

NUEVOS ENFOQUES VS VIEJAS PRÁCTICAS. EL IMPACTO DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA METODOLOGÍA DE TRABAJO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA, EN EL SIGLO XXI.

Eje temático: Género en las políticas públicas
Dra. Juana Guadalupe Hernández Gómez.¹

Resumen

Cuando hablamos de perspectiva de género, identificamos que una de las problemáticas de mayor peso para lograr que la equidad de género sea una realidad social en México, es la carencia de estrategias para conciliar los binomios teoría -práctica y discurso-realidad. En lo que al ámbito educativo se refiere, desde principios del nuevo milenio se ha venido hablando de la incorporación del enfoque de género en las políticas educativas, sin embargo, seguimos viendo una profunda inequidad en las condiciones de vida, valoración y trato social de las mujeres, con relación a las de los hombres, en el espacio público y privado. De ahí el interés de realizar una investigación que nos permita dar cuenta de los avances, retos y perspectiva, en la concreción del enfoque de género en la práctica docente en la Educación Básica.

En la ponencia se aborda la incorporación de la perspectiva de género en el siglo XXI, en las directrices educativas de nuestro país, ubicando como objeto de investigación: *el impacto de la activación del enfoque de género en el espacio escolar, en la re/visión de la identidad de género de las maestras y en su metodología de trabajo*, es decir la concreción de la teoría en la realidad. Se busca identificar si el enfoque de género ha sido *introyectado* por las docentes, cómo la ha significado y si dicha significación les ha permitido reorientar los arquetipos de género y modificar los estereotipos y roles que de ellos se derivan; al incidir en el ámbito de sus emociones, pensamientos y comportamientos y en las de los alumnos.

¹ Docente del Posgrado en Educación de la Universidad del Valle de México. Campus-Hispano.

Para lo cual, desde un referente teórico y metodológico antropológico y psicopedagógico, se habilita una metodología hermenéutica que permita contrastar lo establecido en las directrices educativas con perspectiva de género, con la manera en que se operan en la *práctica educativa* realizada en la escuela.

Palabras Claves: *Arquetipos; Estereotipos, Roles e Identidad de Género, Resilientes.*

Encuadre

Para guiar la aproximación hermenéutica al objeto de investigación, se plantearon los siguientes presupuestos hipotéticos, que nos permitieron habilitar el análisis y la reflexión al configurarse en el hilo conductual de la interpretación de la información obtenida.

- El corpus ideológico transmitido en el ámbito familiar y educativo incide en la transmisión y reproducción de modelos culturales e identitarios género, que a manera de arquetipos, estereotipos y roles, son introyectados en la infancia y ratificados a lo largo de la vida.
- El proceso de adquisición de modelos identitarios, son susceptibles de ser alterados, al aproximarse l@s sujet@s referentes teóricos de la perspectiva de género, *introyectarlos*, para activar una explicación del por qué, de su forma de pensar, sentir y actuar cómo mujeres.
- Si la introyección de información de género, logra incidir en las dimensiones del pensamiento y de las emociones de las docentes, estarían en condiciones de posicionarse críticamente ante los arquetipos y estereotipos de género.

Planteamos como *hipótesis central*: que la activación de la perspectiva de género en la política educativa de México posibilita, por una parte, la *transversalización* del enfoque en el trabajo cotidiano que se realiza en el aula. Y por otra, que las maestras se Posicionen reflexiva y críticamente ante los estereotipos y roles de género que les han sido asignados en el proceso de ser mujer. Además de habilitar la posibilidad de activar un proceso de re/visión, de su identidad de género, (*deconstrucción, reconstrucción de su identidad*

femenina). Posibilitando que brinden referentes conceptuales, emocionales y actitudinales, de género, alternativos a los alumnos. Se establecimos los siguientes objetivos:

1. Documentar brevemente el proceso a través del cual se incorpora la perspectiva de género en la Educación Básica.
2. Identificar y explicar la influencia de los arquetipos y los estereotipos en la construcción de la identidad de género de las maestras de Educación Básica.

3. Conocer e interpretar la significación, que de la identidad de género tienen las docentes.
4. Identificar los procesos psicopedagógicos con base en los cuales, activan la perspectiva de género en el *escenario áulico*.

Para concretar los objetivos, delimitamos temporalmente la investigación en los últimos 6 meses de trabajo de campo. Ubicamos como sitios para la obtención de información; escuelas de Educación Básica del Estado de México y del Distrito Federal.

Metodología de trabajo

La metodología aplicada durante, estuvo basada en el enfoque hermenéutico, presupuesto por Beuchot, que propone habilitar una pedagogía que propicie el diálogo sin la imposición de ideas y de valores de la cultura nacional hegemónica y sin abrir demasiado los márgenes del relativismo, [Beuchot P., 2009]. Se complementó la propuesta de Beuchot, con la idea de realizar a la manera de Clifford Geertz, una descripción densa (profunda) -desde la interpretación de primer orden de los actores y la de segundo orden del investigador- para explicar la dinámica de la problemática abordada. [Geertz, 2005].

Con el propósito de visualizar los avances en la concreción del enfoque de género en el ámbito educativo, se **contrasta** la información recabada en la investigación documental, con la extraída de los testimonios de seis de las sujet@s de investigación, cuatro maestras de Educación Primaria y dos de Educación Secundaria. De entre las cuales se seleccionaron dos, en un intento por profundizar en el análisis y aproximarnos a la subjetividad de las informantes, dimensión en la cual se realiza el proceso de construcción de las identidades, en particular la de género. El proceso documentado es parte de los resultados obtenidos durante 10 años de trabajo, realizando investigación sobre el impacto de la perspectiva de género en la educación escolarizada. Focalizando en los últimos 6 meses (agosto 2016-febrero 2017), su impacto en la identidad de las maestras, específicamente en su subjetividad, (emociones y estereotipos interiorizados). Cuyos resultados de este último periodo presentamos aquí.

I. Aproximación a las nociones de identidad de género, arquetipos y estereotipos, desde un corpus teórico *antropológico y psicopedagógico*.

La perspectiva de género, enfoque para el análisis psicopedagógico y antropológico de la identidad de género de las mujeres, se habilita como enfoque interpretativo desde el cual se documentó e interpretó el objeto de investigación, desplegando una mirada tridimensional; desde su sustento normativo, su significación cultural y su práctica social; pudiendo visualizar en cada uno el impacto en los espacios público y privado, el vínculo entre ambos, y diferenciado en ellos, cómo se posicionan las mujeres en su papel de madres, esposas, hijas y maestras. Destacando que actualmente es totalmente reconocido el aporte de esta óptica para hacer visibles problemas que antes no eran vistos ni hablados, como son: el vínculo entre el espacio público y el privado, la marginación de las mujeres del ámbito público, los límites entre las características sexuales de hombres y mujeres y aquellas que son construidas culturalmente y asignadas socialmente y en particular la necesidad de implementar modelos alternativos de formas de pensar, sentir y de comportamientos para hombres y mujeres.

Basándonos en los postulados de la antropóloga Patricia Ravelo; consideramos al "género": una unidad epistemológica, que orienta la reflexión e interpretación de las características biopsicosociales de hombres y mujeres, sustentado en el marco teórico del patriarcado y el sistema de sexo género. Para Ravelo, "*La construcción del género, parte principalmente de los factores socioculturales más significativos en los **procesos de conformación de la subjetividad e identidad colectivas** manifestadas de diversas formas a la hora de las acciones sociales*", (Ravelo, 1996). Por su parte, Marta Lamas revisa la transición del estudio y la comparación de lo masculino y lo femenino en culturas determinadas, para pasar al planteamiento de que *la feminidad y la masculinidad se sitúan en un registro de lo simbólico*. Interpreta al género como un sistema de relaciones culturales entre los sexos, una construcción simbólica establecida sobre datos biológicos de la diferencia sexual, lo perfila como resultado de la producción de normas culturales, mediando la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, políticas, religiosas, sociales y culturales, entre estas últimas destaca a la familia y la escuela, (Lamas, 1999).

1.1. Identidad de género: hacia la construcción de estereotipos, significación de arquetipos y la asignación de roles de género.

Al igual que Lamas, consideramos al género como una categoría de análisis que explica a la acción humana como un producto social construido sobre un sentido subjetivo basado en lo simbólico, que da origen a los procesos de diferenciación, dominación y subordinación que relacionan a los hombres y a las mujeres en contextos diversos. Ese universo simbólico está representado por los valores y normas que sustentan las costumbres y tradiciones, clasificando los pensamientos y que están legitimados, por los arquetipos que configuran los estereotipos de género, en el proceso de socialización en el que se insertan hombres y mujeres, primero en la familia y posteriormente en la escuela. Referimos a la socialización como la inducción amplia y coherente hombres y mujeres en el mundo objetivo u objetivado de una sociedad determinada o de un sector de él. A través de la socialización los individuos son insertados en un universo ordenado de significados, en donde adquirirán una forma de mirarse, de sentirse y de vivir entre otros y otras, (Luckman y Berger, 1999). El proceso de socialización tiene como características esenciales su carácter cultural e histórico, adquiriendo su especificidad con base en una ubicación espacial y temporal definida, así como un grupo social, una familia y una educación determinadas.

Para abordar a la identidad retomamos los planteamientos del Sociólogo Gilberto Giménez, quien plantea que la identidad es un conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...), a través de los cuales actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado. Y que para situar claramente la relación entre identidad y cultura. Debe concebirse como una eflorescencia de las formas interiorizadas de la cultura, ya que resulta de la interiorización selectiva y distintiva de ciertos elementos y rasgos culturales por parte de los actores sociales. La identidad entonces, es una construcción social que se realiza en el interior de marcos sociales que determinan la posición de los actores y, por lo mismo, orientan sus representaciones y acciones. La identidad resulta de una especie de

compromiso o negociación entre autoafirmación y asignación identitaria, entre “auto-identidad” y “exo-identidad”. [Giménez, 2005].

Por eso para nombrar, entender y explicar la identidad de género es necesaria una mirada distinta brindada por la perspectiva de género, cuya principal cualidad, es su contenido crítico e innovador que permite introducir nuevos valores y modos culturales de hacer las cosas y hace posible aproximarnos al ámbito simbólico de los arquetipos y estereotipos de género. Los arquetipos según la psicología analítica de Jung son “*factores y motivos que ordenan los elementos psíquicos en ciertas imágenes...pero de tal forma que sólo se pueden reconocer por los efectos que producen*” (Jung citado por Sharp, 1994:29). Para Jung el inconsciente personal estaría conformado por los complejos y el inconsciente colectivo por los arquetipos. Los arquetipos son estructuras inconscientes (internas) que tenemos todos los humanos, que están en el inconsciente colectivo y rigen *el cómo nos colocamos en el mundo*. Los estereotipos son diferentes a los arquetipos, aunque entre ambos existe un nexo, los estereotipos se anclan y/o sustentan en los arquetipos. Los estereotipos son ideas que se construyen culturalmente y se configuran en modelos sociales a seguir. Los arquetipos y los estereotipos, dan sustento simbólico y significan *el “deber ser mujer”* y el *“deber ser hombre”* y legitiman la asignación de *roles de género*. Los roles son modelos establecidos que determinan acciones y comprenden las expectativas y normas de una sociedad. Los roles de género están asociados directamente a los ámbitos de relación y a tiempos y espacios definidos, como se ilustra en la tabla.

	Femenino	Masculino
ESTEREOTIPOS	Debilidad, dependencia, sensibilidad, emociones e intuición.	Fuerza, independencia, objetividad, decisión y razón.
ROLES/DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO	Asociados a la reproducción	Asociados a la producción
TIEMPOS	Tiempo circular, no tiene principio ni fin conocido, carece de horario, pero es sistemático. No tiene valor social ni de uso por tanto no está integrado en las estadísticas oficiales.	Tiene un principio y fin conocido. Tiene un horario. Tiene valor social y de uso por lo tanto valor económico. Produce bienes y servicios y forma parte de las estadísticas.
ESPACIO	DOMÉSTICO - Invisible, cerrado. Espacio de aislamiento. Escasa existencia de relaciones sociales.	PÚBLICO - Visible, abierto. Espacio de relación y poder social.

II. Incorporación de la perspectiva de género en la política educativa internacional y nacional.

A finales del siglo XX y de cara al nuevo milenio, el tema de las mujeres se convirtió en el eje de diversas polémicas en el terreno intelectual y político a nivel mundial. En el nuevo milenio, de acuerdo con varias estudiosas del tema, en las dos primeras décadas del siglo XXI, existe una tendencia a la universalización de la incorporación de la perspectiva de género en las agendas de los Organismos Internacionales, como son la ONU y la UNESCO.

El logro de posicionar en la agenda de organismo internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha sido resultado de las aportaciones del discurso feminista durante la década de los ochenta y noventa del pasado siglo, logrando que se fuera cada vez más común considerar la perspectiva de género en los diferentes ámbitos de la vida social de los países.

Los convenios internacionales establecidos con la UNESCO y otras agencias internacionales, establecen como una prioridad que los gobiernos de los Estados miembros consideren y promuevan en sus políticas educativas, el respeto a la diversidad de género, etnia y religión, como forma para transitar a sociedades más igualitarias basadas en la equidad. Las políticas educativas internacionales han perfilado en el siglo XXI, dos ejes rectores: 1) la búsqueda de una educación de calidad con equidad y 2) el reconocimiento y respeto a la diversidad. En el caso de México, teniendo como base legal, desde 2009, la *Ley General para la Igualdad entre mujeres y hombres*, se han venido dando pasos paulatinos al respecto; aunque tres años antes se planteaba ya la incorporación de la perspectiva de género. A manera de ejemplo, podemos citar que el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 que planteó como propósitos prioritarios del servicio educativo para el citado periodo:

- La adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades físicas e intelectuales no es todo lo que se le exige a una buena educación. Ésta también habrá de propiciar la

formación de las personas en su trato con los demás, en la solidaridad y el compromiso con los que menos tienen. Por lo que los educandos han de desarrollar las actitudes y disposición necesarias para ejercer una ciudadanía competente y responsable, para el proceso de inserción de la perspectiva de género en la educación escolarizada, (Programa Nacional de Educación 2001-2006).

La puesta en marcha de la perspectiva de género en la práctica educativa, realizada en las escuelas de Educación Básica, (preescolar, primaria y secundaria), se proyecta en la visión y objetivos de la Educación Básica Nacional al 2025, propósito ratificado en el Programa Nacional de Educación 2006-2012 en el que se menciona que la transformación de la Educación Básica en lo que al enfoque de género se refiere es un asunto complejo. La complejidad de incorporar el enfoque de género en educación era ya mencionado en el Programa Nacional de Educación PNE 2001-2006, pues implicaba enfrentar las dificultades prácticas que representa modificar un sistema educativo tan grande como el nuestro, se reconocía ya que el asunto era complejo, puesto que el reto de la educación es lograr la transformación de la sociedad ya que; “pensar en la educación que queremos es equivalente a reflexionar sobre la sociedad que deseamos y el futuro que esperamos construir”. (Programa Nacional de Educación 2001-1006 p.26). A la letra el PNE dice que “La adopción de un enfoque de género en las políticas educativas contribuirá significativamente a consolidar la igualdad entre hombres y mujeres” (PNE, p.32).

Efectivamente el reto, en lo que a la perspectiva de género se refiere, radica en pasar de lo escrito (decretado oficialmente), a la práctica docente y al impacto de está en la formación de ciudadanos y ciudadanas con una identidad de género construida desde este enfoque paradigmático. Viabilizando la transformación de los centros educativos, en un sistema abierto y dinámico, orientado a lograr la formación de alumn@s, que desde sus diferencias culturales y de género, sean sujetos, seguros, emocionalmente fuertes a la vez que sensibles, críticos, reflexivos y propositivos, capaces de ver e incidir en su contexto social y cultural con herramientas conceptuales, emocionales y actitudinales, pertinentes para identificar y entender problemáticas de diferente índole e incidir su solución. Siendo un referente importante para apreciar la operación y concreción del enfoque de género en el

espacio escolar es aproximarnos a los procesos de socialización que se activan en el espacio escolar.

2.1 Los procesos de socialización: transmisión y reforzamiento de los arquetipos y estereotipos de género.

Con el propósito de identificar y explicar el impacto de la perspectiva de género en el *currículum formal*, entendido este como la estrategia técnica y pedagógica para el trabajo cotidiano en el aula, que incluye contenidos y estrategias metodológicas para incentivar los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, con el fin de conformar un perfil cognitivo y actitudinal de egreso. Y entender la concreción del enfoque en el currículum oculto, entendido como *-formas de convivencia entre docentes y alumnos-* que constituyen el modelo de comportamiento que generalmente impacta más el proceso de formación de l@s alumn@s y que se evidencia en los procesos de socialización.

En un intento de aproximación a los procesos de socialización y su relación con la perspectiva de género, para fines metodológicos, nos situamos en un primero en el ámbito doméstico, primer espacio social en el que hombres y mujeres reproducen las relaciones asimétricas de género. Es precisamente en el espacio familiar, de donde parten los trabajos de Graciela Hierro (1981) y Marta Lamas (1986); ambas destacan el proceso a través del cual se adquiere y construye la asignación de “género” desde una educación no escolarizada. Sin embargo, es necesario mencionar, que en el proceso de construcción de la identidad de género, igualmente importante es el espacio escolar, lugar en donde se ratifican y consolidan las características “ya asignadas”. En el espacio escolar se da la presencia de sujetos genéricos, maestros, maestras, alumnos, alumnas, directores, directoras que incorporan en sus relaciones la dimensión informal *-currículum oculto-*, en las interrelaciones establecidas es la escuela. El currículum oculto está conformado por el corpus de conocimientos, procedimientos, sentimientos, valores y actitudes, que definen las relaciones que establecen l@s sujet@s en el espacio escolar, que desde su carácter transversal influyen el proceso de enseñanza y aprendizaje, (García, Salord, Vanella, 1992).

La construcción del género, desde una perspectiva antropológica, parte *-esencialmente-* de los factores sociales y culturales más significativos en los procesos de conformación de la subjetividad e identidad colectivas, aquéllas que iniciadas en la familia y ratificadas en la escuela, serán manifestadas de diversas formas, por niños y niñas a lo largo de su vida.

La consolidación de modelos de género se da en espacios de socialización complementarios del familiar. Por lo que es importante considerar que la historia de las mujeres y por lo tanto de lo femenino, se fundamentan en imágenes y representaciones que se transmiten a través de la narrativa social, a manera de ideas y comportamientos de mujeres adultas -madres, tías, abuelas y maestras esencialmente- de cómo ellas las miran y cómo las niñas las miran a ellas; imagen ratificada por la información verbal y visual, dada en los medios masivos de comunicación, que podríamos considerar en su conjunto como formas simbólicas que impactan la subjetividad de l@s sujet@s. Estas imágenes manifiestan las representaciones tanto de la condición de ser mujer, como del imaginario de lo femenino, dando pauta a normas y costumbres que conforman lo que podríamos denominar un sistema genérico de un tiempo y espacio determinados ya tratados en este trabajo, el apartado de los estereotipos.

Para identificar como se manifiesta lo femenino y lo masculino en los centros escolares y cómo es significado por las docentes, presentamos la información recabada en escuelas primarias y secundarias del Estado de México y de la Ciudad de México. Aclarando que a lo largo de diez años hemos venido abordando el tema de la identidad de género, abordando en este eje temático, diferentes objetos de investigación. Por cuestiones de tiempo y espacio, en el presente documento, presentamos sólo parte de los resultados obtenidos la información que versa en torno a, la re/visión de la identidad femenina de maestras de Educación Básica, organizada en dos momentos, en el primero describimos cómo ven las maestras a los alumnos, tanto en el trabajo académico como en las características personales, de acuerdo a considerar si son niñas ó, niños esta información fue recabada en cuestionarios aplicados y entrevistas realizadas a 12 docentes de 8 de Educación Primaria y 4 de Secundaria. En un segundo momento presentamos la información proporcionada por seis maestras, 4 de Educación Primaria y dos de Secundaria, para documentar como fueron vistas y caracterizadas por sus padres en tanto mujeres y cerramos el apartado con los testimonios de dos profesoras, que nos compartieron, información sobre su historia de vida y de cómo se auto-identificaban como mujeres. En la información, se complementan, tanto la registrada en instrumentos, como la obtenida con base en la observación realizada y la narrada por las suj@s de investigación, en las entrevistas hechas.

III. Cómo significan lo femenino y lo masculino las maestras de Educación Básica.

Hemos venido construyendo un andamiaje teórico, metodológico y normativo que nos permita abordar el objeto de investigación, *el impacto de la incorporación del enfoque de género en la política educativa de México, en la re/visión de la identidad de femenina de maestras de Educación Primaria y Educación Secundaria; al comprender cómo significan el ser mujer, identificar qué elementos han incorporado en el análisis del proceso de introyección, con base en los cual han incorporado los arquetipos, estereotipos y roles de género asignados y visibilizar la modificación, que en su caso han vivenciado, en la forma de pensar, sentir y comportarse aprendida en el proceso de hacerse mujer. Explicar también si la experiencia vivida se ve reflejada en su quehacer docente y en las interacciones sociales que se activan en el espacio escolar en general y en el *escenario aúlico*, en particular.*

Para lo cual, en este último apartado, documentamos la información recaba en el trabajo de campo realizado en dos escuelas primarias y dos secundarias, ubicadas en el Municipio de Coacalco Estado de México y dos escuelas primarias, pertenecientes a la Delegación Benito Juárez, en la Ciudad de México. Los centros escolares fueron seleccionados, por ser escuelas que en algún momento recibieron asesoría y acompañamiento para trabajar el Programa “Yo quiero” “Yo puedo”, que fue implementado en Educación Primaria, desde finales de la década de los años noventa del pasado siglo y que funcionó hasta los primeros años del presente siglo. Así como el Programa “Contra la violencia Eduquemos para la Paz”, que se trabajó en la primera década del siglo XXI en Escuelas de Educación Primaria y algunas Secundarias a manera de Programa Piloto. Programas cuyo referente teórico y metodológico se fundamentaba en el enfoque de género.

Proyecto de Educación para la vida “Yo quiero, Yo puedo”

Se inicia en el año de 1996, como Proyecto Piloto, a partir de 1997 se convierte en Programa; con el mismo nombre. El programa permitía a los docentes aproximarse a la complejidad de las identidades de género y, analizando cómo la familia y la escuela juegan

un papel fundamental en la construcción de estas, en tanto instancias primarias de inserción social de [los niños](#), los docentes.

Se buscaba brindar estrategias a los docentes, para que l@s alumn@s fortalecieran su autoestima y desarrollaran pensamientos, sentimientos y comportamientos, que les permitieran convivir armónica y respetuosamente en el espacio escolar. El proyecto se trabajaba con base en libros para los niños de 1° a 6° grado, en los cuales se trataban temas relacionados con autoestima, sexualidad, relaciones familiares, entre otros, planteando situación que les permitían a los niños y las niñas conectarse con su cotidianidad. Además de dar sugerencias a los docentes de cómo implementar relaciones interpersonales en el aula, basadas en el respeto y tolerancia con el propósito de transformar las relaciones interpersonales que se establecen en el espacio escolar. Un aspecto esencial del este proyecto, era que proponía una metodología de trabajo, que consistía en vivenciar cotidianamente, formas alternativas que permitan a los niños *introjectar* estereotipos de género alternativos.

Proyecto “Contra la Violencia, Eduquemos Para La Paz”

En el marco del Programa de Conversión para el Desarrollo Social 2001, la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, el Instituto de la Mujer del Gobierno del Distrito Federal y el Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (GEM); implementaron este proyecto con perspectiva de género.

Durante el 2001, GEM, de manera conjunta con los Centros Integrales de Atención a la Mujer (CIAM) del Instituto de la Mujer del Distrito Federal, impulsaron el proyecto con un carácter piloto. El proyecto se desarrolló en escuelas públicas de educación preescolar y primaria, ubicadas en zonas de alta marginalidad y violencia de las delegaciones políticas de Tlalpan, Azcapotzalco, Magdalena Contreras, Venustiano Carranza, Cuajimalpa y Xochimilco. Estaba dirigido a distintos sectores de la población, promotoras de los CIAM, maestras y maestros, madres y padres de familia y niños y niña. En sus inicios tenía como propósito, diseñar y probar una alternativa educativa para la paz, con el fin de desarrollar las competencias psicosociales necesarias tendientes a la resolución no violenta de los

conflictos en el ámbito escolar y familiar, en un ambiente de cooperación, solidaridad y ayuda mutua.²

² Información obtenida en las memorias de los programas, que se tenían en la Subdirección Técnica, de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria del Distrito Federal. Febrero de 2016.

3.1. El rostro de los géneros en el espacio escolar.

Este subtema lo abordamos presentando lo observado a lo largo de seis meses de trabajo de campo, realizando visitas quincenales a cada centro educativo. Tiempo durante el cual se aplicaron algunos cuestionarios y se realizaron pláticas informales a un total de 12 maestras para tener una primera aproximación a la forma en qué caracterizaban a sus alumnas y alumnos y al trabajo académico realizado por unas y otros. Información con la cual iniciamos la presentación de los subtemas, aquí tratados. Partimos del supuesto de que el proceso de socialización por el que transitan los niños y las niñas a través de la educación formal, abarca no sólo la adquisición y transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes valiosas, adquiridas conscientemente por medio de la enseñanza y el aprendizaje. Si no que refiere también la transmisión y ratificación de los estereotipos de género transmitidos inicialmente en la familia y ratificados en la escuela. Motivo por el cual consideramos importante conocer la percepción que las maestras, tienen de las alumnas y de los alumnos. Para visibilizar estereotipos que asignan a lo femenino y a los masculino. Pasemos a comentar primero lo que observamos en las relaciones que establecen en la escuela.

Relaciones interpersonales.

Están mediadas por estereotipos que definen lo que una niña y un niño pueden y deben hacer.

Maestra-alumna: una mayor exigencia en sus responsabilidades y limitación para la realización de actividades físicas “no propias para niñas” de acuerdo a lo dicho por la (Maestras: 1,2 y 3), docente de cuarto grado de primaria.

Maestra-alumno: se muestra más permisible, pues ellos requieren apoyo para la realización de algunos trabajos, se aceptan ciertos comportamientos y la realización de actividades manuales que no son tan propias para los niños”. (Maestras 1,2 y 3)

Maestra-Maestra: rivalidades por aspectos relacionados más con cuestiones personales que profesionales y por el reconocimiento de la directora.

Maestra-Maestro: un reconocimiento implícito de superioridad intelectual en temas políticos, económicos principalmente y la búsqueda de protección para ella y sus alumnos. (Maestras 4,5 y 6)

Directora-Maestra: búsqueda permanente de aceptación y reconocimiento, esencialmente en cuestiones relacionadas más con el cuidado y la limpieza “buena educación” de los alumnos; que con el nivel profesional.

Directora-Maestro: un reconocimiento implícito de superioridad intelectual en temas políticos, económicos principalmente y la búsqueda de protección para ella y los alumnos, asignación de tareas de mayor esfuerzo físico e intelectual; pero casi siempre menos responsabilidad. Se concreta el ser más permisible con los maestros.

- Él me apoya en otras cosas, que compensa, que sea distraído y no sea tan puntual en la entrega de trabajos solicitados. Me acompaña hacer compras y arregla mi computadora. (Mtra. 7). Directora.

Autopercepción. Maestras 8, 9, 10 y 11: hábil para las manualidades, la enseñanza de la asignatura de español, “no entiendo mucho de política y la economía del país, generalmente no me gusta leer el periódico ni participar en política. No tengo tiempo para practicar ningún deporte”.

Autopercepción Maestro 12: no hábil para las manualidades, si para la enseñanza de la asignatura de matemáticas, “me gusta leer el periódico para estar enterado de qué pasa con la política y la economía del país. Me gusta ver en la televisión programas deportivos y procuro practicar algún deporte” (entrevista agosto de 2016).

En un primer momento podemos con base en lo observado y dichos por l@s docente que, maestras y maestros –al igual que el papá, la mamá o la familia en general-, contribuyen, tal vez que creyendo que es lo normal o correcto, a fomentar y reforzar la diferenciación de roles femeninos y masculinos, a través de lo que se conoce como *currículum oculto*: trato diferenciado a, mujeres y hombres por medio del lenguaje, a manera de gestos y el tono de la voz. Habilitando lo que planteaba Graciela Hierro (1984), “... la adquisición y transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes valiosas, adquiridas conscientemente por medio de la enseñanza y el aprendizaje”. Pero también para construir una identidad como lo plantea Gilberto Giménez, con base en un conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...), [Giménez, 2005].

Actividades escolares

Aunque no existen normas institucionales que estipulen diferencias entre lo que deben hacer los niños y las niñas, sin embargo, en la práctica, surgen las diferencias no en la asignación de tareas; pero sí en la percepción que las maestras tienen de su realización. Para sistematizar sus opiniones y tratar de comprender los perfiles que se derivan de ellas, se presentan los adjetivos que generalmente son utilizados para describir sus conductas y personas.

Cuadro 2	
Adjetivos utilizados para describir conductas por género	
<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Independientes	Dependientes
Seguros	Inseguras
Vergonzosos	Menos vergonzosas
Infantiles, inmaduros	Adultas
Movidos, violentos, traviosos	Responsables, Tranquilas
Creadores	Trabajadoras, Detallistas
Naturales, originales	Amaneradas, rutinarias
Groseros	Finas, sensibles, educadas
Bloqueados	Desbloqueadas
Cobardes	Combativas

Fuente: Pláticas informales con maestras de Educación Primaria. Octubre 2016

Los dos estereotipos de género señalados más frecuentemente por los docentes entrevistados son mayor agresividad de los niños y la madurez de las niñas.

3.2. Cómo fui vista por mis padres en el proceso de hacerme mujer y maestra.

En un intento por entender en que información simbólica basaban las maestras la percepción y expectativas tenían de los alumnos de acuerdo a ser niña o niño. Seleccionamos a seis maestras, para aplicar un cuestionario que nos proporcionara información, sobre cómo habían aprendido las características intelectuales, emocionales y de conducta que debían tener los hombres y las mujeres y, qué les tocaba hacer a ellas, en su calidad de maestras, para coadyuvar a que los construyeran o desarrollaran. Primero presentamos alguna información personal y profesional de las docentes.

Maestra 1

Tiene 22 años de edad, tiene dos hermanos menores. Es soltera y no tiene hijos. Su formación profesional es de Licenciada en Educación Secundaria, con Especialidad en Biología. Cuenta con un año de servicio.

Maestra 2

Tiene 22 años de edad, no tiene dos hermanos. Es soltera no tiene hijos. Su formación profesional es de Licenciada en Educación Primaria. Cuenta con un año de servicio.

Maestra 3

Tiene 34 años de edad, es la segunda de tres hermanas. Está casada tiene 1 hija. Su formación profesional es de Licenciada en Psicología. Cuenta con seis años de servicio en Educación Secundaria.

Maestra 4

Tiene 37 años de edad, es la segunda de tres hermanos. Es soltera no tiene 1 hijos. Su formación profesional es de Maestra de Educación Primaria. Cuenta con 15 años de servicio en Educación Primaria.

Maestra 5

Tiene 59 años de edad, es la más chica de 6 hermanos, es la única mujer. Es divorciada tiene 3 hijos, dos hombres y una mujer. Su formación profesional es de Maestra de Educación Primaria. Cuenta con 33 años de servicio

Maestra 6

Tiene 54 años de edad, es la segunda de dos hermanas. Está casada no tiene hijos. Su formación es de Maestra de Educación Primaria, con Licenciatura y Maestría en Antropología Social. Tiene 34 años de servicio en Educación Primaria y 20 en Educación Superior. Le gusta combinar su trabajo en ambos niveles.

Con relación a cómo significan sus padres y ellas a las mujeres comentaron, lo que registramos en cuadro siguiente.

Cuadro 3 <i>El ser mujer</i>						
Maestra	1	2	3	4	5	6
Para su mamá las mujeres deben ser	Responsables, con ideas firmes y que se valore	Autónomas y libres.	Amorosas, respetuosas, caritativas, disciplinadas, instructivas,	Trabajadoras y dependientes de su pareja.	No la conocí. Viví con una tía.	Estudiosas, limpias, obedientes, tolerantes, débiles.
Para su papá las mujeres deben ser	Responsables, que vivan de acuerdo a sus valores.	Amas de casa que sirvan al marido.	Amorosas, disciplinadas, compañeras ideales y reverentes.	Dedicarse al hogar y cuidado de los hijos.	Obedientes, limpias, bonitas, serviciales, amorosas.	Decentes, cariñosas, obedientes, respetuosas y sumisas.
Para su mamá las hijas deben ser	Comprensivas, que valores su entorno familiar,	Trabajadora y luchar por sus sueños.	Respetuosas, cariñosas, inteligentes, limpias y virtuosas.	Tranquilas y cooperadoras en el hogar.	(Tía)responsables, decentes, limpias y cariñosas	Agradecidas, obedientes, respetuosas, incondicionales.
Para su papá las hijas deben ser	Flexibles y sencillas.	Estudiosas.	Respetuosas, cariñosas, inteligentes, virtuosas y compartidas.	Agradecidas y responsables de los padres.	Responsables del cuidado de su padre, esposo, hermanos e hijos.	Obedientes, respetuosas, incondicionales y agradecidas.
Para Usted ser madre es	Pacientes, adquirir la responsabilidad con amor y satisfacción.	Una guía para a tener logros profesionales	Ser responsable de que los hijos se formen con principios y valores.	Formar buenas personas y compartir siempre con su hija la vida.	Ser un buen ejemplo, cariñosa, incondicional, responsable, ordenada.	Una etapa más de la vida.
Para Usted ser hija es	Cariñosa y sensible.	Apoyo para los padres.	Ser amorosa, respetuosa, obediente y hacer lo correcto.	Solidaria con sus padres y hermanos.	Obediente, responsable, cariñosa y agradecida.	Responsable e independiente.

En cuanto a las cualidades, defectos y satisfacción de una mujer las maestras respondieron que.

Maestra	Cuadro 4 <i>Percepción y autopercepción.</i>	
	Cualidades de la mujer	Defectos de la mujer
1	Responsable, disciplinada, flexible, analítica y con valores	No tener valores y no respetar su integridad.
2	Inteligencia y la perseverancia.	Sus sentimientos la vuelven débil.
3	Bella en pensamiento y físicamente, inteligente, paciente, amorosa, comprensiva y reflexiva.	Envidiosa, soberbia, emocional, floja, enojona y grosera.
4	Empáticas, tolerantes, intuitivas e íntegras.	Menospreciarse, inseguras e envidiosas.
5	Limpia, ordenada, respetuosa, cariñosa y bonita física y espiritualmente.	Sucia, desorganizada, irresponsable, enojona, fea y desobligada con su familia.
6	Fuerte, Segura, perseverante, autocrítica. Asertiva, solidaria y respetuosa de sus emociones.	Insegura, sumisa, obediente, débil y dependiente.

Una mujer se realiza cuando:

Mtra. 1. Cuando construye su identidad personal y profesional.

Mtra. 2. Cuando logra cumplir sus sueños.

Mtra. 3. Cuando ha aprendido a enfrentar las adversidades al tomar decisiones. Cuando forma una familia, tiene hijos y cuando puede desempeñar una profesión.

Mtra. 4. Cuando se siente contenta de ella misma, de aceptarse y logra formar una familia y tener hijos.

Mtra. 5 Cuando termina una carrera, pero principalmente cuando logra formar una familia y es capaz de conservarla.

Mtra. 6 Cuando actúan respetando sus pensamientos y emociones para definir sus objetivos y los concretan con base en sus necesidades, deseos y expectativas.

La mayoría de las respuestas dadas por las docentes, reflejaban la introyección de los arquetipos, con base en los cuales se significa lo femenino y lo masculino, en donde lo biológico se traslada a lo social y cultural; así mismo se ratifican los estereotipos y roles asignados a hombres y mujeres. Se puede también apreciar una estrecha relación, entre el pensar y sentir de la madre y del padre, con lo que piensan y sienten las maestras. Por lo que resultaba necesario profundizar en su autopercepción.

3.2. Auto percepción docente de su Ser mujer.

Cerramos el documento con un apartado en el que compartimos los testimonios de dos maestras que fueron seleccionadas, con base en la respuesta dada a la pregunta, según usted cuando se puede considerar que una mujer se ha realizado, qué entendían por perspectiva de género y si aplicaban la noción en su trabajo cotidiano. Con la respuesta a las dadas a la primera pregunta concluimos el apartado anterior. Ahora iniciamos este con las respuestas dadas a las preguntas relacionadas con la perspectiva de género.

¿Qué entiende por perspectiva de género, aplica esta noción en su trabajo como maestra y en su vida personal?

Mtra. 1: Es una categoría que se asigna al estudio de las construcciones culturales y sociales. Sí la considero al construir y analizar mi planeación. En mi vida personal, al fijarme una meta y tomar decisiones.

Mtra. 2: Que hombres y mujeres son iguales en todos los ámbitos. Lo aplico en mi trabajo porque trato a todos mis alumnos por igual. En mi vida personal lo aplico entendiendo y apoyando a mis parientes en cualquier momento.

Mtra. 3: El diferente y jerarquizado papel o rol que los hombres y mujeres tienen dentro de la familia y la sociedad. Es decir, lo que identifica lo femenino y lo masculino. No lo aplico porque en mi campo laboral, pues ya no es necesario, ya que tanto los hombres como las mujeres tenemos las mismas oportunidades de desempeño de tareas. En mi vida personal sí como esposa y madre pues se perfectamente mi papel dentro de la familia. Las decisiones las comentamos entre todo, aunque casi siempre mi esposo sabe qué hacer y qué es lo mejor.

Mtra. 4: La forma en que se ve y se desarrolla la persona en la sociedad. En mi trabajo desarrollo lo mejor que puedo mis habilidades y conocimientos como mujer y maestra.

Mtra. 5: Es una palabra que ahora aparece en todo y se refiere a cómo debemos ser y comportarnos los hombres y las mujeres. En mi trabajo yo siempre oriento a las niñas y a los niños, qué deben hacer y cómo comportarse. Igual que lo hago con mis hijos.

Mtra. 6 Es una óptica que nos permite entender cómo con base en los sexos, (lo biológico), se enseña a través de la cultura. a hombres y mujeres como pensar, sentirse y comportarse. Nos ayuda a comprender que la feminidad es una construcción ideal, que, a partir de lo biológico, perfila ideas, controla emociones y define los comportamientos en particular de las mujeres. Procuro aplicar esta óptica en todos los ámbitos de mi vida.

3.2.1. Activando el análisis

La información proporcionada, por escrito y verbalmente por las maestras, nos permitió entender que en su forma de percibir y auto-percibir el “ser mujer”, ocupaban un lugar los comportamientos que habían aprendido en su familia, eran propios de las mujeres y cuáles de los hombres. También que en su idea de “ser mujer” estaban presente características de personalidad, habilidades intelectuales y afectivas y que una implícita pero estratégicamente se manifestaba sus emociones. Para poder ampliar la autopercepción de las maestras, buscamos entender cómo habían transitado por el proceso de construcción de su identidad femenina. Intentando identificar si su práctica docente les había dotado de elementos alternos para conocerla y entenderla e incluso para modificarla.

Para fines metodológicos aplicamos la técnica de la entrevista, para obtener información de dos informantes, que se configuraron en sujetos claves de nuestra investigación. La maestra Linda y la maestra Cristina. A continuación, documentamos parte de los testimonios que nos brindaron.

Testimonios

Maestra 5 *Linda*

- Aunque mi mamá murió cuando yo tenía dos años, pero siempre tuve una persona que me enseñara como ser una buena mujer. A los tres años me fui a vivir a Mérida con mi tía Lolita, que siempre se preocupó porque yo estuviera limpia y bien alimentada. Cuando fui creciendo me explicaba que las mejores cualidades de una niña es ser obediente, limpia y comedida en los quehaceres de la casa. Mi tía era viuda y tenía dos hijos. Su esposo murió cuando Yo tenía 7 años. Para ella perder a su esposo era peor que le había pasado en la vida pues consideraba que sin el apoyo de un hombre una mujer sufre mucho y es difícil que salga adelante. Además de que no la respeta la gente y no le es fácil educar a los hijos. Entre a la normal a estudiar para maestra, porque era una profesión decente y bien pagada, que me permitiría cuidar a mi esposo e hijos cuando me casara.

- Me casé a los 21 años tuve dos hijos y mi hija que es la más chica. Mi esposo de fue cuando teníamos 20 años de casados, supongo que en el fondo no aprendí totalmente cómo ser una buena esposa.
- Mis hijos me dicen que soy muy enojona y débil pues lloro por todo, no se tomar decisiones y que cada vez estoy más gorda y descuidada. Desde que mi esposo se fue mis hijos son lo más importante para mí, pues emocionalmente si soy muy débil. Cabe aclarar que no obstante su autopercepción, cimentada en la mirada de los otros, la maestra Linda es una mujer madura pero elegante, no es gorda, tiene una estructura propia de su edad, además de ser una buena maestra según la opinión de sus alumnos.³

Maestra 6 *Cristina*

- Mi mamá es la mujer que siempre me enseñó lo importante que era que una mujer estudiara y trabajara para no depender de ningún hombre. Tal vez para que no repitiera su experiencia, pues ella al quedar huérfana de madre y tener un padre alcohólico, no tuvo oportunidad de estudiar, se casó a los 18 años con un hombre agresivo que tenía la idea de que las mujeres debían dedicarse al hogar. Ella tenía que hacer todo lo que le mandaban mis abuelos paternos, pues vivieron en su casa durante 6 años, los cuales fueron una pesadilla, según nos contaba a mi hermana y a mí. Mi madre era siempre una mujer excesivamente limpia, que cuidaba hasta el último detalle en la casa y ropa de mi papá para tenerlo contento. Mi hermana es muy parecida a mi mamá, ella también se casó a los 18 años, tiene 4 hijos y toda la vida se ha dedicado a cuidar y atender a su esposo e hijos. Yo me creía muy diferente a ellas pues como decía mi mamá desde pequeña fui muy rebelde, porque no me gustaban los quehaceres domésticos y siempre fue más importante estudiar. Sin embargo, en siempre que entablaba una relación amorosa, siempre colocaba en primer plano a mi pareja. Sufriendo inmensamente cada ruptura.
- Estoy casada desde hace 15 años, decidí no tener hijos y seguí estudiando, hace 5 años entré hacer una maestría en Antropología Social. Me gusta tratar temas que giren en torno a la perspectiva de género.

³ Entrevista realizada en diciembre de 2016.

- Cada día descubro, que no obstante tener la teoría, no me es fácil modificar, la información que aprendí de niña de cómo debían pensar, sentir y se comportarse las mujeres. Aunque soy una mujer segura en el terreno profesional y tengo habilidades para afrontar problemas laborales y profesionales, me cuesta trabajo ser emocionalmente fuerte.⁴

De la información recabada con todas las maestras y en particular, la proporcionada por la maestra Linda y la maestra Cristina; pudimos identificar que para incidir en el plano subjetivo de los estereotipos de género que nos fueron culturalmente transmitido, no basta con que normativamente se pugnara por implementación de una perspectiva de género en el campo laboral en el que se desempeñan, ni que pudieran tener, en mayor o menor medida información teórica sobre el tema. Si no se logra que lo *introyectado* ideológicamente, trastoque la dimensión de sus emociones.

Algunas de las informantes han construido un referente teórico, que les ha permitido entender qué es el género, cuestionar los roles que les han sido asignados y hasta rebelarse contra su desempeño. También han fortalecido habilidades intelectuales para destacar en su trabajo, en la dimensión intelectual. Pero no han logrado que el enfoque de género sea *introyectado* transversalmente para que trastoque todas y cada una de las dimensiones de su ser, intelectual, emocional y actitudinal. Para poder transitar a un modelo alternativo de “ser mujer” y “ser hombre”.

Consideramos que el género es un paradigma multidimensional, cuyas dimensiones esenciales están veladas para l@s sujet@s. Razón por la cual no pueden incidir en ellas. Es decir, se mantienen en la aproximación a las dimensiones extrínsecas del género. Propuesta que ilustramos en el gráfico siguiente.

⁴ Entrevista realizada en enero-febrero de 2017.

Cuadro 5 PARADIGMA MULTIDIMENSIONAL DEL GÉNERO		
DIMENSIONES ANALÍTICAS	DIMENSIONES SUSTANTIVAS	DIMENSIONES INSTRUMENTALES
Dimensiones intrínsecas	Dimensión del imaginario social, (nodo1). Arquetipos Dimensión cultural (nodo2) Estereotipos.	Dimensión educativa
<i>Campo de Intersección de los NODOS</i> <i>Dimensión Emocional</i> <i>Dimensión Identitaria</i>		
Dimensiones extrínsecas	Dimensión política (nodo3)	Dimensión social. Dimensión legislativa (nodo 4)
Fuente: Elaboración propia con base en el corpus teórico habilitado para el análisis.		

Por lo tanto, incorporación de la perspectiva de género en las directrices educativas del país, si bien ha logrado avances al posicionar la discusión de la inequidad de género prevaleciente en diferentes ámbitos de la vida, incluyendo el educativo. En lo que a este último se refiere, siguen ubicándose en el plano del discurso oficial, escrito y hablado. No ha logrado incidir en el plano subjetivo de la cultura y de la identidad. Por lo tanto, si las maestras sujetas de investigación, no han logrado construir un modelo diferente de vivir lo femenino y de posicionarse ante lo masculino, quiere decir que no están todavía en condiciones de brindar a los alumnos estrategias para reorientar los arquetipos y modificar los estereotipos, así como los roles de género asignado.

Terminamos el análisis, del tránsito de la perspectiva de género de la teoría a la práctica docente, presentando unas reflexiones finales a manera de conclusiones.

Conclusiones

Entre lo escrito y lo vivido en las escuelas, puede existir un abismo. Ya que, la construcción del género, desde una perspectiva sociológica, parte -esencialmente- de los factores sociales y culturales más significativos en los procesos de conformación de la subjetividad e identidad colectivas, aquéllas que iniciadas en la familia y ratificadas en la escuela, y que serán manifestadas de diversas formas, por mujeres y hombres a lo largo de su vida, en el momento de participar en acciones sociales. La consolidación de modelos de género se da en espacios de socialización complementarios del familiar.

Considerando que la historia de las mujeres y por lo tanto de lo femenino, se fundamentan en imágenes y representaciones que se transmiten a través de la narrativa social, a manera de ideas y comportamientos de mujeres adultas –madres, tías, abuelas, maestras, entre otras-, y la información dada en los medios masivos de comunicación, que podríamos considerar en su conjunto como formas simbólicas que impactan la subjetividad de l@s sujet@s. Estas imágenes manifiestan las representaciones tanto de la condición de ser mujer, como del imaginario de lo masculino, dando pauta a normas y costumbres que conforman lo que podríamos denominar un sistema genérico de un tiempo y espacio determinados, podemos plantear que el camino para la transformación de esas formas simbólicas es largo y complejo; pero no imposible y que la educación escolarizada, sigue representando una valiosa oportunidad para lograrlo.

Siendo un aspecto importante a tratar de manera crítica, el que las mujeres sigan teniendo la mayor responsabilidad del hogar y la familia. Puesto que cuando se tiene una visión clara del lugar que mujeres y hombres ocupan en la estructura familiar y social es posible visibilizar la inequidad de género. En otras palabras entender que las construcciones sociales de la masculinidad y la feminidad son *habitus* que propician las relaciones de poder y un orden social que Bourdeau define como unan inmensa máquina simbólica fundada en la dominación masculina.

Queda como un reto construir e implementar una política educativa que favorezca la *transversalización* del enfoque de género, en toda la estructura educativa. Ya que -como en la mayoría de los casos en lo que a género se refiere- es necesario reconocer, como ya lo hemos planteado, que falta impactar certeramente en las prácticas educativas para incidir primero, en la convivencia cotidiana que se realiza en los centros educativos y poder trastocar las relaciones sociales y culturales en su conjunto.

En la *transversalización* de la perspectiva de género, es esencial darle un papel protagónico a la dimensión identitaria y de las emociones, como una estrategia que permitiría a las mujeres revalorarlas y confiar en que la solución no es controlarlas sino expresarlas y saber interpretarlas asertivamente.

Las emociones y el “amor” prevalecen en los estereotipos femeninos y en los roles que desempeñan las mujeres; como apunta Marcela Lagarde (2001) ... el compromiso vital de cada mujer consigo misma, rompe el núcleo duro del patriarcado. Ya que al cambiar de sujeto de compromiso va eliminando consenso al patriarcado y eso les permite ir saliendo del cautiverio. Pues mientras las mujeres sigan sujetas a los deseos de los otros y ocupadas por cubrir sus expectativas, no puede negociar, ya que ser negociadora, implica tener condiciones (de equidad) para negociar, en todos los terrenos de la vida, esencialmente en el amoroso, en el cual generalmente se presenta debilitada pues el enamoramiento produce la pérdida de Yo, del sentido del mí misma. (Lagarde, 2001)

Bibliografía

García, Salord, Vanella, Liliana,

2000 *Normas y valores en el salón de clases*. Siglo XXI Editores, México.

Geertz, Clifford

1992 *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa.

Giménez, Montiel Gilberto,

2005 *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

Hierro Graciela

1989 *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México, Editorial Torres Asociados.

INMUJERES,

2009 Ley General para igualdad entre mujeres y hombres. México

La psicología analítica de Jung y sus aportes a la psicoterapia. Revista Univ. Psychol, Bogotá, Colombia. 3 (1): 57-70, enero junio de 2004

Lagarde, Marcela

2001 *Claves Feministas para la negociación en el amor*. Editorial Puntos. Nicaragua.

Lamas, Mrtha

2007, *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX*. México:

Luckman, Peter y Thomas Berger,

1998 *La construcción social de la realidad*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Programa Nacional de Educación 2001-2006, Secretaría de Educación Pública.

Ravelo Blancas, Patricia,

2000 *El género enfoque de análisis antropológico*. Ponencia presentada en el Primer Congreso sobre perspectiva de género. Que se realizó en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Junio del 2000.

Sharp, S, y Smith, P,K.

1994 *Tckling Bullying in your School*. Routledge, Londres.

