desarrollo físico, y generalmente hasta después de los 20 años existen las condiciones psicosociales para enfrentar las responsabilidades que se derivan de tener un hijo.

Las consecuencias derivadas del embarazo en la adolescencia son evidentes en distintos niveles, entre los cuales destacan las relacionadas con:

Aspectos físicos: Se sabe que las mujeres que se embarazan antes de los 15 años tienen mayor probabilidad de presentar aborto, partos prematuros terminados en cesárea, uso de fórceps, o bien, un trabajo de parto con mayor duración, dando como resultado sufrimiento fetal. Otra de las complicaciones que se presentan es la toxemia, padecimiento que se caracteriza por aumento de peso, hinchazón de manos y tobillos y presión arterial alta. De no tratarse adecuadamente, se puede desencadenar un eclampsia, la cual daña el sistema nervioso y llega a provocar, inclusive, la muerte; además, el bebé producto de un embarazo en edades tempranas suele tener bajo peso y talla al nacer.

Se sabe que la morbi-mortalidad infantil en madres adolescentes es más elevada que en las madres mayores, especialmente en el nivel socioeconómico bajo. También se han observado problemas en el desarrollo de bebés de madres adolescentes. Por lo tanto, la edad ideal para que una mujer se embarace fluctúa entre los 20 y los 30 años.

Aspectos psicosociales: frecuentemente se dan sentimientos de minusvalía y baja autoestima por la exposición al rechazo inicial de la familia, del novio, de la escuela y de la sociedad en general. Los padres que ven como desgracia el embarazo de un hija soltera se sienten culpables ante la situación y, antes de reconocerlo, se culpan mutuamente y lo proyectan a la adolescente a través de reclamos, hostigamientos y hasta maltrato físico. A veces tratan de obligar a sus hijas a un matrimonio precoz y forzado, del cual, en la mayoría de los casos, resulta una relación inestable que fracasa y termina en separación o divorcio.

Se ha observado que la adolescente que abandona la escuela tiene mayor probabilidad de llegar a embarazarse. La adolescente que no había desertado antes y queda embarazada, deja los estudios y se enfrenta a una frustración personal. En caso de que continúe estudiando, es tomada como una carga para sus compañeros y compañeras, sobre todo cuando se trata de trabajar en equipo.

La mayoría de las veces estas adolescentes siguen viviendo en su casa o en la de sus suegros, ya sea casadas o no. Así que se hacen más dependientes de sus padres o suegros y tienen más necesidad de someterse a las reglas familiares dadas las necesidades de apoyo para su hijo. Los roles cambian, los abuelos asumen un papel de abuelos-padres, produciendo confusión, tanto en los padres adolescentes como en el bebé, el cual estructura su primera relación humana con una madre-hermana. A largo plazo, las consecuencias para el hijo van cobrando importancia. Las confusiones de afecto y relación dificultan su confianza básica y seguridad personal. Muchas jóvenes deciden someterse a un aborto con o sin el consentimiento de los padres. Otras personas prefieren dar en adopción a su bebé.

Aspecto económico-cultural: Como consecuencia del embarazo y ante la posibilidad de ser padres, los adolescentes se deben adaptar a un nuevo rol, lo cual implica una serie de decisiones que probablemente nunca se imaginaron, por lo que se exponen a continuos desajustes. Si un joven adolescente se convierte en padre, tal vez necesite salirse de la escuela para ayudar a mantener a su hijo, obteniendo probablemente un sueldo bajo, debido a que sus escasos conocimientos no lo hacen una persona competente para aspirar a un trabajo con buen sueldo. Esto dificulta la manutención de su propia familia y puede originar que se establezca un ciclo de dependencia tanto con los padres como con los demás familiares.

El embarazo no deseado y las consecuencias que acarrea implican grandes responsabilidades. Los adolescentes frecuentemente no alcanzan a darle a tal suceso la importancia que tiene debido a su propia inexperiencia. Por tal razón, los programas de educación sexual preventivos no pueden ser simplistas y deben estar encaminados a considerar de manera integral las relaciones familiares, los valores, la autoestima, la toma de decisiones y la comunicación con la pareja, entre otros factores, para que la vida sexual de los jóvenes sea más saludable y responsable.

El aborto: Es la interrupción del embarazo antes de que el embrión o el feto puedan sobrevivir de manera independiente fuera de la matriz. Los médicos marcan las 28 primeras semanas como límite y el peso fetal debe ser de 1,000 g.

Existen dos tipos de aborto: el inducido o provocado ya sea por prescripción médica o por el deseo de no continuar el embarazo, y el espontáneo.

El aborto inducido no terapéutico (no prescrito por el médico) puede afectar gravemente la salud física de la mujer, consecuencias que van desde infección y hemorragia hasta esterilidad y muerte. Dado que el aborto está penalizado en muchos países de América Latina, éste se practica muchas veces en condiciones inadecuadas y por personas sin entrenamiento o no especializadas. También hay abortos autoprovocados y éstos generalmente se realizan mediante la inserción de objetos no estériles (como agujas de tejer, ganchos, sondas, etc.) que provocan daños en el embrión, desgarro de membranas y la contracción del útero hasta finalmente la expulsión del producto. También son utilizados tés o infusiones, actividades físicas excesivamente fuertes, etc., que producen el inicio del aborto, pero en la gran mayoría deja residuos de membranas o tejidos cuya descomposición provoca infecciones importantes. Generalmente, quienes realizan alguna de estas prácticas deben someterse a una limpieza del útero o legrado, o bien a un tratamiento con antibióticos.

Es importante que un aborto sea realizado por un especialista en el campo para prevenir los problemas que muchas veces se encuentran por la falta de experiencia del proveedor del servicio.

El aborto espontáneo es el que se da sin que medie la manipulación externa intencional (aquí se incluyen los causados por lesiones o fiebres altas).

Los métodos utilizados por médicos o personal entrenado para realizar abortos son:

1. Extracción instrumental por vía vaginal (legrado o raspado quirúrgico, aspiración al vacío o succión).
2. Cirugía uterina (histerotomía e histerectomía).
3. Inducción médica mediante la administración de sustancias que provocan el trabajo de parto.

Las consecuencias psicológicas de los abortos son muy variadas. Sin importar que el aborto sea provocado o espontáneo, las mujeres pueden tener desde sentimientos de alivio o tranquilidad hasta sentimientos de depresión y culpa.

Guía para la discusión del texto

1. ¿Cuáles son las situaciones que puede provocar un embarazo en la adolescencia?
2. ¿Cuáles son los aspectos que debe considerar una o un adolescente para ejercer su sexualidad de forma responsable y sana?

Lectura 12 Cavazos, Martha Adriana. “Anorexia y bulimia ¿fractura femenina o moda occidental?” Inédito, México, 2006.

Anorexia y bulimia: ¿fractura femenina o moda occidental?*

El motivo del presente trabajo, radica en la preocupación ante la actual epidemia de trastornos alimentarios que como pólvora se esparcen en el nuevo milenio, en donde se confluyen múltiples factores de índole biológicos, somáticos, endógenos, psicógenos, religiosos, familiares y socio-culturales. No en vano tanta complejidad hace de ellos “enfermedades desconcertantes”, además denominadas también “enfermedades femeninas”, porque es indudable, que las mujeres somos mayoritariamente vulnerables a estos trastornos que los hombres 10-2, hallándose la edad promedio de inicio entre los 10 y 30 años. Pero más alarmante aún, es que las mujeres actualmente diagnosticadas no son sino la parte visible del iceberg, extendiéndose bajo ellas, un importante sector de la población que con mayor o menor intensidad sufre en silencio por mantenerse delgada o por conseguir adelgazar aún a costa de sus vidas.

Ante la situación anterior, vale la pena preguntarse, ¿Por qué la preocupación por el peso ha proliferado en los últimos 30 años?, ¿Por qué la mujer ha sido seducida por la delgadez? ¿Por qué el cuerpo delgado está tan sobrevaluado particularmente en sociedades occidentales? ¿Qué simboliza la delgadez en la actual forma de vida de las mujeres? Y ¿Si en las mujeres es más frecuente el uso del cuerpo como método para encarar y resolver conflictos, el cuerpo delgado será un medio por el cual las mujeres creen que podrán ser escuchadas?, ¿Cómo repercuten ciertos fenómenos socioculturales y familiares en la génesis de la anorexia y bulimia? Aclaro que es probable, que al plantear sólo estas interrogantes corra el riesgo de parcelar el tema y de encubrir dimensiones en juego, pero mi identidad femenina me lleva por esos senderos.

Actualmente, la idea de que la delgadez es atractiva, deseada y saludable; asociada a la belleza, elegancia, prestigio, higiene, juventud, alta autoestima, aceptación social e incluso a virtud y búsqueda de perfección, son actitudes y creencias intrínsecas de las modernas sociedades occidentales, siendo la mujer la principal protagonista de dichos valores. En este sentido, la moda de la “búsqueda de delgadez”, trae como consecuencia una alarmante incidencia de anorexia, bulimia y preocupación neurótica por el peso entre las mujeres del siglo XXI.

Emiliano Galende (1990) dice que el borramiento de fronteras entre lo patológico en el individuo y los malestares de la vida social o la comprensión del contexto social determinante en cada época histórica, pueden suponer fracturas subjetivas en los efectos reales de ciertas formas de vida, creencias o valores. Haciendo de una sociedad o grupo humano patógenos y productores de enfermedades. W. Reich (citado por Galende) dice que la misma sociedad puede ser loca y tener requerimientos francamente patológicos y si pensamos en como la mujer históricamente ha estado homologada a un discurso androcentrista de superioridad/inferioridad en donde su actuar y su palabra quedan excluidos o minimizados en el universo mental, así como en el sistema de valores que hemos interiorizado por el proceso educativo, entonces ¿cuáles han sido los marcos de referencia cultural que han fracturado la subjetividad femenina, destinándola a escenificar, incluso en su propio cuerpo, la angustia de castración del hombre?.

I. Comprensión histórica de la anorexia y bulimia

Los trastornos alimentarios, específicamente anorexia y bulimia, debemos entenderlos en su contexto socio-histórico y cultural, pues en numerosos registros históricos se mencionan algunos síntomas de los trastornos de la conducta alimentaria, que aun cuando no llenan los criterios de diagnóstico instrumentados para el siglo XXI, hacen posible defender la idea de que la *anorexia nervosa* y la *bulimia nervosa*,¹ tan conocidas y extendidas actualmente, han existido desde siempre. Seguramente a lo largo de generaciones, han existido motivaciones psicológicas para el desarrollo de algún trastorno alimentario, así como consecuencias somáticas derivadas de la malnutrición, aunados a la presencia de predisposiciones biológicas, difícilmente podemos rastrear a lo largo de la historia, presiones socioculturales, como las que estamos ahora enfrentando (Toro, 1996).

Al parecer, la historia de la anorexia se remonta a la Edad Media donde los primeros relatos hablan de una enfermedad misteriosa (santa o diabólica) que transformaba a las personas que la padecían; se caracterizaba por una gran pérdida de peso debido a dietas de hambre autoimpuestas (siglo XIV). Sin embargo, la humanidad debió esperar tres siglos para obtener la primera descripción clínica de la anorexia, atribuida a Morton en el año 1694 y pasaron 200 años más para que William Gull, en 1874, acuñara el nombre de *anorexia nervosa* en forma más definitiva. Con respecto a La bulimia, históricamente ha recibido menor atención que la anorexia, siendo reconocida como enfermedad hasta finales del siglo XIX e inicios del XX; tiempo atrás, había sido considerada sólo un síntoma de otro trastorno. Fueron Mara Selvini Palazzoli (1974) y Hilde Bruch (1978) quienes encabezaron la nueva visión de estos trastornos, ampliando la línea psiquiátrica y psicoanalítica y constatando que los trastornos de la conducta alimentaria deben ser entendidos en términos del desarrollo completo de la personalidad, del contexto familiar y de la dirección socio-cultural de cada momento histórico (Toro, 1996; Garner, Garfinkel, Schwartz y Thompson, 1980).

En consecuencia, el temor desmesurado a engordar y probablemente la distorsión de la imagen corporal no encontrados en otros momentos históricos (características indispensables para el diagnóstico) son síntomas no esenciales, no universales, posiblemente específicos del aquí y del ahora, del mundo occidental y del occidentalizado. Quizá también los vómitos y otras conductas “compensatorias” (purgas, ejercicio compulsivo, etc.) complementarios de la restricción alimentaria de estas enfermedades, sean adquisiciones relativamente recientes que podrían referir un trastorno narcisista inherente al género.

Por ejemplo, en la época Victoriana las histéricas envolvían la mística de la feminidad, posteriormente a finales del siglo XIX y principios del XX se dio una epidemia de agorafobia² exclusivamente en mujeres, siendo la cultura de 1980 la que ha tomado como estandarte a los trastornos de la conducta alimentaria para hablar del Superyo femenino, defectuoso, pero centrado en los máximos principios éticos del cuidado y la responsabilidad. Estos trastornos, al parecer, han sufrido transformaciones junto con el devenir histórico, pues siempre están alertas a la moda, al juicio vigente, a las ideologías imperantes, a la aprobación de las mayorías. Todo lo cual nos hace suponer que el cuerpo del sufrimiento está profundamente inscrito en la cons-

¹ El nombre científico de anorexia nervosa y bulimia nervosa han sido acuñados por los manuales de psiquiatría moderna. (KIM NORMAN, 1998).

² *Agorafobia*.- Sensación morbosa de angustia ante los espacios despejados y extensos como las plazas, calles anchas, etc. El sujeto afectado prefería no salir a la calle, no atravesar una plaza a no ser que fuera acompañado. (Diccionario de Psicología, Orbis. España, 1996, p. 13)

trucción ideológica de lo femenino, siendo la histeria, la agorafobia, la anorexia o la bulimia, síntomas de la estructura conflictual de la feminidad en nuestra cultura (Bleichmar, 1985; Bordo, 1999).

II. Diagnóstico clínico

Antes que nada, es importante conocer el intento médico-clínico que pretende delimitar y nombrar a la *anorexia nervosa* y la *bulimia nervosa* bajo criterios de diagnóstico, clasificados e integrados en todos los manuales modernos de psiquiatría.³ A través de ellos, podremos ver como dentro del grave problema médico y psicológico, se entrelazan complicadas dimensiones individuales, familiares y culturales, dentro de una pobre noción de autocuidado y efectividad del paciente. Dichos cuadros deben su urgencia no sólo a la amenaza física por la que atraviesa el paciente, sino que también están condicionados al bajo nivel de reflexión interdisciplinaria de los especialistas para comprender mejor los orígenes y determinantes de estos trastornos. Ninguna lista de síntomas o manual diagnóstico puede mostrar el dolor real y el sufrimiento del paciente y su familia. De hecho, algunas personas no cumplen con todas las categorías diagnósticas para confirmar su condición, pero sufren de igual forma. (Meléndez, 1995; Villarreal, 1999).

La *Anorexia Nervosa*⁴ es un trastorno alimentario caracterizado por: sensación de “gordura” o sobrepeso y por una imagen distorsionada del propio cuerpo. Pueden existir intenciones de tener un peso cada vez más bajo y miedo a aumentarlo. Generalmente se da una ingestión escasa y limitada de alimentos, así como la realización de ejercicio intenso con el sólo propósito de adelgazar. Algunas personas pueden perder el control en su ingestión, encontrándose la presencia de atracones, vómitos autoinducidos, uso de laxantes o diuréticos. Existe ausencia de por lo menos tres ciclos menstruales consecutivos y una pérdida notable de peso.

Los cambios conductuales y psicológicos son: negación de las sensaciones de hambre, sed, fatiga, sueño y temor a perder el control. Autoestima dependiente del peso y la figura corporal. Dificultad de concentración y de aprendizaje. Disminución en el deseo y la actividad sexual, ansiedad y nerviosismo. Baja tolerancia a la frustración, tristeza y depresión recurrentes. Confusión en cuanto a la identidad sexual, así como aislamiento y deterioro en las relaciones familiares e interpersonales. Por ende, irritabilidad, baja autoestima y autodevaluación. Existe la necesidad de complacer a los demás y ser aceptado. Dificultad para expresar sentimientos, introversión y expresividad limitada; sensación de vacío y de pocos logros. También es reiterativo en estas personas el miedo a convertirse en adultos. Sensación de ineffectividad e impotencia. Funcionamiento inconsciente a casi todos los niveles.

Los problemas físicos más frecuentes son: fatiga, vértigo y dolor de cabeza, piel seca y frágil, pérdida de cabello, pelo quebradizo (lanugo), vello fino en casi todo el cuerpo. Deshidratación, anemia, calambres y mareos. Estreñimiento, retención de agua, intolerancia al frío, insomnio y alteraciones dentales.

³ *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, cuarta edición (DSM-IV)*, Washington, 1994. Este manual representa la clasificación estandarizada de los trastornos mentales que se utiliza en Estados Unidos e internacionalmente. La cuarta edición se desarrolló en un periodo de cinco años, y en ella participaron cientos de psiquiatras y otros profesionales de la salud mental de E.U. y 40 países más. También la Organización Mundial de la Salud, en 1986 elaboró otro criterio psiquiátrico de clasificación contenido en el ICD-10 (*Mental, Behavioural and Developmental Disorder. Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*).

⁴ El nombre de anorexia es erróneo en cierto grado, puesto que la anorexia verdadera (pérdida del apetito) no suele aparecer sino hasta la parte final de evolución en la enfermedad. (Toro, 1998, p. 27).

A su vez, la *Bulimia Nervosa*⁵ también es un trastorno alimentario caracterizado por: un ciclo secreto de comer demasiado y/o estar a dieta una y otra vez, con fracasos recurrentes. Existe en estas personas una insatisfacción permanente con el cuerpo, sintiéndose “gordas” o con sobrepeso. Se dan atracones a escondidas para evitar confrontar sentimientos de enojo, tristeza o ansiedad, un mínimo de dos veces a la semana durante tres meses. Existen vómitos autoprovocados después de comer. Hacen uso indiscriminado de enemas, diuréticos y/o laxantes con el propósito de adelgazar o mantenerse en su peso. Realizan ejercicio físico intenso, aún a costa de no hacer otras actividades.

Los cambios conductuales y psicológicos pueden ser: dificultad de concentración y aprendizaje, sensación constante de culpa, autoagresión e ideas suicidas, baja autoestima, fijación de metas por encima de sus posibilidades, tristeza recurrente e incapacidad para detenerse al comer, aun cuando se sabe que se está comiendo de más. Almacenamiento de alimento y/o vómitos en distintos lugares de la casa, pequeños robos, control pobre de impulsos, somatizaciones, hipersensibilidad interpersonal y a la crítica extrema, variaciones rápidas del humor y del estado de ánimo, sensación de inutilidad y vacío, cambios en el deseo y la actividad sexual, sensación de falta de control en casi todo lo que hacen, desmotivación e incapacidad para disfrutar de cosas o situaciones placenteras, sobregeneralización y atención selectiva a los hechos de la realidad, pensamiento mágico y supersticioso.

Los problemas físicos asociados más frecuentemente son: diarrea, estreñimiento y deshidratación, latidos de corazón irregulares (palpitaciones), dolor de estómago, de garganta y ronquera. calambres y mareos, erosión del esmalte dental o caries; mayor sensibilidad dental al frío o al calor de los alimentos.

Bruch (1978) basándose en el planteamiento de Piaget, observó que estas personas continúan funcionando con una modalidad y estilo de pensamientos propios de la infancia temprana, correspondiente a la etapa previa de la capacidad de realizar operaciones concretas. En otras palabras, a las anoréxicas les resulta imposible madurar o desarrollarse como tendrían que hacerlo de acuerdo con su edad. Actualmente la mayoría de los investigadores cree que una enferma tiene la edad que tenía cuando empezó a mostrar síntomas de anorexia por primera vez, aunque cronológicamente pueda tener muchos años más. La anorexia inhibe e impide el crecimiento y el desarrollo de cada aspecto de la vida de la enferma. Quizá está intencionalmente calculada para hacer eso, es una manera de decir: ¡Paren el mundo que me quiero bajar!

Piaget (Citado en Villareal, 1999) denomina a dicha etapa “periodo de egocentrismo”. Las personas con trastornos de la alimentación tienen un déficit correspondiente a la fase preoperacional. Es común escuchar en las pacientes “no sé como me siento”. Esta confusión interna es resultado de creencias distorsionadas con respecto a los sentimientos y sensaciones corporales, relacionadas a su vez con necesidades fisiológicas y estados emocionales, por ello no muestran ningún signo de ser capaces de comprender el peligro en el que se encuentran y es probable que por esta razón sean más propensas a la depresión y al suicidio. Otra de las características de estas personas es la falta de objetividad al apreciar sus propias dimensiones corporales que llegan a alcanzar “extremos delirantes”.

⁵ El término Bulimia se deriva de “bulimy” en griego y se traduce como hambre excesiva o hambre de buey (Toro, 1998).

Además se sabe que en sus relaciones sexuales, las anoréxicas específicamente, no sienten nada en absoluto y no responden adecuadamente a su pareja y las bulímicas suelen caer en contraste, entre el orden y el caos en sus relaciones o conductas, o sea, pueden ser muy promiscuas, alcohólicas o drogadictas en algunos momentos o demasiado estrictas y controladas en otros. Ambas, anoréxicas o bulímicas, sienten que su parte instintiva es un monstruo de necesidades y glotonería que deber ser disciplinado, castigado y refrenado todo lo posible. Y ambas, al negar las necesidades normales las convierten en ansias violentas que devoran tiempo y energía. Las palabras claves para estas personas que sufren de anorexia o bulimia son: *necesidad y control*. Parece muy probable que ambas enfermedades sean maneras de hacer frente a pensamientos, sensaciones o recuerdos difíciles. Estas dolencias tienen un sentido y un propósito psicológico. Este sentido tiene que ver, por supuesto con el individuo y su familia, pero también con la cultura y la sociedad en la que vivimos (Buckroyd, 1998).

III. La familia como procreadora de anorexia y bulimia.

Es evidente por otro lado, que los patrones transaccionales del sistema familiar dan forma a la conducta de cada uno de sus miembros y se sabe que estos patrones son factores predictivos para un problema de salud mental como serían los trastornos de la conducta alimentaria, pero también son un termómetro que registra y refleja en pequeño los imperativos sociales más amplios o las actitudes e ideologías de cada época social. Algunos de esos factores familiares son:

- Escasa comunicación entre sus miembros e incapacidad para la resolución de los conflictos que se presentan. Dobles mensajes como características importantes dentro de la familia.
- Índice de trastornos fóbicos dentro de las familias (*Anorexia restrictiva*).
- Dependencia emocional importante dentro de la familia. Dificultad importante en relación con el manejo afectivo y expresión de emociones.
- Rigidez y/o falta de flexibilidad para encarar las situaciones nuevas (divorcios, cambios de domicilio y/o escuela, muerte o enfermedad de algún miembro de la familia, cambios físicos, nacimiento de un nuevo hermanito, etc.). Menor apoyo entre los miembros de la familia.
- Deportes en la familia, como factores importantes de aceptación.
- Padres ausentes o lejanos afectivamente vs. madres sobreprotectoras, compensadoras.
- Problemas para regular las reglas familiares adecuándolas a los cambios de etapa (adolescencia, hijos que se van a la universidad, matrimonio, separación de los hijos de la familia en general). Dificultad en la conformación de identidad separada de la familia.
- Familias altamente disfuncionales con interacción caótica.
- Ausencia de límites generacionales (por ejemplo: jóvenes con papel de madres). Percepción de roles y expectativas poco claras dentro del medio ambiente.
- Diferenciación precaria de los individuos, en donde los deseos de una se confunden con los deseos del colectivo. Invasión de límites y espacios personales, padres intrusivos.
- Expectativas demasiado elevadas de los padres respecto de sus hijos. Elevadas tendencias al perfeccionismo dentro de la familia.

- Historias familiares que incluyen depresión, alcoholismo, fármacodependencias, trastornos de la alimentación y/o obesidad. Familias acentuadamente religiosas.
- Existencia en el seno de la familia de abuso sexual, emocional o físico.
- Actitudes paternas obsesivas hacia el peso y la imagen corporal. Valores familiares ligados a la salud, dietas, peso y constitución física ideal.
- Hábitos alimentarios inadecuados y caóticos, así como su relación emocional (patología alimentaria).
- Dinámicas de falta de control e impulsividad como experiencias modeladoras de los padres hacia los hijos. Negación por parte de los padres de las necesidades específicas de los hijos.

(Selvini, 1999; Bruch, 1978; Cripó, Figueroa, Guelar, 1999; Minuchin, 1974).

Ahora bien, si analizáramos los aspectos ideológicos, sociales y psicológicos de las familias que dieron lugar a la juventud de los 60, tal vez podríamos rastrear el hilo de la madeja que viene desde tiempo atrás, ya que justamente las mujeres y hombres de esa generación son los padres de las tantas anoréxicas y bulímicas actuales. Recordemos que en esa época el énfasis en la libertad sexual, la lucha por igualar las diferencias entre hombres y mujeres y la subcultura hippie en pos de la juventud, fueron los impulsores de una figura preadolescente, además los movimientos estudiantiles, el nuevo estilo de música, los cambios en los roles de las mujeres, la influencia masiva de la televisión, revistas de moda, célebres modelos de pasarelas y la masiva publicidad de ropa de marca fueron una poderosa coalición que influenció en nuestros actuales ideales de belleza. Lo cual conllevó, entre otras cosas, a una imagen andrógina e inocente de la nueva mujer occidental (Brown y Jasper, 1993).

En otras palabras, las enfermas de trastornos alimentarios como miembros de una familia reproducen en sus vidas individuales los valores que absorbieron durante su crecimiento y de manera repetitiva, van transmitiendo estos valores a sus descendientes, (porque es innegable que la mujer sigue siendo la principal educadora), si a eso le agregamos que la mujer aún está confundida, escindida, sojuzgada y controlada por la mirada masculina qué podemos esperar de la educación que se le está dando a las nuevas generaciones. Siendo que valdría la pena reflexionar en ¿qué tipo de educación estamos ofreciendo a nuestras hijas?

Obviamente, todos esos cambios ideológicos y patrones de belleza siguen transformándose, cada nueva generación reelabora, reviste y descubre lo anterior, lo que yo me pregunto es: ¿entonces que incidencia tendrá sobre las próximas generaciones del siglo XXI, el ser hijos de los padres más obsesionados por el peso y la figura corporal que hayan existido en todos los tiempos? ¿Cómo repercutirá en nuestros hijos o nietos esa obsesión y malestar por el cuerpo? ¿Estamos produciendo una nueva generación de mujeres con severas disminuciones menstruales, nutricionales e intelectuales? Porque es indudable que la preocupación de envejecer y en consecuencia madurar ha sido uno de los estandartes de las nuevas generaciones. ¿Uno de nuestros tantos aprendizajes familiares?

IV. ¿Moda occidental?

El tema es complejo y difícil de abordar, pero es indudable que abre la puerta a muchos debates, reflexiones y cuestionamientos, siendo indiscutible para su abordaje, el análisis del nuevo paradigma social que atrapa y envuelve

a ciertas mujeres del mundo occidental, “la carencia de valores superiores está conduciendo al hombre moderno hacia un peligroso vacío existencial, que lo hace ser cada día más vulnerable, tanto al relativismo permisivo como a la frivolidad de lo vistoso y lo excitante, del consumismo y de la moda” (Peña y Lilo, 1997, p. 18).

Ya no es posible situar el problema, como antes, en un estrato social específico (alto, medio), cada vez más, los trastornos alimentarios envuelven a casi todas las esferas sociales de las grandes ciudades, creciendo en forma alarmante (Toro, 1998; Lipovetsky, 1998). Varios autores concuerdan en que el auge se encuentra en el nuevo entramado social, donde prevalece una cultura regida por los patrones de modistos y publicistas que promueven una imagen andrógina/hermafrodita, o sea, la unión, el ser ideal, a través de la igualdad sexual (De Estrella, 1992).

Esta cultura cae con frecuencia en una ambigüedad de roles, que tiende a borrar las fronteras de los sexos. Una sociedad que incita al consumismo, pero que genera culpa por los excesos. Una sociedad con una cultura de exterioridades que busca la pérdida de la identidad del yo. Una sociedad regida por la visión fisiognómica⁶ que busca el dominio del pensamiento sobre la vulgaridad biológica de la vida. El estar delgado para nuestra sociedad significa una superación personal, un escalón para ocupar un lugar importante tanto en el mercado laboral como en los estratos sociales. Es un triunfo de la voluntad sobre la pulsión que gratifica la sociedad más que a cualquier otro logro.

Además de estos factores sociales se añaden otros, no menos importantes que caracterizan a la cosmovisión occidental:

1. La gordura o la flacura son un estado mental, y son un valor absoluto que oscila entre lo malo y lo bueno.
2. Experiencias traumáticas en la infancia o mensajes distorsionados producen lesiones en la capacidad de identificar correctamente el hambre o cualquier otro sentimiento.
3. La abundancia de comida en ciertos círculos sociales.
4. El desplazamiento de los hijos de una posición relativamente periférica en la familia a una posición de absoluta centralidad. Aunque, los deberes hacia los hijos se han hecho socialmente muy importantes, también vemos que por primera vez en la historia, nuestros hijos no son totalmente socializados por sus padres, sino son criados, cultivados y educados por la televisión y otros medios masivos.
5. La prolongación de la fase de dependencia de los hijos (por ejemplo: estudios que requieren mayores grados de especialización), con la correspondiente prórroga de la responsabilización de los jóvenes.
6. El bombardeo publicitario por mantener seres eternamente jóvenes, adolescentes permanentes, aterrados por ocupar un sitio en el mundo de los mortales.
7. El patrón de interacción madre-hija, en donde generalmente la madre padece de malestares específicos a su imagen corporal y las dietas, siendo el rol de la madre lo que fractura, en muchas ocasiones, la aceptación corpórea, autoestima e independencia de la adolescente. (Selivini, 1999; Toro, 1996; Villarreal, 1999; Peña y Lillo, 1997; Bruch, 1978).

⁶ *Fisiognomía*: término utilizado en psiquiatría para designar el arte de juzgar al psiquismo a través de la “fisionomía”, es decir, del rostro o del aspecto exterior de las personas y las cosas.

V. ¿Qué se espera de una mujer moderna?

Los roles que se esperan de una mujer, es otro asunto importante de resaltar ya que actualmente se promueve que una mujer viva su vida no sólo como corresponde a su sexo (hija modelo, madre, esposa, ama de casa, educadora, etc.), sino también con apego a varios valores masculinos tradicionales, tales como la autonomía, el poder y el éxito. De esta manera, se nos induce a pensar que es preferible labrarnos una figura más acorde con los valores correspondientes a la imagen masculina. Por lo tanto, el que una mujer desarrolle hoy en día una figura femenina (senos, curvas pronunciada), la puede hacer sentir devaluada porque entonces sólo captura la mirada masculina dirigida a esos atributos sexuales y no a los intelectuales por los que peleamos tanto. Se nos exige tener un gran control sobre nosotras mismas, con logros bien visibles y ser perfeccionistas. Creo que, desde mi subjetividad, este mensaje de “mujer moderna” se ha interiorizado en casi todas nosotras, como el yo ideal y tendemos a echarnos la culpa si algo de todo esto no nos sale bien.

Bleichmar (1985) nos dice que la feminidad no es una configuración fácilmente delineable o un modelo estereotipado pasivo; cada mujer elabora a lo largo de su existencia, su propio Ideal del Yo femenino más o menos adaptados, más o menos en oposición al deseo de sus padres, a las expectativas y convenios de la sociedad en la que se halla inserta. Pero si tratáramos de conocer y definir qué es una mujer para los padres de dichas muchachas ó cuáles son los modelos aportados o exigidos por los microgrupos a los cuales pertenecen o los patrones vigentes en su medio, hallaremos una constante oposición tanto entre feminidad y valorización narcisista como entre sexualidad femenina y narcisismo.

Por ello, no en vano las mujeres nos hemos engolosinado con la experiencia corpórea, con el poder, con la sexualidad, volviéndonos, en mayor o menor medida, manipuladoras, chantajistas y campos fértiles para desarrollar un trastorno de la conducta alimentaria. Nos sentimos culpables por no alcanzar el estereotipo de mujer que venden en los medios. Nos sentimos fracasadas por no poder responder a lo que suponemos son las únicas expectativas de triunfar. Esto disminuye nuestra sensación de seguridad y la confianza en nuestros recursos (Brown y Jasper, 1993).

Por otro lado, Chernin (1983) psicoanalista, dice que la omnipresente “tiranía de la delgadez” tiene la intención de limitar el desarrollo de la mujer desde todos los puntos de vista, social, personal y físicamente. La mujer, a diferencia del hombre, parece tener la obligación de avergonzarse de su cuerpo y, en consecuencia, proceder a modificarlo. Según ella, esto se basa en los intentos ancestrales del varón por mantener su dominio sobre la mujer. Las relaciones de poder mantenidas desde la noche de los tiempos se han ido centrado en el cuerpo de la mujer, mejor dicho, en una especie de batalla contra su cuerpo. Por tanto la mujer se construye en una especie de meta utópica, bipolarizada, escindida, donde sólo alcanzaría el rango de feminidad en tanto máscara, engaño, simulacro, pues permanecería tributaria de los modelos identificatorios de los mitos sociales (Bleichmar 1985; Toro, 1996).

VI. Mitos sociales y religiosos del cuerpo delgado

De esta forma los mitos sociales sobre el cuerpo delgado pueden ser muchos y esos mitos pueden tener muchos significados traslapados que se han ido desgastando o contaminando a lo largo de generaciones. Esa delgadez del cuerpo, o la permanencia en un estado de hambre ligero, han sido, en diversas épocas y lugares y en diversas circunstancias para mujeres tanto como para hombres, una forma de control y de fuerza, un

estado espiritual o contemplativo superior. En muchas ocasiones, el cuerpo delgado y debilitado no siempre, ni exclusivamente, significa un cuerpo subordinado (como han sugerido muchos críticos); también puede significar por ejemplo, un cuerpo disciplinado, un cuerpo controlado, un cuerpo estético en busca de estados de intensidad cada vez mayores y un cuerpo desafiante que pretende vivir fuera del mundo normativo o material (Toro, 1998; Wallerstein, 1998).

También podríamos pensar que este nuevo paradigma social tiene que ver, entre otras cosas con ¿la pureza del cuerpo? Las propuestas del posmodernismo hacia el cuerpo son parte de una cultura que propugna en apariencia un cuerpo en armonía consigo mismo y la naturaleza, pero paradójicamente instaurados en el narcisismo de la pureza estamos atentando contra la naturaleza de nuestros propios cuerpos, de nuestra salud. El desmontaje del narcisismo significaría aprender a vivir tolerando la imperfección, pero la estructura de nuestros “egos” (personajes) no tolera la impureza (Lipovetsky, 1998, p. 56).

Precisamente el ayuno, que en muchas religiones está correlacionado con la pureza, “comer de la manzana prohibida conlleva a la pérdida del paraíso” provoca omnipotencia y confusión subversivas: la negación y la frustración del cuerpo junto con la aspiración a la inmortalidad, a la comunión con el objeto idealizado están en permanente contigüidad con la muerte y la pureza. Aunque actualmente la idea de Dios y los sacrificios por él impuestos han sido sustituidos por la apariencia del cuerpo, por la silueta y por la fuerza de voluntad que refleja autocontrol; nuestras sociedades contemporáneas han proyectado las nociones de bueno y malo, (las cualidades de perfección, de pureza, de bondad, de autocontrol) se encierran ahora en la imagen de delgadez; mientras las del Diablo (esto es, corrupción por apetito, pereza, codicia, falta de dominio) se encarnan en la gordura. La pasión, la obesidad que rodea la cuestión de la dieta, al parecer nos dice que estamos tratando con una idea religiosa puritana que subyace. ¿Éxtasis y eternidad, caos y destrucción? (Toro, 1998).

Nuestros cuerpos mitificados y masificados socialmente probablemente a nivel inconsciente pretendan rechazar los códigos dominantes de interacción social y el rechazo de normas corporales aceptables. Tales normas por ejemplo, dictan que un cuerpo debe ser alimentado, feliz, sano, pudoroso, limpio, abierto y/o accesible para entender su lenguaje corporal. También la cultura dominante dicta que nuestros cuerpos se presenten y se mantengan en la definición de alguno de los dos géneros claramente identificables: masculino o femenino. El rechazo de estos imperativos sociales está presente cada vez y con mayor fuerza en nuestra juventud. Actualmente los adolescentes en esa búsqueda de delgadez proyectan cuerpos andróginos, débiles, inmaduros, cuerpos no aptos para tener hijos (Wallerstein, 1998).

La delgadez puede ser también el rechazo de lo adulto en general. De sus responsabilidades, racionalidades y dictados respecto a lo convencional y la normalidad. Ese rechazo del cuerpo adulto puede también significar el rechazo del cuerpo sexuado plenamente desarrollado o de un cuerpo que se ha definido ya sea como hombre o mujer y conjuntamente como heterosexual o incompleto en busca de ser completo a través de la pareja.

Siendo la estrecha relación existente entre ideología patriarcal, dinero, poder, medios de difusión, moda y belleza/delgadez, los causantes del actual desmoronamiento psíquico al que nos estamos enfrentando, pero también

lo son, la expresión social, emotiva y política de nuestra actual sociedad. Por ejemplo, se percibe en la publicidad una resistencia física palpable contra la finalidad de la identidad (ser tan sólo hombre o mujer). Así lo “incompleto” es una forma de hambre, una insatisfacción que puede considerarse social o políticamente productiva para la publicidad, ya que los anuncios de hoy, participan en este discurso en torno a “lo real”, recurriendo a las necesidades que tienen los jóvenes, específicamente las mujeres jóvenes con respecto a la carencia, el malestar y la insatisfacción de vivir “simulando” bajo el dominio patriarcal (Wallerstein, 1998; Bordo, 1999).

Y si las imágenes de los cuerpos actualmente “de moda”, pueden influir en todo el mundo, en personas extremadamente sensibles, devaluadas y desidentificadas, son mucho más fuertes porque el mensaje subliminal de liberación basado en la idealización, que da lugar a la autodestrucción del cuerpo, está llegando a niveles que la conciencia no registra, pero muy probablemente, el sentimiento se activa a lo largo de nuestra propia subjetividad en juego con nuestra biografía, la cual a su vez es somatizada a través de nuestros cuerpos.

VII ¿Fractura femenina?

El cuerpo femenino vive desarraigado sin origen, sin genealogía y sin historias propias. Vive en un desorden simbólico, entre significados contradictorios que a veces nos vuelven precisa y significativamente históricas (Rivera, 1996, p.33). Por ejemplo, una mujer que se ha creído que su cuerpo es el origen de la tentación y que puede ejercer poder a través de él, con frecuencia suele utilizar sus atributos seductores de muy variadas formas, se arregla no tanto para complacer al hombre sino para jugar una lucha de poder con sus propias congéneres: quién es la más bella, la más sofisticada, la exitosa, la que rompe con el estereotipo anticuado y simplista. Es decir, el estandarte de belleza aceptado por la mujer es utilizado para revestir una nueva identidad, una sed de poder o algo nuevo que defina la nueva postura ante el horizonte femenino, pero ¿ante quién nos definimos? Invariablemente ante la mirada de las otras y otros. “Si la mujer elabora la fuerza del monopolio de ser-para-otros impuesto por la hegemonía patriarcal, no vive desarmada. En la opresión tiene las armas de su cuerpo, de su sexualidad y de su subjetividad para intercambiar y negociar con los hombres y con las otras mujeres en la sociedad” (Lagarde, 1992, p. 56).

Nuestro cuerpo es un constante llamamiento al cuerpo del otro y una constante referencia a él, pues la mirada de ese otro nos valora como objetos dignos de ser amados, en suma, nos juzga. De este modo la mirada y el juicio de los demás nos arrebatan nuestro cuerpo y lo moldean a su antojo; primero se trata de la mirada y juicio de nuestra madre, pero también de nuestro padre; luego la mirada y el juicio de toda la sociedad que nos pide someternos a exigencias y mitos considerados únicos e inviolables; de ahí que surjan conflictos inevitables en la medida en que esos mitos limitan y desfiguran nuestros propios deseos. “La mirada y juicio de los demás, lejos de ser ajenos a nuestra realidad corporal, contribuyen necesariamente a modelarla como nuestra, es decir, a hacerla una y personal” (Bernard, 1985, p.154).

Así, la mirada del otro valida el nuevo proyecto de mujer que se está gestando. Y si la mujer ya no quiere sentirse dividida, teniendo que escoger en ser tan sólo la madre asexual o el objeto sexual; o en ser tan solo lo “femenino” o “masculino”. Podríamos pensar en que el nuevo paradigma de la mujer intenta buscar nuevos patrones en donde pueda ubicarse e identificarse con todos los roles que podrían proporcionarle la tan anhelada liberación e igualdad ante el hombre, pero finalmente esa búsqueda de liberación y autocontrol se ha volcado a su propio cuerpo, siendo el mismo cuerpo el que la vuelve a encarcelar, sujetar y esclavizar.

Esta nueva mujer quiere proyectar a través de su cuerpo el prototipo de mujer moderna que vende la publicidad: una mujer *fashion*, cosmopolita, intelectual, que tiene cierto estatus social y poder económico, una mujer que busca liberarse de la mirada y anclajes masculinos, pero rivalizando y desafiando la mirada masculina interiorizada en ella misma y en las demás mujeres. Ejerciendo control sobre sus cuerpos la mujer tiene la esperanza de ganar autoestima e incrementar el sentido de poder y control sobre sus vidas. Por ello, el ideal contemporáneo de delgadez expresa la opresión de la mujer en la sociedad patriarcal y a la vez su emancipación. El cuerpo de las mujeres comienza a ser el terreno para expresar el descontento y por medio de éste, lanzan un grito de protesta (Brown y Jasper, 1993).

La construcción social de enfermedades “femeninas”, son producto de las fuerzas que la controlan, pero paradójicamente esas mismas enfermedades ponen en evidencia la opresión invisible, la agresividad latente y manifiesta que la sociedad ha desarrollado en contra de las mujeres para frenar su avance. Además, es probable que la imagen de eterna juventud a la que aspiramos, también esté presente con la ventaja de la inocencia y la vulnerabilidad haciendo manejable y menos amenazante para el hombre el nuevo estatuto social que ocupa la mujer. Sin embargo, esta tiranía hacia lo femenino, también se acompaña de una exigencia de virilidad perpetuante en el varón, el cual “debe” tener un ritmo de desempeño sexual que satisfaga las exigencias de la mujer “liberada” multiorgásmica. Los shows de sólo para mujeres y el Viagra hacen aparición en el mercado. El hombre también comienza a ser objeto de “uso” y se vuelve un ser obsesionado por su potencia sexual e imagen corporal. Por ello, el surgimiento de los “metrosexuales” (Loyden, 1998).

En resumen, la búsqueda de delgadez y en consecuencia los trastornos de la conducta alimentaria son un padecimiento que de manera importante se relacionan con la comida, el peso, la figura, la imagen corporal, la disfuncionalidad familiar, la ideología de la sociedad patriarcal, la publicidad, el nuevo paradigma de la mujer y la historia.

Sin embargo son también, una dolencia interna, una falla en la capacidad de aceptación total, la incapacidad para renombrar a la feminidad, una grieta profunda de la autoestima; son la falla para valorarse de forma justa y real ante la mirada y juicio de las y los otros. La anorexia y la bulimia, son una protesta desesperada y aberrante que no llega a articularse en palabras, una reivindicación de una feminidad que no quiere ser reducida a la sexualidad, la moral y los principios (Bleichmar, 1985).

Aunque sé que sería muy difícil luchar contra los medios de comunicación, contra la ideología imperante de los vencedores, contra los valores actuales, contra la cultura *light*. Pienso que sí podemos, en el seno mismo de nuestras familias, preguntarnos sobre estas cosas, cuestionarlas tal vez, para romper de alguna forma el círculo vicioso en el que solemos caer involuntariamente. Mi preocupación es que en algún momento tomemos conciencia las mujeres de ello, para así liberar a las próximas generaciones.

Referencias bibliográficas

- Barriguete, J. A. *Un relato de la violencia en la historia: La anorexia entre el cuerpo y sufrimiento*, Revista de psicología Iberoamericana, Vol. 3 No. 2, 1995.
- Baudrillard, J. *De la seducción*, Rei de México, México, 1990.
- Baravalle, G., Vaccarezza, I. E. *Anorexia Teoría y Clínica psicoanalítica*, Paidós, España, 1996.
- Baz, M. *Metáforas de Cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza*, PUEG-UAM-X- Porrúa, México, 1996.
- Bernard, M., *El Cuerpo*, Paidós, Buenos Aires, 985.
- Bleichmar, D. E., *El feminismo espontáneo de la histeria*, Adotraf, España, 1985.
- Bordo, S., *Gender/Body/Knowledge: Feminist reconstructions of being and knowing*, Rutgers University Press, New Jersey, 1999
- Brown, C., Jasper, K., *Consuming Passions: Feminist approaches to weight preoccupation and eating disorders*, C. Brown and K. Jasper, 2nd. Story Press, Toronto, Ontario, 1993.
- Bruch, H., *Eating Disorders: Obesity, anorexia nervosa and the person within*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1974.
- Buckroyd, J., *Anorexia y Bulimia. Una guía clara y directa de estos trastornos poco comprendidos*, Martínez Roca, S. A., México, 1998.
- Caparros, N., Sanfeliu, I., *La anorexia: una locura del cuerpo*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1997.
- Caruso, I., *Narcisismo y socialización*, Siglo XXI, 4ª ed., México, 1993.
- Crispo, R., et. al., *Anorexia y Bulimia: lo que hay que saber*, Gedisa, España, 1996.
- Dolto, F., *La imagen inconsciente del cuerpo*, Paidós. 2ª Edición, España, 1990.
- Diego DE, E., *El andrógino sexuado. Eternos ideales, nuevas estrategias de género*, La balsa de la Medusa, España, 1992.
- Galende, E., *Psicoanálisis y salud mental*, Paidós, Buenos Aires, 1990.
- Garner, D., et. al., *Cultural expectation of thinness in women*, Psychological Repports Vol. 47, 1980
- Lagarde, M., *Cautiverio de las mujeres: Madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*, UNAM, México, 1996.
- Lipovetsky, G., *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*, Anagrama, 3ª ed., Madrid, 1988.
- Loyden, S. H., *Los hombres y su fantasma de lo femenino*, UAM-X, México, 1998.
- Minuchin, S., et. al., *Psychosomatic Families. anorexia nervosa in Context*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, 1978.
- Olivier, Ch., *Los Hijos de Yocasta. La huella de la madre*, 7ª ed., FCE, México, 1997.
- Peña y Lillo, S., *La manía de adelgazar*, Universitaria, Colección: El saber y la cultura, 2ª ed. Santiago de Chile, 1997.

Selvini, P., *et. al.*, *Muchachas anoréxicas y bulímicas*, Paidós, España, 1999.

Toro, J., *El cuerpo como delito. Anorexia, Bulimia, cultura y sociedad*, Ariel, España, 1996.

Villarreal, L., *¿De qué tenemos hambre realmente?*, Océano, México, 1999.

Wallerstein, K., “La delgadez y otras negaciones en la publicidad de la moda contemporánea”, *Fashion Theory*, Vol. 2, núm. 2, Washington, 1998.

Lectura 13 Minchaca, Ma. de Monserrat. “Adicciones y jóvenes: respuestas apropiadas a necesidades particulares a partir de la inclusión de la perspectiva de género”, México, 2006.

Adicciones y jóvenes: respuestas apropiadas a necesidades particulares a partir de la inclusión de la perspectiva de género

Resumen

La interpretación adecuada de la etiología de las adicciones en los jóvenes, de acuerdo con el género, podrá incidir en la generación de propuestas de programas de intervención más eficientes en tanto contemplen la inclusión de atención a necesidades específicas visualizadas a partir de un diagnóstico que se ajuste a su condición de ser hombres o mujeres.

Introducción

El consumo de drogas entre la población joven es monitoreada periódicamente a través de diversos instrumentos¹ que permiten dar cuenta del comportamiento de esta población con mediciones varias respecto a dicho consumo y otras circunstancias relacionadas, se evalúan los resultados que arrojan estos estudios y se realizan proyecciones y/o recomendaciones sobre los aspectos a considerar para su atención. Si bien se toma en cuenta el sexo al que pertenece quien contesta la encuesta y los datos que se obtienen diferenciados por dicha condición arrojan información importante a este respecto, es claro que se requiere contar con una lectura desde la perspectiva de género para permitir que las recomendaciones antes mencionadas, se adecuen a las diversas poblaciones. La participación de las diversas instancias gubernamentales y sociales,² relativas a la juventud, las mujeres, los programas sociales, la educación, deben estar presentes en la elaboración de las propuestas a fin de lograr un avance más significativo.

Panorama general

Si bien los datos reportados por la Encuesta Nacional de Adicciones de 1998 que se realiza cada 10 años, reportaban ya el consumo de drogas *alguna vez en la vida*, entre mujeres en el orden de una por cada 13 hombres, para el 2003 el Sistema de Reporte de Información en Drogas menciona una proporción de 91.7 por ciento de hombres contra 8.3 por ciento de mujeres, índice que apenas un año después muestra una clara modificación: 87.1 por ciento hombres y 12.9 por ciento de mujeres. Así pues, es claro que los últimos cinco años han sido testigos de cambios importantes respecto a los comportamientos de riesgo que presentan los jóvenes, mismos que están siendo observados y registrados a través de diversas encuestas aplicadas a nivel nacional, regional y local a fin de conocer el devenir de estas tendencias, observando con particular atención circunstancias como: el incremento en el consumo de sustancias, las drogas de inicio, las drogas de mayor consumo, la disminución de la edad de inicio en el consumo de éstas, así como los diversos comportamientos respecto al consumo de acuerdo con el sexo, aunque en este último todavía se requiere mayor profundización a través del cruce de los datos vertidos por las mismas encuestas para comprender las motivaciones y circunstancias propias de cada género.

¹ Como la Encuesta sobre el uso de drogas entre la comunidad escolar de 1991 y 1993 por Medina-Mora y colaboradores; la Encuesta sobre consumo de drogas en población de enseñanza media y media superior, realizada en 1997, 2000 y 2003, por Villatoro y colaboradores; la misma Encuesta Nacional de Adicciones, entre otras.

² IMJUVE, INMUJERES, INDESOL, SEP.

El paso consecuente, por tanto, se constituye en el de la instrumentación de programas apropiados para atender esta necesidad. Es en este punto donde la perspectiva de género no puede ser soslayada para alcanzar a comprender los porqués no sólo en función de la edad sino del género y, de ahí, desarrollar las propuestas que en su planteamiento consideren estos aspectos que, sin duda, incidirán en el éxito o el fracaso en la aplicación de los programas. Como dato ilustrativo a este respecto se puede mencionar el de algunas posturas feministas contraías a la aplicación del programa de los 12 pasos de AA para mujeres, que supone que entre los factores que influyen en el éxito de este programa para el control del alcoholismo en los varones puede deberse al señalamiento de que el alcohólico debe asumir que hay un poder superior a él, llámese dios o de acuerdo a la creencia de cada cual.

En la distribución del poder político, económico, social y familiar donde el género masculino domina, el reconocerse por debajo de un poder superior les permite asumir debilidades y flaquezas, ejercer la humildad y permitir la ayuda. De acuerdo con las revisiones desde el ámbito de los estudios feministas, para el caso de las mujeres dicho principio no operaría u operaría en sentido inverso, pues la misma distribución de poder mencionada la coloca, de hecho, en un lugar subordinado en las posiciones de poder, por tanto, aludir a un poder superior podría incidir nuevamente en asumir el lugar del sometimiento y la obediencia, en lugar de reconocerse como actora independiente y responsable de sus decisiones, de ahí que se proponga un programa alternativo que tome en cuenta estos factores.

Quienes se ocupan de estudiar los comportamientos sociales con la inclusión de la perspectiva de género, motivadas por las inequidades que disminuyen las oportunidades de las mujeres, al hacerlo no sólo dan cuenta de éstas y de sus orígenes sino que al mismo tiempo abren la puerta para comprender los mecanismos sociales que conducen al género masculino a asumir conductas que inciden negativamente en su autoestima, su salud mental, y, por tanto, su relación con el género femenino, como ejemplo se puede mencionar el incremento de la violencia masculina hacia las mujeres en un momento sociohistórico en el que el lugar histórico, socialmente validado, de los hombres pierde viabilidad, vigencia y pertinencia pero apenas comienzan a desarrollarse las estrategias sociales y las construcciones teórico metodológicas para comprenderlo y reconocerlo para en algún momento más adelante poder hacerle frente.

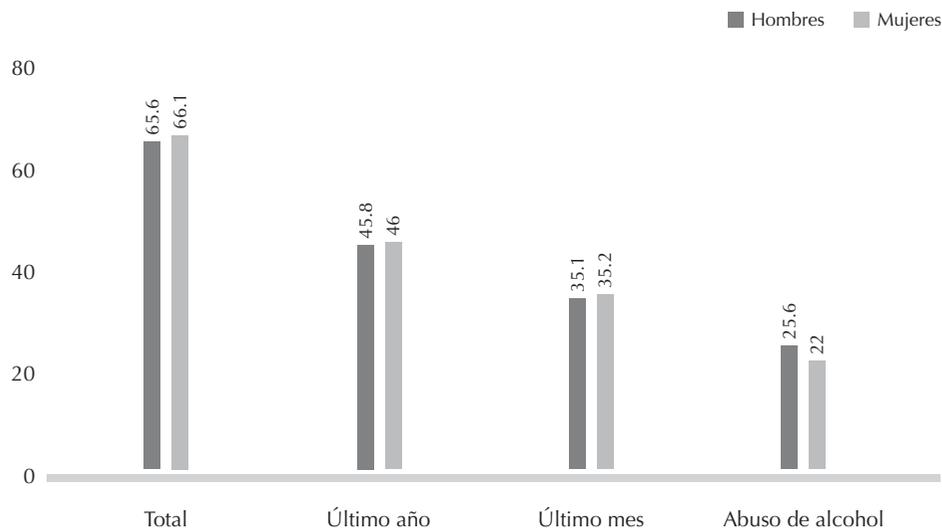
Así pues, encontramos que si bien el comportamiento adictivo entre jóvenes hombres y mujeres puede empezar a mostrar similitudes en cuanto a los índices de consumo, también es cierto que se presentan diferencias significativas respecto a las modalidades, lugares y motivaciones para que se dé.

Como ejemplo tomemos el caso del alcohol, considerado para efectos teóricos como una droga socialmente permitida (sin sanción legal por su consumo o distribución), lo cual no la hace inocua en sus efectos biológicos y sociales. Podemos ver en las gráficas que aún cuando la proporción de hombres es mayor que el de mujeres, las pautas de consumo se van acercando cada vez más (gráfica 1).

Sin embargo, también podemos percibir que el alcohol, señala diferencias importantes en las formas de consumo (gráficas 2 y 3): para el caso de los varones, los lugares en los que se consigue el alcohol son tiendas y venta clandestina, mientras que las mujeres lo consiguen en mayor proporción en la propia ca-

Gráfica 1

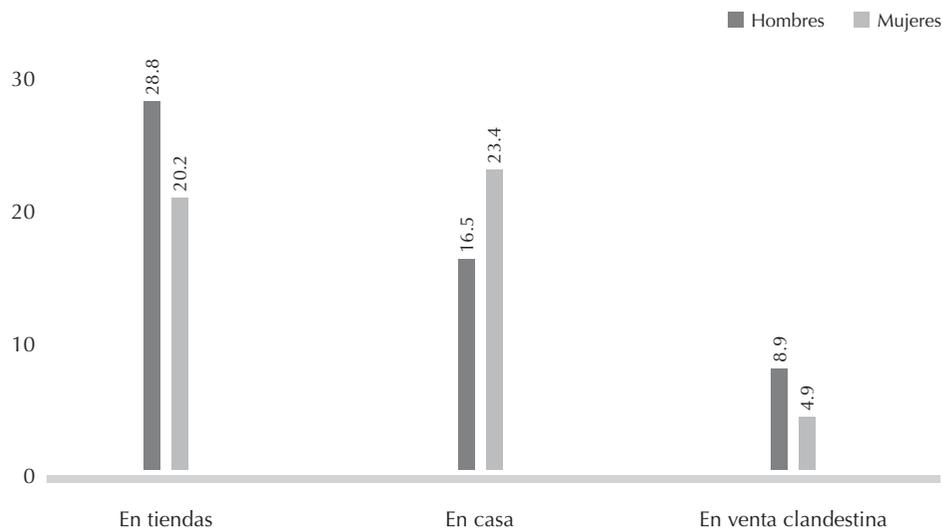
Consumo de alcohol por sexo en estudiantes del D.F., 2003



Fuente: Villatoro, J., Medina-Mora, M.E., Amador, N., Bermúdez, P., Hernández, H., Fleiz, C., Gutiérrez, M. y Ramos, A. (2004), *Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco en Estudiantes del DF: medición otoño 2003. Reporte Global*, INP-SEP, México.

Gráfica 2

¿Dónde consiguen alcohol los estudiantes del D.F.?

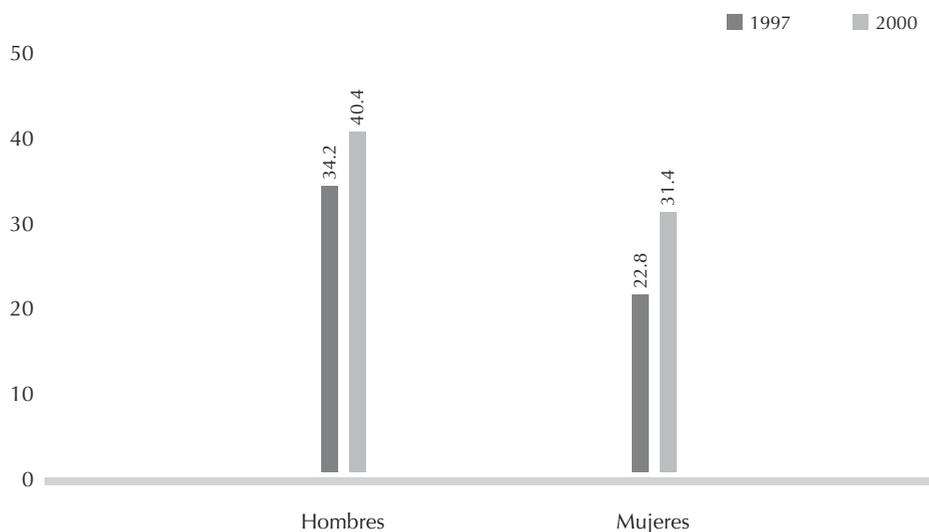


Fuente: Villatoro, J., Medina-Mora, M.E., Amador, N., Bermúdez, P., Hernández, H., Fleiz, C., Gutiérrez, M. y Ramos, A. (2004), *Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco en Estudiantes del DF: medición otoño 2003. Reporte Global*, INP-SEP, México.

sa; por otro lado, respecto al lugar preferente donde se consume según el género de pertenencia, se señala que ellas en fiestas familiares y en menor medida en bares o discos, mientras que los varones preferentemente en fiestas escolares o callejeras, parques e inmediaciones de las escuelas además de las fiestas familiares, bares y discos.

Gráfica 3

Percepción de la disponibilidad de drogas de estudiantes adolescentes del D.F.: ¿Es fácil para mí conseguir drogas...?



Fuente: Villatoro, J., Medina-Mora, M.E., Amador, N., Bermúdez, P., Hernández, H., Fleiz, C., Gutiérrez, M. y Ramos, A. (2004), *Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco en Estudiantes del DF: medición otoño 2003. Reporte Global*, INP-SEP, México.

Esta situación refleja también una diferencia basada en un estereotipo de género que señala cómo se encuentran asignados los espacios privados a las mujeres, mientras que los públicos –el afuera– pertenece al ejercicio masculino, aún así, un vistazo de campo nos permite corroborar que hoy día, las jóvenes muestran un consumo de alcohol más desenfadado en espacios como los bares y discos, tanto en compañía de compañeros varones como entre ellas mismas, y al igual que aquéllos con escaso control en su manera de beber.

Antaño, el recluir a las mujeres al espacio de lo privado pretendía justificarse como una acción que salvaguardara su honor y su decencia, situación que además de ser hoy completamente obsoleta dados los espacios ganados por las mujeres, en ese entonces les significaba una total coacción contra la libertad de elegir, conocer y decidir, ¿cómo abordan hoy los programas de prevención este factor en particular para la población femenina cuando cuenta ya con los elementos que la emancipan de la tutoría masculina?

Drogas ilegales

En el caso de las drogas ilegales se ha encontrado que las sustancias no médicas (23.8), las anfetaminas y otros estimulantes (20.5 por ciento) y la heroína (20 por ciento) tienen una clara preferencia por parte de la población femenina, mientras que los varones prefieren casi a la par los alucinógenos, la marihuana y la cocaína. Tratándose de drogas de inicio, 100 por ciento de los casos registrados de mujeres reportó haberse iniciado con sustancias médicas; los varones por su parte, reportan como drogas de inicio los alucinógenos, anfetaminas y estimulantes, el crack y las sustancias no médicas.⁴ Elementos como la acce-

⁴ Ortiz A., Soriano A., Galván J., Junio del 2004, Sistema de Reporte de Información en Drogas. Tendencias en el Área Metropolitana, No. 36. Ed. Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramon de la Fuente Muñiz"

sibilidad de la sustancia, la permisividad social, el acceso a los recursos económicos y a los espacios públicos influyen en esta elección, pero ¿a qué se deben dichas preferencias, qué circunstancias relativas al género inciden en ello?

En contraste, en la tabla de motivación para el consumo, no se hace señalamiento alguno respecto a las diferencias reportadas en función de la pertenencia a un sexo, lo que sería mucho más enriquecedor para comprender las diferencias por género para este último aspecto pues es ahí en donde se reflejaría cabalmente en qué situaciones las motivaciones son compartidas por una pertenencia generacional y en qué circunstancias están estrechamente relacionadas con el pertenecer a determinado género, con la consabida noción de que hombres y mujeres son socializados desde el nacimiento bajo condiciones diferentes, si podemos reconocerlo así ¿porqué entonces suponer que el mismo programa tendría que tener el mismo efecto en personas de diferente sexo?

Los datos reportados en este rubro señalan un 37 por ciento de incidencia en el consumo motivado por la curiosidad, 13.7 por ciento y 13.2 por ciento respectivamente debido a influencia de amigos o por invitación, 7.8 por ciento a problemas familiares y 4.4 por ciento a antojo y tentación, en porcentajes mucho menores se reportan: soledad o tristeza, relajarse o tranquilizarse, sentirse bien o elevarse, aceptación del grupo, entre otros ¿mujeres y hombres son motivados por las mismas razones para actuar de determinada forma? Es de suponerse que no.

Características del consumo de sustancias⁵

Como se mencionaba al principio, los datos del 2003 demuestran que los índices de consumo en varones continúan siendo la población más significativa (91.7 por ciento) de los casos contra 8.3 por ciento de las mujeres. Se mencionan los siguientes datos, sin diferenciarlos por sexo: la mayoría está entre los 15 y 19 años y también la mayoría son solteros 63.4 por ciento, así mismo, en su mayoría cuentan con estudios de secundaria. Para el análisis de los datos correspondientes a 2004, las cifras muestran modificaciones interesantes: aumento en el consumo de mujeres y disminución en la proporción de consumo en los varones: 87.1 por ciento del total de los usuarios son hombres, 12.9 por ciento mujeres; nuevo dato: la mayoría de los usuarios está en el rango de 30 o más años: 33.4 por ciento seguido por el de 15 a 19 años con un 25.5 por ciento, continúan siendo solteros el grupo de mayor consumo: Solteros: 61.0 por ciento, casados: 18.8 por ciento y unión libre: 13.7 por ciento y la mayoría de los casos tiene estudios de secundaria: incompleta, 25.1 por ciento, completa, 21.5 por ciento. Respecto a la ocupación: en su mayoría son empleados o comerciantes: 37.8 por ciento, y una fuerte proporción sin ocupación: 24.6 por ciento. Nuevamente, estos datos no están reportados con su diferenciación por sexo.

Recomendaciones para generar respuestas apropiadas

La lectura desde la perspectiva de género de la que se hablaba anteriormente implica: tener la visión de los elementos que ayudarían a comprender los comportamientos de consumo de acuerdo con el sexo y

⁵ Ortiz A, Soriano A, Galván J., Grupo Interinstitucional para el desarrollo del Sistema de Reporte de Información en Drogas. Resultados de la Aplicación de la Cédula: "Informe Individual sobre Consumo de Drogas". Tendencias en el área metropolitana No. 35, Noviembre del 2003. Ed. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz.

actuar en consecuencia, esto es, elaborando programas de atención que incluyan las condiciones de género. De contar con esta visión, desde la planeación de los datos a reportar a partir de las encuestas, se contemplaría hacer un mayor cruce de datos para obtener mayor información respecto a las diferencias por sexo y de ahí proporcionar los elementos de soporte más adecuados, ya sea nivel psicológico, familiar, escolar, etc.

Por tanto, para prestar atención de forma adecuada a los comportamientos de las y los jóvenes que podrían alertar sobre situaciones de riesgo para el consumo de drogas, se recomienda tomar en consideración los factores psicológicos, sociales, biológicos, conductuales, ambientales y de género que pueden presentarse en los individuos, tanto en el caso de que se vaya a elaborar una propuesta de intervención o bien, que se tenga que aplicar un programa diseñado por terceros, ajenos al entorno propio. Para tal efecto se enlistan a continuación éstos factores distribuidos en campos que van de lo individual a lo social.

Se reconocen como factores individuales que predisponen o protegen a las y los jóvenes en relación con el consumo de drogas en el ámbito escolar:

- Integración al grupo
- Nivel de autoestima
- Situación emocional
- Manejo de tensión
- Aceptación de reglas /autoridad
- Comportamiento en clase
- Autonomía / responsabilidad
- Inicio temprano en el consumo de sustancias legales
- Apego social
- Búsqueda de sensaciones
- Grupos de pares
- *Factores en la familia:*
- Uso de sustancias y actitud ante el consumo
- Manejo de los conceptos de salud/ enfermedad
- Manejo de tensiones y frustraciones
- Manejo del afecto
- Definición de normas y valores
- Hábitos de nutrición y consumo
- Modelos de rol
- Factores en la comunidad
- Integración comunitaria
- Uso de sustancias
- Disponibilidad de sustancias
- Recursos para el tiempo libre
- Instalaciones sanitarias
- Niveles de empleo
- Tasa de accidentes, criminalidad y violencia
- Factores en la escuela
- Uso de sustancias
- Tasa de accidentes y violencia
- Manejo de actividades recreativas y culturales
- Disponibilidad de sustancia

Definición de normas y reglamentos

Es importante señalar que no necesariamente uno o algunos de estos aspectos por sí mismos serán indicativos del riesgo, por lo general, habrían de coincidir varios aspectos de cada uno de los factores, para ponerse en alerta, esto es, que si un o una estudiante presenta baja autoestima y una pobre integración al grupo, seguramente un adecuado soporte psicológico le permitirá salir adelante sin acercarse a situaciones de riesgo, pero si la familia de esta misma persona presenta uso de sustancias, carencia de afecto y del manejo de normas, corre un riesgo mayor, no sólo respecto al consumo de sustancias sino a prácticas sexuales de riesgo, exposición a ambientes delincuenciales, abandono de la escuela, etc. Si agregamos que vive en una Unidad Habitacional con altos índices de violencia y disponibilidad de sustancias, podemos ver claramente cómo se está abonando el terreno hacia el consumo de drogas.

Ya que se han considerado los factores anteriores desde lo general, desde la perspectiva de género es importante considerar:

Para el caso de las mujeres:

- Realidad socio-económica: dependencia económica, falta de acceso a opciones laborales, escasa escolaridad, carga familiar
- Realidades psicológicas: sentido de sí, desarrollo de proyectos de vida independientes al rol materno y de pareja, depresión
- Factores genéticos predisponentes
- Factores de género (socialmente replicados): victimización, estereotipos de roles sexuales;
- Percepción de la adicción como un estigma.
- Para el caso de los varones:
- Realidad sociofamiliar: inadecuación del modelo de proveedor, competencia real por oportunidades laborales con las mujeres, injustificación de privilegios masculinos
- Realidades psicológicas, corren a la par de lo anterior: baja autoestima, violencia, expresión de las emociones, ejercicio de nuevos y múltiples roles
- Factores genéticos predisponentes
- Factores de género (socialmente replicados): imposición a partir de la fuerza y la violencia; estereotipos de roles sexuales.

Por último, es importante señalar que aún cuando el presente escrito ha dirigido su atención en particular a las adicciones a sustancias, es menester considerar que las conductas adictivas tienen otras expresiones igualmente importantes y con diversos grados de riesgo, tal como lo son: los desórdenes alimenticios, el juego de apuestas, y las conductas sexuales de riesgo, mismas que deben ser consideradas como parte de la problemática que viven los jóvenes para quienes la demanda social de adecuación y aceptación puede ser más fuerte que cualquier otro elemento, tomando en cuenta, por supuesto, su pertenencia de género.

Referencias

Bepko, Claudia (ed.), *Feminism and Addiction*, The Haworth Press, inc, New York, 1991.

Material didáctico del Diplomado en adicciones de la UAM-X/ CONADIC, edición 8ª.

Van Den Bergh, Nan (ed.), *Feminsit Perspectives on Addictions*, Spriger Publishing Company, New York, 1991.

Villatoro, J., et.al. (2004). *Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco en Estudiantes del DF: medición otoño 2003*, Reporte Global. INP-SEP. México

Sistema de Reporte de Información en Drogas, Serie estadística sobre farmacodependencia, nov 2003- jun 2004.

Encuestas de consumo de drogas en estudiantes III, 1991-2003, SEP-INPRE.

Bibliografía

- Acevedo, A., *Aprender jugando, dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*, Limusa- Noriega Editores, México, 1994.
- Aguilar, J. (coord.), *Hablemos de sexualidad con la gente joven. Modelo educativo para profesores y profesionales que trabajan con jóvenes*, Gente Joven / Mexfam, México, 1998.
- Aguilar, J., y Beatriz Mayén, *Esto es cosa de hombres ¿o de mujeres?*, Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, A.C., México, 1998.
- Barragán, Fernando (coord.), *Violencia de género y currículo. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y al resolución de conflictos*, Aljibe, Málaga, 2001.
- Barraza Macías, A., *Características del estrés académico en los alumnos de educación media superior*, Universidad Pedagógica de Durango, 29 de marzo de 2005. En <http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos>
- Bustos, O., y Norma Blázquez (comps.), *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*, Colegio de Académicas Universitarias-UNAM, México, 2003.
- De Barbieri, T., “Certezas y malos entendidos de la categoría de género”, en Laura Guzmán y Gilda Pacheco (comps.), *Estudios básicos de derechos humanos IV*, IDH, San José de Costa Rica, 1996.
- Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia, *¿Quién soy? ¿Quiénes somos? ¿Quiénes son?: acercándonos a la identidad de género de las y los adolescentes y jóvenes*, Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia, San José de Costa Rica, 1998.
- Colom, A., Sureda, J., y Salinas, J., *Tecnología y medios educativos*, Cincel, Madrid, 1988.
- De Barbieri Teresita, “Los ámbitos de acción de las mujeres”, en *Revista Mexicana de Sociología*, México, pp. 203-222.
- “Desarrollo Humano y Social”, en *Quinto Informe de Gobierno*, Subsecretaría de Educación Media-SEP, México, 2005.
- Educación Media Superior, *Diario Oficial*, 21 de enero de 2005.
- Elu, María del Carmen, et al., **Carpeta de Apoyo para la Atención en los Servicios de Salud de Mujeres Embarazadas Víctimas de Violencia**, Red por una Maternidad sin Riesgos / Fondo de Población de las Naciones Unidas, México, 2001, pp. 16-20.
- Equipo de Investigación Sociológica, EDIS, *El consumo de alcohol y otras drogas en el colectivo femenino*, Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer, Madrid, 2000.
- Estadística Básica del Sistema Nacional de Educación Tecnológica*. Inicio de Cursos 2004, Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET)/SEMS/SEP.
- Estadísticas educativas*, en www.sep.gob.mx, 9 de marzo de 2006.
- Ferro Calabrese, Cora, *Primeros pasos en la teoría sexo-género*, EMAS/Centro Michoacano de Investigación y Formación “Vasco de Quiroga”, A.C./CEMIF, Morelia, México, 1996.

- García Guevara, P., *Mujeres académicas. El caso de una universidad estatal mexicana*, Plaza y Valdés/Universidad de Guadalajara, México, 2004.
- García, Gloria E., “Los jóvenes y el futuro”, en *Más vale prevenir que lamentar*, INMUJERES/UNICEF, México, 2001.
- Hierro, Graciela, *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, Torres Asociados, México, 1998.
- Instituto Nacional de las Mujeres, *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, INMUJERES, México, 2005.
- _____, *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*, INMUJERES, México, 2003.
- _____, *El ABC de género en la Administración Pública*, México, 2004.
- _____, *El enfoque de género en la producción de estadísticas educativas en México. Una guía para usuarios y una referencia para productores de información*, INMUJERES, México, 2004.
- _____, *Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres (PROEQUIDAD)*, INMUJERES, México, 2002.
- Instituto Mexicano de la Juventud, *Caminos hacia la equidad. Reflexionando sobre jóvenes y género*, INMUJVE/SEP/CONMUJER/UNICEF, México, 2000.
- Lamas, Marta, “La antropología feminista y la categoría de género”, en *Revista Nueva Antropología*, núm. 30, 1986.
- _____, *La perspectiva de género: una herramienta para construir equidad entre mujeres y hombres*, DIF, México, 1997.
- Llaguno, Silvia, *Mensajes sobre salud sexual y reproductiva*, t. I, Population Council, Nueva York, 1999.
- Pérez Gómez, A., “La cultura institucional de la escuela”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266, 1999, pp. 79-82.
- Pieck, E., *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, Universidad Iberoamericana/UNICEF/CONALEP/IMJUVE/CINTERFOR/Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, México, 2001.
- Riquer, F., “El Estado mexicano, las feministas y los estudios sobre la mujer”, en Claudia Serrano (coord.), *La investigación sobre la mujer en América Latina. Estudios de género y desafíos de sociedad*, Santo Domingo, ISTRAW/UNESCO/CLACSO, pp. 69-96, 1993.
- Sánchez, A., “Influjo de la división genérica de profesiones y oficios sobre la escolaridad y el empleo”, en *Escolaridad y trabajo femeninos en el contexto de la división genérica de profesiones y oficios*, ENEP Acatlán-UNAM, México, 2003.
- Santos Guerra, M. A., *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*, Madrid, Akal, 1990.
- _____, “La sexualidad de las organizaciones educativas”, en Ramos García, J. (coord.), *El camino hacia una escuela coeducativo*, Publicaciones M.C.E.P., Sevilla, 1998.

- _____, “Cultura y poder en la organización escolar”, en Santos Guerra, *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*, Aljibe, Málaga, 1994.
- Seminario de Alicante, *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*, Valencia, Víctor Orenga, 1987.
- SEP, “Capítulo 5. Educación Media Superior”, en *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*, Colección Editorial del Gobierno del Cambio, SEP/FCE, 2005.
- Sosa S., Itzel, *Significados de la salud y la sexualidad en jóvenes. Un estudio de caso en escuelas públicas en Cuernavaca*, INMUJERES, México, 2005.
- Subirats, M., y Amparo Tomé, *Pautas para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*, ICE de la Universidad Autónoma, Barcelona, 1992.
- Subirats, Marina, “Género y escuela”, en *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, INMUJERES, México, 2005.
- Swain, J., “The resources and strategies that 10-11-year old boys use to construct masculinities in the school setting”, *British Educational Research Journal*, 30(1), 2004, pp. 169-185.
- Torres, Marta, *Al cerrar la puerta. Amistad, amor y violencia en la familia*, Norma, México, 2005.
- Trapasso, Rosa D., “La dimensión social y política de los derechos reproductivos”, en *Conciencia Latinoamericana*, vol. 7, núm. 1, enero-febrero-marzo de 1995.

Instituto Nacional de las Mujeres
INMUJERES

Patricia Espinosa Torres
Presidenta
presidencia@inmujeres.gob.mx

Secretaría Ejecutiva
secretariaejecutiva@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Administración y Finanzas
administracion@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Planeación
planeacion@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Promoción y Enlace
promocionyenlace@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Evaluación y Desarrollo Estadístico
evaluacion@inmujeres.gob.mx

Dirección General Adjunta de Asuntos Internacionales
internacional@inmujeres.gob.mx

El Curso-Taller Equidad de género en la educación media superior
se imprimió en el mes de junio de 2006 en Talleres Gráficos de México,
Av. Canal del Norte 80, Col. Felipe Pescador, Del. Cuauhtémoc, C.P. 06280, México, D.F.
Tels.: 5704 7400, 5789 9011 y 5789 9110
ventas@tgm.com.mx

La edición consta de 2 mil ejemplares