



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES

---

# EL SEXISMO EN EL CURRÍCULUM OCULTO DE LA ESCUELA SUPERIOR DE ACTOPAN

---

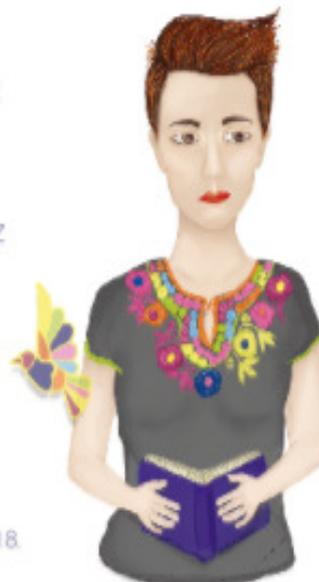
## TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN CIENCIAS SOCIALES

PRESENTA  
LIC. MIRIAM CALVO RUIZ

DIRECTORA  
DRA. ARACELI JIMÉNEZ PELCASTRE

ASESORAS  
DRA. ALEJANDRA ARAIZA DÍAZ  
DRA. ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ



Pachuca de Soto, Hidalgo, Febrero 2018.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades  
*School of Social Sciences and Humanities*  
**Área Académica de Sociología y Demografía**  
*Department of Sociology and Demography*

**MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIPO**  
**DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR**  
**PRESENTE.**

**Estimado Maestro:**

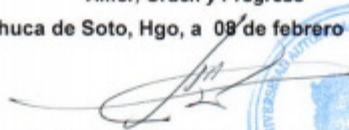
Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación titulado **"El sexismo en el curriculum oculto de la Escuela Superior de Actopan"**, que para obtener el grado de Maestra en Ciencias Sociales, presenta la **Lic. Miriam Calvo Ruiz**, matriculada en el Programa de la **Maestría en Ciencias Sociales**, 7ma. Generación (2016-2017), con número de cuenta 349622; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que a la alumna mencionada, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen para obtener el grado.

**ATENTAMENTE**

*"Amor, Orden y Progreso"*

**Pachuca de Soto, Hgo, a 08 de febrero del 2018.**

  
**DR. ALBERTO SEVERINO JAÉN OLIVAS**  
DIRECTOR

  
**DRA. ARACELI JIMÉNEZ PELCASTRE**  
DIRECTORA DE TESIS

  
**DRA. ALEJANDRA ARAIZA DÍAZ**  
PROFESORA INVESTIGADORA

  
**DRA. ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ**  
PROFESORA INVESTIGADORA



Carretera . Pachuca-Actopan, km. 4,s/n, Colonia San Cayetano Pachuca de Soto, Hidalgo, México; C.P. 42084  
Tel. 52 (771) 71 720 00, ext. 4239  
myd\_cs@hotmail.com

[www.uaeh.edu.mx](http://www.uaeh.edu.mx)

# ÍNDICE

Resumen.....	12
Summary .....	13
Introducción .....	14
Capítulo 1 Diseño de Investigación .....	16
1.1 Justificación .....	16
1.2 Pregunta de investigación y objetivos.....	21
1.3 Contextualización .....	22
1.4 Metodología .....	23
Capítulo 2 Teorías feministas, teorías de la reproducción y la resistencia .....	29
2.1 Feminismo, recorrido histórico y concepto de género .....	29
2.1.1 <i>Feminismo</i> .....	29
2.1.2 <i>Recorrido histórico</i> .....	30
2.1.3 <i>Concepto de género</i> .....	35
2.2 Teorías de la reproducción y resistencia, sistemas escolares y género .....	41
2.2.1 <i>Teorías de reproducción</i> .....	42
2.2.2 <i>Teorías de resistencia</i> .....	45
Capítulo 3 Currículum Oculto de Género y Sexismo .....	50
3.1 Currículum Oculto .....	50
3.1.1 <i>Currículum Oculto de Género</i> .....	54
3.2 Sexismo.....	61
3.2.1 <i>Representaciones</i> .....	62
3.2.2 <i>Interacciones</i> .....	66
3.2.3 <i>Lenguaje</i> .....	69
3.2.4 <i>Espacios</i> .....	73
Capítulo 4 Representaciones sociales .....	77
4.1 Representaciones tradicionales .....	77

4.1.2	<i>Representación de género</i> .....	77
4.1.2.1	<i>Estereotipos</i> .....	86
4.1.2	<i>Representación de la homosexualidad y bisexualidad</i> .....	91
4.1.3	<i>Representación de identidad indígena</i> .....	96
4.1.4	<i>Representaciones sobre la clase social</i> .....	101
4.2	<i>Ruptura de representaciones tradicionales</i> .....	105
4.2.1	<i>Nuevas masculinidades</i> .....	105
4.2.2	<i>Yo soy niña-niño</i> .....	108
4.2.3	<i>Identidad indígena</i> .....	109
4.2.4	<i>Clase social</i> .....	109
Capítulo 5	<i>Interacción</i> .....	111
5.1	<i>Reproducción</i> .....	111
5.1.1	<i>Todos somos iguales</i> .....	112
5.1.2	<i>Acosando a las alumnas</i> .....	113
5.1.3	<i>¿Quién recibe mayor atención?</i> .....	115
5.1.4	<i>Mujeres invisibles</i> .....	117
5.1.5	<i>Hombres dueños del conocimiento</i> .....	118
5.1.6	<i>Mujeres y hombres trabajando juntos</i> .....	123
5.1.7	<i>Nuestra voz</i> .....	124
5.1.8	<i>Cuidar al otro</i> .....	127
5.2	<i>Expresiones de resistencia en las interacciones</i> .....	129
5.2.1	<i>Profesor buscando la equidad de género</i> .....	130
5.2.2	<i>Pacto entre mujeres</i> .....	131
5.2.3	<i>Autoafirmación</i> .....	133
Capítulo 6	<i>Lenguaje</i> .....	135
6.1	<i>Reproducción del lenguaje sexista</i> .....	136
6.1.1	<i>Lenguaje</i> .....	136
6.1.2	<i>Discursos de odio</i> .....	145

6.2 Actitudes de resistencia ante el lenguaje sexista.....	155
6.2.1 Lenguaje: El nombrar.....	155
6.2.2 Discurso: .....	156
Capítulo 7 Espacios.....	158
7.1 Los espacios sociales .....	158
7.1.2- El Espacio educativo .....	160
7.2 Reproducción del dominio masculino en los espacios .....	162
7.2.1 El dominio del espacio público .....	163
7.2.2 Mi cuerpo: mi espacio personal .....	175
7.3 Resistencias ante el dominio masculino: cuerpos rebeldes.....	179
Conclusiones .....	181
Bibliografía .....	187
Anexo I.....	202
Anexo II.....	203
Anexo III.....	206
Anexo IV .....	210
Cuadros	
Cuadro 1. Calendario del trabajo etnográfico enero-marzo del 2017. ....	20
Cuadro 2: Mis compañeros y compañeras hacen comentarios respetuosos sobre la homosexualidad y bisexualidad * Orientación sexual.....	94
Cuadro 3: Mis compañeros y compañeras hacen comentarios ofensivos sobre la homosexualidad y bisexualidad .....	94
Cuadro 4: Siento que los compañeros y las compañeras que provienen de contextos indígenas son respetados/as por el resto.....	99
Cuadro 5: Siento que se hacen mofas y burlas de los compañeros y las compañeras que provienen de contexto indígenas.....	100

Cuadro 6: Considero que si los materiales que solicitan los profesores y las profesoras fueran más caros, sería factible realizar mis tareas.....	102
Cuadro 7: Considero que si los materiales que solicitan los profesores y las profesoras fueran más económicos podría realizar mejor mis tareas: .....	103
Cuadro 8: Creo los profesores y las profesoras se enfadan más con las mujeres porque son más habladoras y los hombres son más callados.....	120
Cuadro 9: Considero que los profesores y las profesoras llaman más la atención a los hombres porque son más traviosos y las mujeres son más tranquilas.....	121
Cuadro 10: Creo que las instrucciones de los profesores y profesoras son claras aunque utilice palabras masculinas para referirse a ambos géneros (alumnos) .....	138
Cuadro 11: Creo que las instrucciones de los profesores y profesoras serían más claras si se especificara entre alumnos y alumnas.....	138
Cuadro 12: Me siento decepcionado/a cuando mis compañeros y compañeras dicen que la responsabilidad del embarazo en jóvenes es la imprudencia de la mujer.....	148
Cuadro 13: Me siento conforme cuando mis compañeros y compañeras dicen que la responsabilidad del embarazo en jóvenes es la imprudencia de la mujer. ....	149
Cuadro 14: Considero que si interrumpo la clase para ir al baño el/la profesor/a se puede molestar.....	173
Cuadro 15: Considero que si interrumpo la clase para ir al baño el/la profesor/a lo entiende.....	174

#### Mapas conceptuales

Mapa conceptual 1: movimientos y teorías feministas .....	40
Mapa conceptual 2: Teorías de la reproducción y resistencia .....	49
Mapa conceptual 3: El Currículum oculto y Currículum Oculito de Género .....	60

#### Diagramas

Diagrama 1: Masculinidad hegemónica .....	65
Diagrama 2: Transmisión del Currículum oculto .....	72

Diagrama 3: Eje de análisis de la información obtenida en el proceso de investigación.... 75

#### Ilustraciones

Ilustración 1: Profesor sosteniendo el hijo de una alumna .....106

Ilustración 2: Fotografía de la Escuela Superior de Actopan.....161

#### Mapas

Mapa 1: Localización del Estado de Hidalgo ..... 22

Mapa 2: Localización de Actopan.....22

#### Croquis

Croquis 1: Licenciatura en Derecho, grupo matutino ..... 164

Croquis 2: Licenciatura en Derecho, grupo vespertino ..... 164

Croquis 3: Licenciatura en Psicología, grupo matutino ..... 165

Croquis 4: Licenciatura en Psicología, grupo vespertino ..... 165

Croquis 5: Licenciatura en Diseño Gráfico, grupo matutino ..... 165

Croquis 6: Licenciatura en Diseño Gráfico, grupo vespertino ..... 166

Croquis 7: Movimiento por el espacio de un alumno ..... 170

Croquis 8: Movimiento por el espacio de una alumna..... 171

## **Dedicatoria**

*A Encarni, porque tú eres el otro sol, el que más hace falta, tú eres un salvavidas y a la vez eres el agua y la felicidad es verte andar por casa, todas esas arrugas que la risa hizo en tu cara. Madre, siempre habrá, estemos donde estemos, una gran línea recta entre tu cuerpo y mi cuerpo (Marwan).*

*A Pedro, porque me enseñaste a buscar el trabajo bien hecho, sin olvidar la humildad que sólo tienen aquellos que saben quiénes son y de dónde vienen.*

*A Samuel porque cuando estoy sola frente al abismo o en mis peores pesadillas siempre encuentro tu mano que me ayuda a caminar, porque eres el mejor copiloto de mi vida.*

## **Agradecimientos**

*Gracias a Araceli Jiménez Pelcastre porque confiaste en mí cuando todavía yo no lo hacía, por saberme guiar, darme mi libertad y poner la misma ilusión en mis sueños como si fueran los tuyos propios. Todo lo que he aprendido en estos dos últimos años, te lo debo a ti.*

*Gracias a Alejandra Araiza por tus clases, por transmitirnos tantos conocimientos, por las aventuras vividas, por escucharnos, por hacernos sentir que no estamos solas. Gracias por enseñarnos qué es el feminismo.*

*Gracias a Rosa María Durán, por crear otras formas de liderazgo femenino basado en el respeto, la empatía y la comprensión. Gracias a Melinda Martínez que se encargó de todo el trabajo duro administrativo y que me permitió vivir grandes momentos que guardaré siempre en mi memoria.*

*Gracias a Moramay López Alonso, que sin conocerme me apoyó a vivir una gran experiencia, porque tu vida académica y personal es un ejemplo a seguir.*

*Gracias a Natali Valdez por tu gran paciencia y generosidad, fue una gran oportunidad asistir a tus clases.*

*El trabajo de campo no se hubiera podido llevar a cabo sin que Hegel Martín Baños y Patricia Fernández Cuevas no hubieran confiado ciegamente en mí. Gracias al profesorado quienes me abrieron las puertas de sus aulas, en especial a Fernando Mendieta, que con toda amabilidad me apoyó con el grupo de discusión.*

*Gracias a mis compañeros/a de maestría por tantas experiencias, en especial a mis compañeras de lucha feminista, Carina Vargas, Alejandra Duque y Berenicce Torres.*

*Gracias al alumnado que me permitió entrar en sus vidas, en especial aquellos/as que participaron en el grupo de discusión.*

*Gracias a mis amigas de toda la vida como Clara y Beatriz que tuvieron la paciencia de leerme detenidamente.*

*Gracias a Valeria Gallegos por el diseño de la portada y a Belén García por el apoyo con los grupos de discusión y los cuestionarios.*

*Gracias a Diana y Silvia porque son mi soporte en Actopan.*

*A las que son tierra, las que son agua  
las que su carne se les desgarran  
las que a pesar y con viento en contra, aún se levantan  
por las que estudian, las que trabajan  
las versos simples, las complicadas  
por todas ellas, por las mammalias  
aquí mi verso entre la metralla  
vierto mi copa de sangre y llaga,  
las que quedamos, por las que faltan.*

*(Cristina Indira)*



## Resumen

**D**istintos organismos educativos internacionales y nacionales orientan la acción educativa, hacia la eliminación de los estereotipos fundados en el género y la superación de prácticas discriminatorias y excluyentes, naturalizadas en las instituciones, hasta el punto de pasar desapercibidas. Esta investigación plantea abordar los elementos que reproduce la educación sexista a través de un currículum oculto en la Escuela Superior de Actopan (ESA), institución que forma parte de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

En el ámbito universitario hay pocos estudios, puesto que se considera que la educación superior se basa en el mero conocimiento científico, elimina los prejuicios y estereotipos y vela por una sociedad más justa.

El objetivo de la investigación fue identificar las prácticas sexistas que se desarrollan en el currículum oculto, en las Licenciaturas en Derecho, Diseño Gráfico y Psicología, en la ESA, durante el ciclo escolar enero-junio 2017 y la forma en que reacciona el profesorado y el alumnado ante ellas.

Para llevar a cabo la investigación se utilizó el legado de las teorías feministas y la perspectiva de género, porque permiten detectar prácticas discriminatorias sutiles e invisibles y que generan un fuerte mecanismo de profecía autocumplida. A través de las teorías de la reproducción, resultado de investigaciones en las ciencias sociales, es posible observar cómo se reproducen las desigualdades sociales en la educación y las teorías de la resistencia ponen en evidencia la centralidad del sujeto, como protagonista de la acción educativa capaz de transformar las realidades.

La investigación es cualitativa hace un diagnóstico del fenómeno y sus relaciones causales, se utiliza el método etnográfico que permite recrear el escenario cultural de la universidad tal y como aparece a la vista de quien investiga. Para ello se recurre a técnicas cualitativas y cuantitativas, las cuales abren nuevas preguntas de investigación, y constituyen un proceso dinámico de retroalimentación, como la observación no participante, escala de opinión y actitud y grupo de discusión.

**Palabras clave: Sexismo, Currículum oculto, Universidad, Género.**

## Summary

**D**ifferent international and national educational organizations guide the educational action, towards the elimination of stereotypes based on gender and the overcoming discriminatory and exclusionary practices, naturalized in institutions to the point of going unnoticed. This investigation aims to address the elements that sexist education reproduces through a hidden curriculum in the Escuela Superior de Actopan (ESA).

In the university environment there are very few studies, since it is considered that higher education is based on scientific knowledge, it eliminates prejudices and stereotypes and ensures a more just society.

The objective of this investigation is to identify the sexist practices that are developed in the hidden curriculum, such as Degree in Law, Graphic Design and Psychology in the ESA during the school year of January-June 2017 and identify the way in which the teaching staff reacts as well as the students.

In order to carry out this investigation, it is pertinent to use the legacy of the feminist theories and the gender perspectives because they allow us to detect both subtle and invisible discriminatory practices that generate a strong self-fulfilling prophecy. Through the theories of resistance they highlight the centrality of the subject, as the protagonists of the educational action capable of transforming realities.

The investigation is qualitative since it tries to diagnose the phenomenon and its causal relations; the ethnographic method is used so it allows to recreate the cultural scene of the university as it appears in the researcher's view. For this purpose, both qualitative and quantitative techniques are used, which open new research questions and constitute a dynamic process of feedback, such as the non-participant observation of opinion, attitude and discussion.

**Keywords: Sexism, Hidden curriculum, University, Gender.**

## Introducción

El conjunto de esta tesis está formado por tres momentos, en un primer momento se reflexiona sobre las teorías sociales que se utilizan en esta investigación, en un segundo momento las teorías sociales se extrapolan al ámbito educativo para analizar el sexismo y el currículum oculto de género y en un último momento se interpretan los resultados del trabajo de campo.

En el capítulo uno, se presentan las bases de la investigación, se explica su importancia, la pregunta de investigación y los objetivos, así como el contexto de la Escuela Superior de Actopan y las características de cada grupo. Por último, se cierra con la descripción de la metodología utilizada y sus respectivas técnicas e instrumentos.

En el capítulo segundo, se reflexiona sobre las teorías que fundamentan la investigación; En primer lugar se define el feminismo, para luego realizar un recorrido histórico en honor a los movimientos sociales, los cuales son la génesis de esta propuesta y con la que se puede entender la realidad, se concluye de forma más teórica con el concepto de género, ampliamente utilizado en la academia. En segundo lugar se establecen las bases de las teorías de la reproducción, las cuales transmiten la ideología dominante para más tarde buscar las alternativas a este poder a través de las teorías de la resistencia.

El análisis de resultados inicia con el capítulo cuarto sobre las representaciones sociales, las cuales son transmitidas a través de la interacción social y generan pautas tradicionales que definen los comportamientos y las expectativas que se deben asumir en función del género, orientación sexual, etnia y clase social. Sin embargo también existen otras formas de estar en el mundo que rompen con las viejas estructuras patriarcales, racistas, homofóbicas y clasistas e intentan buscar nuevas identidades más igualitarias.

En el capítulo quinto se analizan los resultados que se establecen en la interacciones escolares entre el profesorado y el alumnado y viceversa así como las relaciones entre el propio alumnado. Acciones como interrumpir, silenciar, ignorar reflejan las relaciones de poder y los privilegios que cada persona ocupa en el sistema educativo. Por otra

parte, existen otro tipo de resistencias que fomentan la participación equitativa, los pactos entre mujeres y la autodeterminación.

El lenguaje es analizado en el capítulo sexto, a través de él construimos nuestra forma de ver el mundo. Está formado por un conjunto de normas y reglas que transmiten la exclusión y la subordinación de las mujeres, al igual que los discursos que comunican esta concepción reforzando el control y la coacción de la sexualidad femenina. No obstante, surgen acciones que rompen con estas dinámicas invitando a las alumnas a participar en el diálogo y cuestionando la desigualdad histórica de las mujeres y que permanecen en la actualidad.

El séptimo capítulo desarrolla el análisis del espacio, en un primer momento los usos del espacio escolar, la apropiación, los movimientos y desplazamientos en función del género. En un segundo momento la forma en que se comunican los cuerpos, como espacios íntimos y privados. La investigación termina con el apartado de conclusiones donde se reflexiona sobre todo el trabajo realizado.

# Capítulo 1 Diseño de Investigación

## 1.1 Justificación

En la sociedad se suelen reproducir los patrones culturales, mismos que las nuevas generaciones aprenden en los procesos de socialización, ya sean formales o informales. La escuela es uno de tantos espacios donde la reproducción está presente. De manera concreta, la escuela reproduce las situaciones patriarcales y sexistas en las relaciones cotidianas y generalmente lo hace a través del currículum oculto. Estas situaciones impiden una relación más equitativa para todos/as. De ahí la necesidad de realizar una investigación, utilizando el enfoque de género, como perspectiva que permite develar la existencia de las prácticas que han sido poco analizadas en la educación superior.

El currículum oculto fue un tema muy investigado en la educación y aportó importantes resultados durante la década de los ochenta y noventa del siglo XX. Los autores más sobresalientes tienen como pionero a Philip W. Jackson (1968/1998). Este investigador estadounidense, fue el primero que utilizó y definió el concepto de currículum oculto, como la combinación de fuerza y poder para modelar de forma específica la vida colectiva del aula, que el alumnado debe dominar y adaptarse de manera satisfactoria a la escuela. Esto entra en contraposición al currículum oficial que carga su acento en las demandas académicas. Después vendrían las aportaciones de John Holt (1968/1987) Paulo Freire (1975/2005), Benson Snyder (1970/1971), Pierre Bourdieu (1970), Ivan Illich (1974), Elizabeth Vallance y Elliot Eisner (1974), Michael Apple (1986) Henry Giroux y Peter McLaren (1988), Peter McLaren (1994, 1995), Sandra Acker (1995/2000) y en el contexto mexicano destacan Ruth Paradise (1982), Citlali Aguilar (1989), Ruth Mercado (1997), Elsie Rockwell (2006) y Adelina Castañeda (2009).

En el ámbito escolar se presupone que el conocimiento predominante es el científico y está definido en el currículum formal, sin embargo en el currículum informal u oculto se sigue reproduciendo la transmisión de actitudes, comportamientos, lenguajes con características de la cultura patriarcal, también denominado sexismo. Por patriarcado se entiende un sistema de organización social que establece jerarquizaciones diferenciadas entre los papeles y expectativas sociales de los hombres y las mujeres. A los primeros se les conceden privilegios y las mujeres tienen que aceptar una posición de subordinación.

En cuanto a los estudios sobre el currículum oculto y la reproducción de la cultura patriarcal y sexista, autoras como la socióloga Marina Subirats (1988) advierte que el sexismo en la educación utiliza mecanismos más sutiles, menos evidentes y que permanecen ocultos. Para poder identificarlos hay que utilizar una metodología que desentrañe las desigualdades que permanecen invisibles, porque es evidente que los esquemas sexistas y patriarcales se siguen reproduciendo en la vida cotidiana de las instituciones educativas. El sexismo atribuye determinadas características a uno u otro sexo, dando un mayor valor a uno de ellos. Subirats (1994) define el sexismo como aquellas actitudes que generan desigualdad y jerarquización respecto al trato que reciben las personas, basado en una diferencia sexual. El sexismo tiene su raíz en el orden patriarcal de la sociedad y reproduce una ideología dominante que establece desigualdad y discriminación en cuanto a la clase, raza y género, como lo establecen las teorías de la reproducción.

El contexto donde se ha llevado a cabo la mayoría de investigaciones sobre este asunto, es en instituciones de educación primaria, por su importante papel de socialización y que pueden verse en los siguientes autores: Dale Spender y Elizabeth Sarah, “Aprender a perder: sexismo y educación” (1980); Montserrat Moreno “Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela” (1986); André Michael “Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares”, (1987); Marina Subirats y Cristina Brullet “Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta”, (1988); Amparo Tomé “Incidencia del género en las relaciones interpersonales y el desarrollo de actitudes y valores” (1996); Carlos Lomas “¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación” (1999).

En el ámbito universitario; hay pocos estudios, puesto que se considera que la educación superior se basa en el mero conocimiento científico, elimina los prejuicios y estereotipos y vela por una sociedad más justa. Los trabajos sobre educación sexista en el nivel superior destacan: Araceli Mingo (2006): “¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad” y Luz Maceira Ochoa (2005): “Investigación del currículum oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela”.

Desde diferentes organismos internacionales y nacionales se intenta introducir la noción de equidad de género y de igualdad de oportunidades en la educación: La Organización

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) destacó la importancia de fortalecer procesos de participación y promoción del acceso de las mujeres a la educación. Subrayó de forma significativa el esfuerzo por eliminar los estereotipos fundados en el género en la educación superior y la importancia de reforzar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y disciplinas donde no estén suficientemente representadas y visibles, por lo que se vuelve indispensable incrementar su participación en la toma de decisiones.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en su Programa Sectorial de Educación Superior 2013-2018 subraya la importancia de introducir la perspectiva de género en los procesos de planeación y evaluación, para superar las prácticas discriminatorias y excluyentes que se presentan en las instituciones, naturalizadas hasta el punto de pasar desapercibidas si no se analizan con dicha perspectiva (2013).

La UAEH desde el 2003, cuando fue certificada en el Modelo de Equidad de Género (MEG) asumió su compromiso de mantener una universidad de calidad, que fomenta el crecimiento en la igualdad de género y el respeto a los derechos humanos en el quehacer institucional (UAEH, 2003), de modo que se rige por una Legislación Universitaria con Perspectiva de Género y realiza actividades para promover la equidad de género y los derechos universitarios. En torno al esfuerzo desarrollado es necesario reflexionar si estas acciones permean en el personal académico, directivos/as, los/as estudiantes y generan una ruptura de los constructos culturales y sociales del patriarcado.

La investigación que se presenta, se ha desarrollado en la educación superior, concretamente en la Escuela Superior de Actopan, tomando como muestra los grupos de nuevo ingreso de las Licenciaturas en Derecho, Psicología y Diseño Gráfico durante el ciclo escolar enero-junio 2017. Como docente, antes de iniciar la investigación había detectado prácticas que reproducen continuamente el sexismo por parte de los docentes, alumnado y la cultura institucional. Estas prácticas están naturalizadas y su transmisión pasa desapercibida e invisible. Sin embargo, son prácticas que afectan en mayor medida a las mujeres.

Los/ las alumnos/as que cursan estudios en la Escuela Superior de Actopan provienen principalmente de diferentes localidades ubicadas en los municipios que forman parte

del Valle del Mezquital: Actopan, Ixmiquilpan, San Salvador, Santiago de Anaya, El Arenal y Francisco I. Madero. También es común encontrar estudiantes originarios de Pachuca. En este último caso mayoritariamente cursan Diseño Gráfico puesto que sólo es impartida en la ESA, dentro del conglomerado de la Universidad. Aunque no es novedad encontrar también estudiantes que proceden de otros municipios del Estado de Hidalgo y de estados circunvecinos.

Actualmente las comunidades del Valle del Mezquital que se siguen reconociendo como indígenas, hacen defensa de su tradición otomí, se rigen en buena medida por usos y costumbres, practican ritos que refuerzan su identidad colectiva y ejercen coacción ante quienes pretendan violentar sus normas y costumbres. Las condiciones de vida de la población indígena en México, históricamente han sido de marginación, en especial por la dificultad de la producción agrícola (Moreno, Alcántara, & Fierro, 2006). En estas circunstancias, se presenta un problema de exclusión hacia los jóvenes, quienes no tienen oportunidad de seguir estudiando más allá de la educación básica, pero tampoco encuentran opciones de trabajo, lo que deviene en altas tasas de desempleo (Sierra, 1992).

A consecuencia de la falta de oportunidades laborales bien remuneradas, frecuentemente se produce la emigración de algunos miembros de la familia o familias enteras (Hernández, 2016). En el Valle del Mezquital se registran altas tasas de migración masculina y en las localidades predomina la población de mujeres. Las mujeres se quedan encargadas de administrar las remesas, hacer frente a las actividades agrícolas, contratar peones, vender los productos, cuidar de los animales y realizar actividades de pastoreo. Las mujeres jóvenes no encuentran razón para continuar con el mismo estilo de vida, reflexionan sobre qué quieren para sus familias y para sí mismas, han estudiado pero tampoco encuentran un trabajo que les satisfaga. Ven a sus padres y hermanos irse y muchas desean alcanzarlos para buscar una vida mejor, no sólo quieren casarse (Welsh, 2010).

Lo anterior refleja el cambio de las relaciones de género, puesto que las mujeres están teniendo más autonomía y quieren transformar la relación con sus compañeros y con los hombres, quieren que las respeten, que “no tengan que pedir permiso”, que les apoyen en su trabajo y las tareas domésticas (Welsh, 2010).

El alumnado que cursa estudios en la Escuela Superior de Actopan, por el contexto del que proceden es un colectivo multicultural. En ese contexto se han formado una serie de nociones sobre la división sexual del trabajo (Tranfo, 1989), que determinan las relaciones de género y las reproducen en su vida cotidiana, incluyendo el ámbito académico. En especial, la cultura patriarcal se transmite en primer término en los hogares, apoyado por los medios de comunicación y en las escuelas el estudiantado se enfrenta a dos opciones: reproducir esas prácticas o bien modificarlas y contribuir a transformar las inequidades, dependiendo de los formatos de relación que se practiquen en la institución educativa.

Desde diferentes organismos internacionales que pautan los criterios para el desarrollo de las prácticas educativas, se intenta introducir la noción de equidad de género y de igualdad de oportunidades en la educación. Sin embargo mediante la investigación se propuso desarrollar y definir hasta qué punto se realiza un esfuerzo por conseguirlo o si solamente se convierte en discurso meramente político, dentro de la cultura institucional de la Escuela Superior de Actopan. En este sentido, fue pertinente revisar las interacciones entre el profesorado y el alumnado, las formas de relación de los/las estudiantes, el uso de los espacios, las representaciones del género y el lenguaje; porque a través de estos aspectos se reproducen los mecanismos patriarcales y sexistas del currículum oculto.

## **1.2 Pregunta de investigación y objetivos**

### **Pregunta de investigación**

La investigación sobre La reproducción de la educación sexista en el currículum oculto, se realizó en la Escuela Superior de Actopan (ESA), durante el ciclo escolar enero-junio 2017, concretamente en los grupos de primer semestre de las Licenciaturas en Derecho, Diseño Gráfico y Psicología.

La pregunta que guió la investigación es la siguiente:

¿Qué prácticas desarrolladas a través del currículum oculto en el primer semestre de las Licenciaturas en Derecho, Diseño Gráfico y Psicología, de la Escuela Superior de Actopan, durante el ciclo escolar enero-junio 2017, son sexistas y de qué manera reacciona el profesorado y el alumnado ante ellas?

### **Objetivo general:**

Para guiar la investigación se planteó el siguiente objetivo general y los objetivos específicos:

Identificar las prácticas sexistas que se desarrollan en el currículum oculto, en las Licenciaturas en Derecho, Diseño Gráfico y Psicología, en la ESA, durante el ciclo escolar enero-junio 2017 y la forma en que reacciona el profesorado y el alumnado ante ellas.

### **Objetivos específicos:**

- Develar qué esquemas sexistas forman parte del currículum oculto durante las sesiones de clase y para el profesorado y el alumnado no son evidentes.
- Identificar las prácticas de los/las docentes, que reproducen esquemas sexistas en las interacciones con el estudiantado.
- Identificar las prácticas del alumnado, que reproducen esquemas sexistas en las interacciones dentro del aula.
- Observar las reacciones que implican resistencia u oposición por parte del alumnado y el profesorado, ante las prácticas sexistas de ambos.

### 1.3 Contextualización

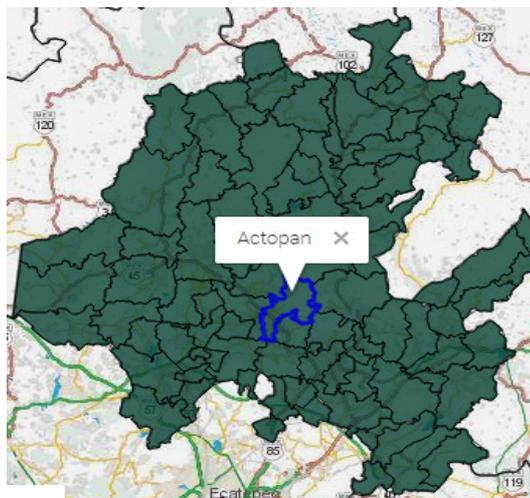
En el 2000, la Escuela Superior de Actopan inició sus actividades con las Licenciaturas en Derecho y Psicología; en julio de 2004 se incorporó la Licenciatura en Diseño Gráfico, en el 2014, la oferta educativa de la Escuela Superior se incrementó con dos nuevos programas educativos el de Bachillerato y el de Creación y Desarrollo de Empresas (UAEH, S.f).

**Mapa 1: Localización del Estado de Hidalgo**



Fuente: (INEGI, sf).

**Mapa 2: Localización de Actopan, Hidalgo, México**



Fuente: : (INEGI, sf).

El alumnado con el que se ha trabajado ha sido el de primer semestre de Derecho, Psicología y Diseño Gráfico. Se propuso analizar este semestre porque el alumnado trae consigo los valores y principios familiares, religiosos, educaciones que van a chocar con el conocimiento científico que se imparte en la Universidad. Las licenciaturas elegidas son tres de las cuatro que se imparten en la ESA, la otra restante pertenece a la licenciatura de Creación de Empresas, que fue descartada porque es de nueva creación, además era necesario reservar un grupo para realizar los oportunos pilotajes.

Los grupos analizados son los siguientes:

- Derecho, grupo matutino: El equipo docente estaba formado por 5 profesores hombres y 1 profesora. El alumnado estaba integrado por 8 hombres y 31 mujeres.

- Derecho, grupo vespertino: El equipo docente estaba compuesto por 6 profesores hombres, uno de los cuáles sustituía a una profesora que en ese momento estaba de baja laboral. El alumnado estaba formado por 15 hombres y 25 mujeres.
- Psicología, grupo matutino: El equipo docente estaba representado por 3 profesores hombres y 3 profesoras. El alumnado estaba constituido por 3 hombres y 20 mujeres.
- Psicología, grupo vespertino: El equipo docente estaba representado por 2 profesores hombres y 4 profesoras. El alumnado estaba constituido por 6 hombres y 17 mujeres.
- Diseño gráfico, grupo matutino: El equipo docente estaba representado por 3 profesores hombres y 3 profesoras. El alumnado formado por 13 hombres y 14 mujeres.
- Diseño gráfico, grupo vespertino: El equipo docente estaba integrado por 3 profesores hombres y 3 profesoras. El alumnado estaba constituido por 14 hombres y 9 mujeres.

La metodología del aprendizaje de la licenciatura en Derecho está basada en el modelo de competencias. Las sesiones, suelen organizarse, en un primer momento aprendizaje por recepción y una enseñanza expositiva del contenido final. En un segundo momento, se crean dinámicas de participación que invitan a la interacción. Las actividades durante la clase más frecuentes son grupales e individuales fuera del aula.

La metodología del aprendizaje en Psicología, es muy similar que en la licenciatura en derecho, aunque ésta incluye más actividades grupales.

La metodología del aprendizaje en Diseño Gráfico está también basada en competencias. Es un aprendizaje por recepción pero también un aprendizaje por descubrimiento a través de la realización de diversos proyectos. La dinámica de la clase suele ser individual y el profesorado supervisa. Aunque se realicen actividades por grupos, se dividen las tareas en función de capacidades.

## **1.4 Metodología**

La investigación se ha realizado mediante la metodología cualitativa, busca explicar las relaciones que subyacen a los hechos y lograr un mayor acercamiento a cada uno de los

participantes de la investigación, ya que además de las prácticas que son evidentes, se mueven emociones y afectos entre ellos, que están ocultos y solamente mediante un proceso sistemático de indagación es posible develar (Ríos, 2012).

La investigación cualitativa está fundada en una posición filosófica ampliamente interpretativa, en este sentido, nos interesan las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, a partir de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (Vasilachis, 2006).

Mediante la metodología cualitativa los investigadores estudian el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, son conscientes y sensibles de los efectos que ellos/as mismas causan sobre la gente que es sujeta de su estudio. Tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, puesto que es una investigación inductiva donde el investigador desarrolla conceptos, intelecciones y comprensiones, partiendo de los datos, y no solamente recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos (Delgado, 2012).

Los métodos utilizados en la investigación cualitativa en ciencias sociales han sido trabajados de manera interdisciplinar, como en el caso de la antropología con la etnografía, (Ríos, 2012). Los métodos sirven al investigador/a, pero no es un esclavo de ellos (Taylor & Bogdan, 2009). La metodología cualitativa también es útil para propiciar la triangulación de diversos métodos de recogida de datos, con el fin de obtener lo más verídicamente posible las acciones, los sentimientos, las significaciones, los valores y las interpretaciones; es decir, las identidades del alumnado que participa en la investigación (Delgado, 2012).

Por otra parte, también se utilizan técnicas cuantitativas que abren nuevas preguntas de investigación, y constituyen un proceso dinámico en el que ambos métodos se retroalimentan (Goetz & LeCompte, 1988). En este caso los datos cuantitativos tienen un limitado alcance, puesto que no se obtienen mediante inferencia estadística y no reúnen las características de representatividad, sirven como punto de partida y apoyo a elementos cualitativos.

### Métodos cualitativos

El método utilizado es la etnografía porque focaliza su interés por la cultura y determina prioritariamente algunos aspectos que se observan de manera privilegiada, como los aspectos materiales, las costumbres y el lenguaje, dentro de las situaciones cotidianas (Pérez, 2011). La etnografía también permite incursionar en las creencias compartidas, prácticas, conocimientos populares y los comportamientos por parte del alumnado y el profesorado en cuanto al sexismo, y que son transmitidos a partir del currículum oculto. Para ello se comienza examinando grupos y procesos determinados que permitan apreciar los aspectos generales, para después centrarnos en aquellos más detallados, o que puedan pasar desapercibidos en los primeros acercamientos (Goetz & LeCompte, 1988).

El trabajo etnográfico se evalúa por la medida en que logra una recreación del escenario cultural estudiado, que permita representarlo tal y como apareció ante la mirada del investigador/a.

Una de las técnicas que requiere la etnografía es la observación no participante, esta técnica intenta reducir al mínimo las interacciones con los participantes para centrar su atención no intrusivamente en el flujo de los acontecimientos

Las observaciones no participantes se realizaron durante un mes y medio, desde enero hasta marzo, cada semana estuve en un grupo diferente, siguiendo el horario lectivo:

**Cuadro 1. Calendario del trabajo etnográfico enero-marzo del 2017.**

<b>Licenciatura</b>	<b>Horario</b>	<b>Calendario</b>
<b>Derecho 1º1 (grupo matutino)</b>	7:00-13:00	23 Enero-27 Enero
<b>Derecho 1º2 (grupo vespertino)</b>	13:00-21:00	30 Enero-3 Febrero
<b>Psicología 1º1 (grupo matutino)</b>	7:00-13:00	6 Febrero-10 Febrero
<b>Psicología 1º2 ( grupo vespertino)</b>	13:00-21:00	13 Febrero-17 Febrero
<b>Diseño Gráfico 1º1 (grupo matutino)</b>	7:00-13:00	20 Febrero-24 Febrero
<b>Diseño Gráfico 1º2 (grupo vespertino)</b>	13:00-21:00	27 Febrero-3 Marzo

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, la observación no deja siempre de ser participante puesto que el/la investigador/a ejerce alguna influencia sobre la situación que observa, en particular en áreas como las aulas. De manera similar a lo que Woods (1995) señala, entre varias cosas, me veían como:

- a) Una espía, por ejemplo para el director. El personal docente tenía la inquietud de saber la temática de la investigación, y pude observar ciertas actitudes un poco forzadas como llegar muy pronto al aula y salir muy tarde o darme explicaciones. Respecto al alumnado al principio se sentían un poco cohibidos, e intentaban tener un comportamiento “adecuado” una vez que veían que mi presencia no sancionaba ningún tipo de comportamiento se relajaron.
- b) Una profesora de apoyo, para resolver las dudas que pudieran tener los y las estudiantes o para corroborar los argumentos del profesorado cuando se hablaba de Europa.
- c) Una persona exótica, que genera interés, incluso llegué a ser el centro de interés del aula.
- d) Un ente, ni profesora ni alumna, que deambula por el aula.

Para registrar las observaciones utilicé el instrumento de las notas de campo (Anexo I) y como ayuda para dirigir la mirada utilicé un guión de observación (Anexo II), fui anotando las informaciones relevantes para la investigación en la computadora portátil durante las sesiones de clase, y posteriormente una vez terminado el horario escolar, hacía la síntesis y profundización de los datos.

La segunda técnica que utilicé es el grupo de discusión, que constituye una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa que ha sido ampliamente utilizada en la investigación sociológica y educativa. Los grupos de discusión son una técnica no directiva que permite analizar la producción controlada de un discurso por parte del alumnado, durante un espacio de tiempo limitado (Gil, 1993) y que se utilizó para debatir sobre el sexismo en la educación.

Se realizaron dos grupos de discusión uno integrado por hombres y otro integrado por mujeres, puesto que el sexismo en la educación, es un tema que puede provocar incomodidad en las mujeres o en los hombres si les juntamos en un mismo grupo. También es importante por el diseño de la investigación separar a los participantes por

género, con el propósito de la estratificación en el análisis y la capacidad de comparar y contrastar puntos de vista (Ulin, Robinson, & Tolley, 2006).

El grupo de discusión de los hombres se llevó a cabo el jueves 27 de Abril, se convocó a seis alumnos, uno de cada grupo y asistieron cinco. El grupo de discusión se moderó por el Psicólogo Fernando Mendieta, surgió un gran problema técnico puesto que la cámara dejó de grabar a los 35 minutos, por lo que se tuvo que pedir al psicólogo sus notas de campo y la reconstrucción lo más detallada posible del discurso.

El grupo de discusión de las mujeres se realizó el viernes 28 de Abril, se convocó a seis alumnas, una de cada grupo y asistieron tres mujeres, una de cada licenciatura. Este grupo de discusión fue moderado por mí, se grabó la sesión completa y se registraron los acontecimientos durante la dinámica. Tanto los hombres como mujeres que participaron en el grupo de discusión, se preserva su anonimato a través de nombres ficticios.

### Método cuantitativo

La tercera técnica utilizada son las escalas de actitudes y opiniones que permiten medir las características muy diversas de los fenómenos sociales en la forma más objetiva posible (Namakforoosh, 2000). En este sentido, el instrumento elegido para realizar la investigación es la Escala Likert que permite definir la forma en cómo es percibido el sexismo en la educación, es decir, al conjunto de creencias y opiniones que el alumnado posee sobre el sexismo en la educación y la información que se tiene sobre el mismo (Hollander, 1978, citado por Ubillos, Mayordomo, & Paéz, 2004).

En esta técnica cuantitativa, se aplica un método descriptivo de encuesta con el propósito de conocer las actitudes del alumnado ante el sexismo. Para su aplicación se hace de forma autoadministrada y supervisada por la encuestadora, esta característica me obligó a estar presente dentro de los salones de las licenciaturas en Derecho, Psicología y Diseño Gráfico.

### Muestra

La muestra participante se compone por el alumnado de primer semestre de las licenciaturas de Derecho, Psicología, Diseño Gráfico, grupos matutino y vespertino, de

la Escuela Superior de Actopan. En total la representación asciende a 150 alumnos y alumnas.

La instrumentación empleada en esta investigación es una escala de actitudes tipo Likert, para ello se diseña y aplica una escala, la cual mide las actitudes de reproducción o resistencia del alumnado ante el sexismo en la educación. Compuesta por 24 ítems que se desglosan en cuatro subescalas: interacción, representaciones, espacios y lenguaje, cada una compuesta a su vez por 6 ítems. La respuesta oscila entre 1, completamente en desacuerdo, y 5, completamente de acuerdo, siendo la puntuación máxima que se puede obtener 5 y la puntuación mínima de 1. La subescala interacción incluye contenidos referidos a la interacción entre el alumnado y el profesorado, el profesorado y el alumnado, y el alumnado entre sí. La escala de representación incluye cuestiones sobre estereotipos de género, orientación sexual, clase y etnia. La escala de espacio contempla las dinámicas de movimiento del alumnado en el espacio áulico. Y por último la escala de lenguaje incluye lenguaje inclusivo y discursos machistas. En todas las escalas se miden las opiniones, creencias y conductas.

De los 24 ítems que forma la Escala Likert, sólo han sido analizados 14, se han seleccionado aquellos más relevantes para la investigación y que aportan más lucidez para el estudio de sexismo.

Una vez que se asientan las bases de la investigación; la justificación, pregunta de investigación, objetivos, el contexto y la metodología, se reflexiona sobre las teorías sociales utilizadas para crear bases sólidas que permitan analizar la realidad.

## Capítulo 2 Teorías feministas, teorías de la reproducción y la resistencia

*Me enamoré de vuestra revolución y me hice una bandera.  
Me tatué que los sueños los puedes hacer realidad.  
Y construimos una relación que no entendía de resignación,  
y nuestras voces se hicieron feroces contra la opresión,  
y nuestro afecto fue el pegamento que nos cuidó en todo momento  
y ya no sólo teníamos razón, sino sentimientos (Marín, 2015).*

**L**as teorías feministas, las teorías de reproducción y resistencia emanan de las teorías críticas que develan las relaciones desiguales. En este caso basadas en el género, orientación sexual, clase y etnia y cómo las instituciones educativas, el profesorado y el alumnado reproducen la desigualdad o tienen determinadas actitudes y conductas de resistencia ante ello.

### 2.1 Feminismo, recorrido histórico y concepto de género

#### 2.1.1 Feminismo

Las teorías feministas y de género son teorías críticas que pretenden develar los sistemas que intervienen en la opresión y la explotación de las mujeres. Los movimientos feministas desarrollaron dichas teorías emancipadoras y reflexivas para superar las condiciones de subordinación que sufren las mujeres. Pueden contribuir a esta tarea de dos formas: a) a través de un análisis explicativo-diagnóstico de la opresión de las mujeres en la historia, cultura y las sociedades y b) mediante una crítica anticipatoria utópica de los valores de nuestra sociedad y la cultura (De Miguel & Amorós, 2005).

Las teorías feministas funcionan como un marco interpretativo que aportan visibilidad a fenómenos que no son pertinentes ni significativos desde otras perspectivas, como por ejemplo el sexismo y el androcentrismo. El sexismo atribuye determinadas características a uno u otro género, dando un mayor valor al género masculino. Y

podemos definir el androcentrismo, como la visión del mundo donde el hombre es el centro y la medida de todas las cosas, siendo por tanto, la referencia en la que fijarse.

Las teorías feministas tratan de evidenciar los sesgos no legítimos que obvian o distorsionan lo que concierne a la mitad de la especie (De Miguel & Amorós, 2005). Aplican una mirada intelectual específica sobre la sociedad y utilizan determinados conceptos para iluminar algunas dimensiones de la sociedad como el sexismo y el patriarcado (Cobo, 2014).

Las mujeres como grupo social son oprimidas, marginadas, discriminadas. A pesar de todas las diferencias particulares que existen entre ellas, es posible hablar de una condición similar de opresión histórica genérica. En este sentido, se habla de la condición de la mujer o estudios de la mujer, revisando sus posibles particularidades, porque es distinta la realidad de cada grupo de mujeres que comparten una época o una misma situación política-geográfica, una clase, una etnia, una preferencia sexual, una “normalidad” o “anormalidad” física o psíquica (Cobo, 2014).

### 2.1.2 Recorrido histórico

El feminismo como movimiento social, tiene un sólido recorrido histórico de casi tres siglos, pleno de luchas por acceder a nuevos espacios de libertad e igualdad para las mujeres. Su origen se remonta al siglo XVII, François Poullain de la Barre, publicó un libro, *De l'égalité des sexes*, en el año 1673, en el cual sostenía que la subordinación de las mujeres no tenía su origen en la naturaleza sino en la sociedad (Cobo, 2014).

El siglo XVIII, con el nacimiento de las democracias occidentales, se generó un ámbito social y político de igualdad y libertad que trascendió en los derechos civiles, políticos y sociales. Sin embargo, estaban dirigidos hacia los hombres, las mujeres quedaron excluidas del proyecto ilustrado (De Miguel & Amorós, 2005).

Celia Amorós (1997) citada por (Beltrán & Maquieira, 2001), distingue dos tipos de discurso sobre las mujeres durante el Siglo de las Luces: uno sería la memoria de los agravios formado por las quejas de las mujeres ante las situaciones sociales, aunque no cuestionan la asimetría de poder entre hombres y mujeres, ni plantean una

reivindicación igualitarista o un proyecto alternativo. Y el segundo es el discurso de la vindicación que criticaba especialmente el arraigo de los prejuicios y propugna el acceso de las mujeres al saber, como remedio a la desigualdad y como parte del camino hacia el progreso. Este ideal programático emancipatorio sólo puede ser entendido gracias a la existencia de ideas filosóficas, morales y jurídicas que rodeaban a la Ilustración. Surge lo que se conoce como la primera ola del feminismo.

A lo largo del Siglo XIX, las mujeres empezaron a organizarse en torno al movimiento conocido como las sufragistas, que tenía como objetivo alcanzar el derecho al sufragio, sin embargo, desde un punto de vista estratégico, consideraban que una vez conseguido el voto y el acceso al parlamento podrían comenzar a cambiar las leyes y las instituciones (De Miguel & Amorós, 2005).

La teoría feminista y el movimiento feminista surgen en el contexto de tres grandes ilustraciones, la francesa, la inglesa y la alemana, y en el marco político del estado-nación. Sin embargo, la segunda ola feminista se desarrollará sobre todo en el continente americano y en Inglaterra (Cobo, 2014).

Una vez conseguidos los derechos políticos, las mujeres en los años setenta del siglo XX, seguían teniendo grandes dificultades que comportaba su acceso igualitario al ámbito público. Estas desigualdades fundamentaron la necesidad de establecer mecanismos sociales y políticos capaces de romper con las dinámicas de exclusión del sistema patriarcal, estableciendo las nociones de discriminación positiva y las cuotas (De Miguel & Amorós, 2005).

Los dos temas que sirvieron tanto para la movilización como para la reflexión teórica fueron visibilizar los conflictos y problemas que las mujeres afrontaban en el ámbito privado; representado con lemas como "lo personal es político" y analizando las causas de la opresión, donde el concepto de patriarcado cobró una gran importancia (Beltrán & Maquieira, 2001).

Este gran impulso del feminismo se canaliza en tres perspectivas que marcan distintas visiones sobre la situación de las mujeres y los objetivos a conseguir: el feminismo liberal, el feminismo socialista y el feminismo radical<sup>1</sup>. Cada uno de estos enfoques

---

<sup>1</sup> El feminismo liberal considera que los problemas de subordinación de las mujeres se solucionan suprimiendo restricciones legales que impiden la entrada de éstas en el espacio público, los objetivos

representa una elaboración definida de unos conceptos y una metodología diferenciados (Beltrán & Maquieira, 2001).

Tras el feminismo radical, surgen nuevos análisis que interpelan críticamente la igualdad y la colocan en el centro de la agenda feminista. El movimiento feminista y la teoría feminista desde sus inicios han experimentado la tensión entre la igualdad y la diferencia<sup>2</sup>. A mediados de los ochenta, del siglo XX, en la tercera ola del feminismo, surgió otro debate a raíz de la interpelación crítica a la igualdad, que ya había comenzado el feminismo de la diferencia. La alianza entre un sector del feminismo y la postmodernidad dio lugar a un giro político y epistemológico respecto al feminismo universalista e ilustrado de la igualdad. La postmodernidad pone en disputa las abstracciones ilustradas de las que se ha valido la teoría feminista para interpelar al patriarcado, como el concepto de mujeres, la noción de sujeto político feminista o la argumentación feminista que considera que en cada sociedad existen estructuras patriarcales que oprimen a las mujeres, además de una estructura transcultural de dominio masculino (Cobo, 2014).

El multiculturalismo ha creado un marco teórico y político a las comunidades culturales consideradas inferiores y los movimientos sociales que dan voz a las minorías excluidas e introduce el análisis de la cuestión colonial (Cobo, 2014). La denominación de países asiáticos, africanos y latinoamericanos como tercer mundo, provoca la ilusión de una población homogénea e inferior, borrando las diferencias entre ellos y hacia el interior de las sociedades (De Miguel & Amorós, 2005). De este modo, las corrientes del

---

giran en torno a la libertad e igualdad. El feminismo socialista es un replanteamiento del método marxista basado en una comprensión dialéctica de las relaciones entre sexo y clase, es una de las teorías explicativas de los cambios sociales y de las relaciones sociales de dominación. Hasta este momento las luchas por las demandas por la incorporación a la vida pública, el sufragismo y la igualdad formal o legal, no lograban poner de manifiesto y denunciar la estructura de relaciones de poder entre hombres y mujeres. El feminismo radical denunció la situación de opresión en que se encuentran las mujeres y para ello utilizan la noción de patriarcado (Beltrán & Maquieira, 2001).

<sup>2</sup> El feminismo de la diferencia gira en torno a la idea de que entre hombres y mujeres tienen diferencias profundas que van más allá de la cultura, que probablemente están ancladas en sustratos más profundos de la humanidad masculina y femenina por lo que los hombres y mujeres tienen maneras diferentes de ver y actuar en el mundo. Consideran que la diferencia es un paradigma político en torno al cual debe organizarse la vida social, por lo que no ha de ser ignorada, sino reivindicada y a partir de su existencia debe construirse la vida social, política, económica y cultural. Por el contrario, el feminismo de la igualdad asume la diferencia como el resultado de la experiencia histórica, pero considera que el paradigma político en torno al cual se deben fundar las relaciones sociales entre hombres y mujeres es la igualdad (Cobo, 2014).

feminismo poscolonial conciben a las mujeres como diversas en las sociedades multiculturales<sup>3</sup> y pueden ser entendidas dentro de este punto de vista (Harding, 1998).

El feminismo postcolonial ofrece contraejemplos a los modelos hegemónicos, enriquece nuestra comprensión de las sociedades étnicamente complejas y las posibles emancipaciones. La perspectiva del feminismo pluricultural promueve el diálogo entre culturas, en el que los factores hegemónicos y subalternos se tienen en cuenta. Para lograrlo, se requiere, despejar un alto número de prejuicios, detectar los mecanismos de exclusión, lograr que las partes se descentren, reconocer los propios límites y los preconceptos desde los que se ha construido al Otro (De Miguel & Amorós, 2005).

Desde esta perspectiva se critican los efectos epistemológicos y políticos del poder colonial y rompen con a) la categoría de mujer como sujeto epistemológico y político homogéneo b) las relaciones de poder y de resistencia c) la idea de cultura como intocable y ahistórica d) las necesidades de las mujeres detrás de los movimientos (Suárez, 2008).

Las voces y experiencias de las mujeres excluidas han contribuido para que el proyecto intelectual y político del feminismo se descolonialice, se democratice y consiga crear alianzas para apoyar procesos transformadores para las mujeres y hombres de las comunidades empobrecidas y desprestigiadas del sur (Suárez, 2008).

En México, en los años ochenta del siglo XX, surgen los primeros debates sobre las diversas formas de vivir las condiciones de ser mujeres, principalmente desde las diferencias culturales y de clase. A partir de este momento las mujeres de sectores urbano-populares, las obreras y sindicalistas, las campesinas e indígenas y las migrantes rurales comienzan a elaborar demandas específicas junto con otras mujeres del movimiento feminista, académicas y políticas (Mora, 2013).

El detonador del movimiento de mujeres indígenas fue por un lado en el "Encuentro de Dos Mundos" y "500 años de resistencia indígena, negra y popular" (500 años) y el

---

<sup>3</sup> Estas teorías desarrollan diferentes puntos de vista del feminismo que ven el mundo a través de marcos conceptuales que dirigen las miradas y las temáticas hacia las diferencias culturales de las condiciones de vida de las mujeres. Para diseñar el cambio social es necesario pensar en las diferencias históricas. (Harding, 1998).

levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZNL)<sup>4</sup> y por otro lado, los movimientos religiosos de la teología de la liberación y organismos civiles que promovieron la reflexión de la problemática de las mujeres, creando espacios donde se empezó a crear un discurso y agenda con rasgos feministas<sup>5</sup>, aunque las mujeres no se reconocían como feministas (Espinosa, 2010).

El género se entrecruza con la clase, raza, etnia, colonialismo, sexualidad y otras relaciones sociales jerárquicas organizadas en marcos incluidos en instituciones y prácticas, por lo que las fuerzas son construidas mutuamente y mantenidas (Harding, 1998), son categorías que incluyen o excluyen cuerpos, sirven para analizar cómo ese cruce de variables atenúa inequidades y permite identificar a personas que sufren múltiples discriminaciones (Muénevar, 2005).

Para lograr la deconstrucción de las sujeciones vividas por las mujeres se vuelve necesario reconocer la existencia de la diversidad en toda su magnitud. Una vía analítica e interpretativa es la interseccionalidad como mecanismo para resistir la opresión, confrontar las discriminaciones; transformar o construir nuevos lenguajes libres de dominación, crear una meta política de convivencia donde se admitan las diferencias pero no se toleren las desigualdades (Muénevar, 2005).

---

<sup>4</sup> El levantamiento zapatista significó un salto cualitativo para el movimiento indígena que ayudó a articular su crecimiento y unificó a diferentes agrupaciones preexistentes y nuevas. Sobre todo, formuló las viejas injusticias de clase basadas en la discriminación de etnia y de género (Espinosa, 2010).

<sup>5</sup> Las campesinas organizadas empezaron a tomar la palabra. Se reconocieron como pobres entre los pobres, con dificultades educativas y de salud, con largas jornadas domésticas por la carencia de recursos y servicios básicos. En este proceso heterogéneo, fueron tomando conciencia de su situación subordinada y desigual en el ámbito laboral, en sus comunidades y en sus organizaciones campesinas, pero también en su familia y en su hogar. Empezaron a participar en los discursos políticos del movimiento campesino a pesar de que su voz fuera poco escuchada, descubriendo su invisibilidad en las asambleas, porque aunque participen en las luchas agrarias, son olvidadas por las instituciones públicas. Pese a trabajar arduamente en la agricultura, tienen escasas oportunidades a la tenencia de la tierra; en diversas ocasiones se manifestó el maltrato que recibían de sus parejas y su escaso poder de toma de decisiones en la maternidad (Espinosa, 2010). Las mujeres, dentro de las comunidades indígenas zapatistas comparten, reformulan, combinan, cambian o usan estratégicamente los conceptos sociales sobre justicia de género y los términos con los que se habla de ellos. También permanecen en diálogo permanente con la comunidad internacional y los grupos de mujeres que las apoyan y las visitan (Marcos, 2010). Empezaron actos de resistencia en contra del racismo y la explotación económica que actualmente sufren sus pueblos, sin embargo, sus actos no han sido reconocidos e incluso fueron ignorados por movimientos predominantemente mestizos, que priorizan la situación de opresión de las mujeres en un sistema patriarcal, sin reflexionar cómo estas se articulan desde lo étnico (Mora, 2013).

### 2.1.3 Concepto de género

El concepto de género es una de las categorías centrales del pensamiento feminista, fue acuñado por Gayle Rubin en 1975, actualmente se ha desarrollado en varias direcciones. En primer lugar, el concepto de género hace mención a la existencia de una normatividad femenina edificada sobre el sexo como hecho anatómico (Cobo, 2005), por tal razón, surge la necesidad de romper con el determinismo biológico implícito en la noción de sexo, que marca de forma simbólica y efectiva en la vida de los hombres y mujeres (Martín, 2006).

Las raíces históricas del género se remontan a años 1673 cuando Poulain de la Barre publicó *De l'égalité des deux sexes* en el cual señala que la desigualdad social entre hombres y mujeres no era consecuencia de la naturaleza sino que estaba ligado a factores culturales (Martín, 2006). A principios del Siglo XX, John Money a través de su estudio sobre el hermafroditismo necesitaba un concepto vinculado a la realidad del sexo, pero diferente de él; que recogiese el papel fundamental que la biografía social posnatal, desempeña en el proceso de convertir a las personas en mujeres y varones. Un papel que incluso puede modificar los destinos de la biología (García-Mina, 2003).

John Money verificó que la convicción básica de pertenecer a uno u otro sexo no estaba directamente determinada por el patrón cromosómico, gonadal u hormonal, el sentimiento íntimo de sentirse niño o niña radica principalmente en las conductas dimorfas que los padres tienen ante el sexo asignado, en la historia biográfica postnatal. Desde el nacimiento, a los bebés se les nombra, viste, peina y cría siguiendo el modelo de masculinidad y femineidad prescrito por la cultura y transmitido a través del intercambio social y del poder de la comunicación (García-Mina, 2003).

Por otro lado Robert J. Stoller en sus trabajos con personas transexuales se planteó utilizar la categoría de género y profundizar en ella. Para referirse a los componentes biológicos que distinguen al macho de la hembra utiliza la palabra sexo y el género lo reserva para señalar el dominio psicológico de la sexualidad, que abarca los sentimientos, papeles, pensamientos, actitudes, tendencias y fantasías que, aún hallándose ligados al sexo, no dependen de factores biológicos. El género es de orden psicológico y cultural, alude a la masculinidad y la femineidad sin hacer referencia a la

anatomía y fisiología. El género es fruto de las experiencias de aprendizaje (impronta, condicionamiento clásico, operante y visceral) y de las modificaciones que resultan de la frustración, el trauma y los conflictos intrapsíquicos y los intentos por resolverlos (García-Mina, 2003).

En el siglo XX, autoras como Simone de Beauvoir y Margaret Mead fueron claves para el surgimiento de esta categoría, aunque su desarrollo teórico se debe a las investigadoras feministas de las tres últimas décadas. En 1980 se empezaron a separar las cualidades humanas biológicas (sexo) y las cualidades humanas sociales (género) (Martín, 2006).

Por sexo se entiende, las características anatómicas de los cuerpos, incluidos la genitalidad, características morfológicas del aparato reproductor y aspectos hormonales y cromosómicos, se reconocen únicamente dos sexos universales: hombres y mujeres. Mientras que el género es una creación exclusivamente social, con simbolismo sexual de las diferentes sociedades y periodos históricos, resultado del imaginario colectivo (Martín, 2006).

Al ampliar los estudios de género y relativos a los sistemas de sexo-género se involucra la participación masculina y la crisis del modelo masculino tradicional que se traduce en una diversidad de problemas sociales (Valdés & Olavarría, 2008). Freddy Hernán (2001) citado por (Ochoa, S.f), condensa los estudios de nuevas masculinidades en tres campos temáticos: a) narraciones, opiniones y reflexiones colectivas acerca del papel de los varones en el ejercicio del poder y la violencia b) cohesión con culturas regionales e inscripciones socioeconómicas c) identidades masculinas y femeninas en contextos educativos usando la etnografía. Además de indagar sobre la participación de los miembros dentro de las dinámicas familiares y temáticas que abordan la sexualidad y la reproducción.

Un avance más para la comprensión del género, como constructo cultural, lo representa la Teoría Queer. Algunas de sus autoras son Butler (2007), Haraway (1988) y Preciado (2011), intentan cambiar el sentido de la injuria para convertirla en un motivo de estudio, e incluso de orgullo. Por lo que ser diferente se toma como una categoría de análisis para denunciar los abusos que se presentan desde la misma ciencia, que ha generado invisibilidad a otros colectivos como las mujeres, los afrodescendientes, los

indígenas, los homosexuales, los transexuales, los pobres, los musulmanes, los panteístas, y un largo etcétera. Dicha teoría invita a dar voz a estas identidades que han sido silenciadas por el androcentrismo, la homofobia, el racismo y el clasismo de la ciencia (Fonseca & Quintero, 2009).

Para la teoría queer tanto el sexo como el género se construyen socialmente. Postula que el carácter natural de la heterosexualidad y la existencia misma de los transexuales ponen en cuestión la consideración del sexo como hecho natural.

Siguiendo con el orden de ideas respecto al género, en segundo lugar, encontramos que la normatividad femenina reposa sobre un sistema social en el que el género es un principio de jerarquización que asigna espacios y distribuye recursos diferenciados a varones y mujeres. Este sistema social será nombrado por la teoría feminista radical con el término de patriarcado (Cobo, 2005).

El patriarcado es un sistema que implica, sobre todo, la adjudicación de espacios sociales según el género y la jerarquización valorativa de esos espacios. En las sociedades occidentales esta adjudicación de espacios se ha concretado en la dicotomía público y privado, auténtica infraestructura material y simbólica sobre la que se levanta tanto el sistema económico como el político y el socio-cultural (De Miguel & Amorós, 2005, p. 627).

Las formalidades, tanto del orden físico como del orden social, excluyen a las mujeres de determinadas actividades más prestigiosas, otorgándoles tareas inferiores y enseñándoles cómo comportarse con su cuerpo. En el caso de los hombres ocurre un proceso semejante, de aprendizaje del género, pero las normas culturales les colocan en una mejor posición y les preparan para el dominio. Las identidades distintivas, que instituye el arbitrario cultural, se incorporan en los hábitos claramente diferentes de acuerdo con la división dominante y capaz de percibir el mundo de acuerdo con este principio (Bourdieu, 2000).

El patriarcado también se puede definir como un sistema de organización social, que concede diferencias jerarquizadas entre los papeles sociales de las diferentes personas. A los hombres que se les otorgan privilegios y a las mujeres se les prepara para la subordinación, tanto en la esfera privada como en la pública.

El patriarcado es una relación de poder, Deleuze (1986) retoma el concepto de Foucault del poder y lo define como una relación de fuerzas, o más bien toda relación de fuerzas es una relación de poder. Este poder se da en relación con otras fuerzas y mantiene una relación singular con la violencia, ya que ésta tiene por objeto cuerpos, objetos y seres que cambian, se destruyen y se transforman. Foucault provee de elementos para pensar, no solo la operatividad del saber/poder, sino la relación que éstos establecen históricamente con las formas en las que un individuo es interpelado y se reconoce como sujeto, por ejemplo hombre o mujer, insertándose en una red normativa inevitable (Amigot & Pujal, 2006)

En tercer lugar, el género se ha convertido en un parámetro científico incuestionable en las ciencias sociales. La introducción de la teoría feminista en las ciencias sociales ha tenido como consecuencia la crisis de sus paradigmas y la redefinición de muchas de sus categorías, puesto que revelan la asimetría y ausencia de parámetros de género dentro de la ciencia (Cobo, 2005).

En la cultura occidental las principales normas de la ciencia son la objetividad, desinterés, imparcialidad y autonomía, son vistas como atribuciones de los hombres en contraste con las atribuciones de las mujeres. La ciencia se interconecta con características y rasgos tradicionales que son vistos como masculinos. La ciencia es comprendida como masculina y ha sido controlada y dominada por los hombres (Bíziková, Sedová, & Szapuová, 2007).

La tendencia de la ciencia moderna es reproducir la invisibilidad de las mujeres en el conocimiento, obviando sus experiencias, prácticas e inquietudes; por ejemplo en muchas investigaciones el único objeto de estudio han sido los varones y los resultados se presentan como universales también para las mujeres. La ciencia tiene sesgo de género al representar de forma desigual a hombres y mujeres y principalmente presentar a las mujeres con connotaciones negativas (Bíziková, Sedová, & Szapuová, 2007).

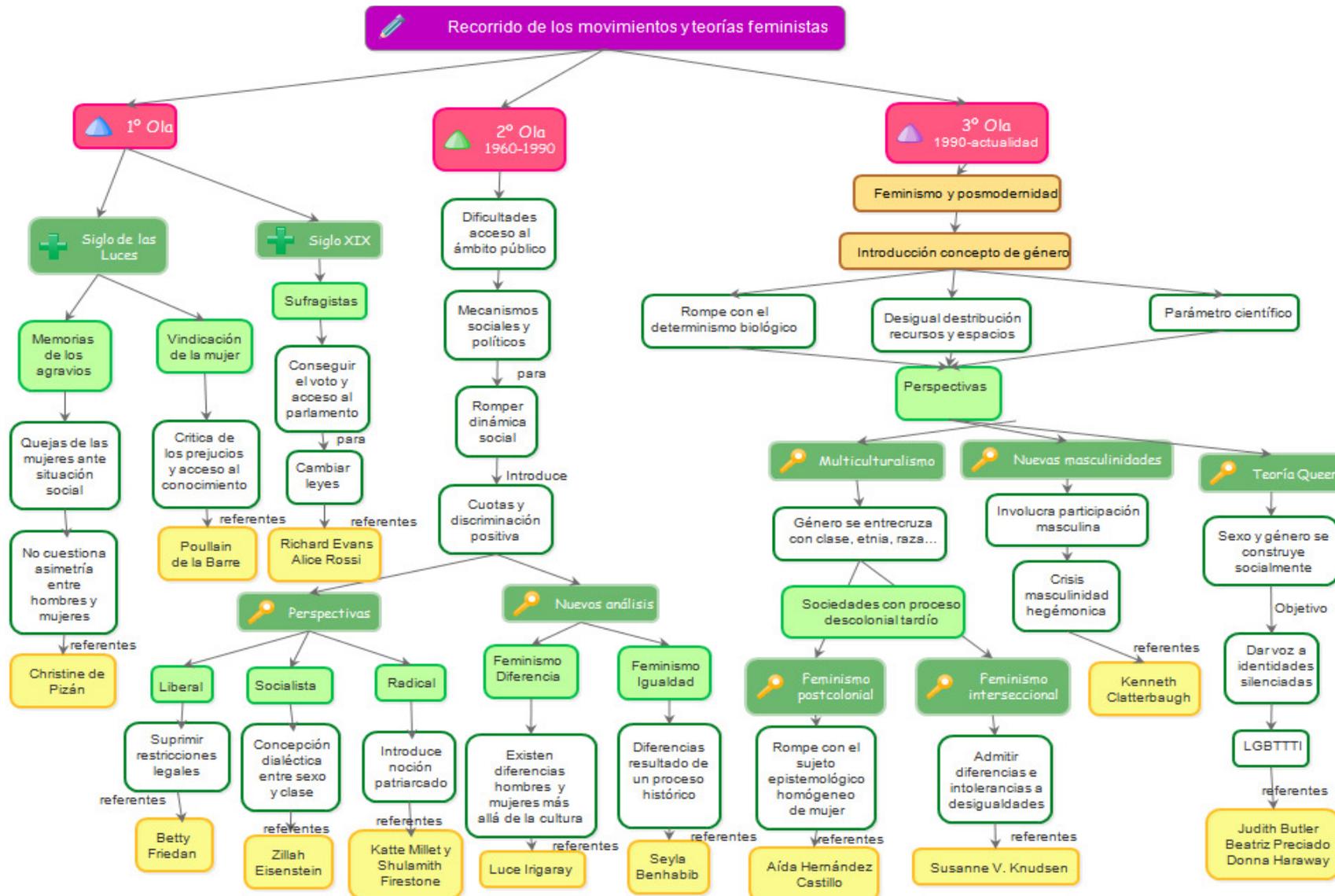
La perspectiva de género ha permitido seguir líneas diferentes de investigación basadas en opciones teórico-metodológicas distintas, que afinan aspectos sustantivos de estructuración y funcionamiento del sistema de género, profundizan elementos para la superación y el cambio del mismo. Se trata de un campo abierto al cambio en el que las perspectivas deberán confrontarse en su coherencia interna, en su capacidad de

explicación y en las posibilidades que abren a la acción y la transformación de las sociedades, concretamente en las relaciones cotidianas de las mujeres y varones (De Barbieri, 1993).

Las teorías feministas y de género pretenden develar la opresión y explotación de las mujeres y aportan visibilidad a fenómenos que no señalan el sexismo y el androcentrismo de la ciencia. Para ello, se acuña el concepto de género que rompe con el determinismo biológico implícito en la noción del sexo, un principio de jerarquización que asigna espacios diferenciados entre hombres y mujeres, y redefine categorías científicas. Para analizar cómo se reproduce o se resiste el sexismo, el androcentrismo y las diferencias de género en la educación, conviene utilizar las teorías de la reproducción y resistencia.

.....

## Mapa conceptual 1: movimientos y teorías feministas



## 2.2 Teorías de la reproducción y resistencia, sistemas escolares y género

En la teoría marxista, el aparato de Estado está conformado por el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones, etc., que constituyen lo que Louis Althusser denomina aparatos represivos de Estado. Los denomina represivos, porque considera que el *Estado*, en determinadas situaciones, funciona mediante la violencia y los aparatos ideológicos son cierto número de realidades, que se presentan al observador inmediato, bajo la forma de instituciones distintas y especializadas, como son las instituciones religiosas, escolares, familiares, jurídicas, políticas, de información, culturales y sindicales (Althusser, 2005).

Perry Anderson (1987) citado por Giacaglia (2002) establece que el sistema hegemónico de poder, utiliza ciertos mecanismos de control, para asegurarse el consenso con las masas populares a las cuales domina y ejerce la coerción necesaria para reprimirlas. A través de los mecanismos de control, se asegura el consenso con las instituciones culturales (escuelas, iglesia, partidos, asociaciones, etc.), las cuales manipulan a las masas explotadas, a través de un conjunto de ideologías transmitidas por los intelectuales, generando una subordinación pasiva.

Para Gramsci, la hegemonía como dirección política, intelectual y moral reúne dos aspectos: a) la capacidad que tiene una clase dominante de articular con sus intereses los de otros grupos, convirtiéndose así en el elemento rector de una voluntad colectiva, y b) el aspecto de dirección intelectual y moral, que indica las condiciones ideológicas que deben ser cumplidas para que sea posible la constitución de dicha voluntad colectiva. La hegemonía establece una ideología que constituye un todo orgánico y relacional, encarnado en aparatos e instituciones. Un cemento orgánico que unifica en torno a ciertos principios articuladores básicos un “bloque histórico” y las prácticas productoras de subjetividades en el proceso de transformación social (Giacaglia, 2002).

Uno de los aparatos represivos del Estado que transmite la ideología de la hegemonía son los sistemas educativos, los cuales tienen como objetivo asegurar el consenso marcando un sólo camino intelectual y moral.

## 2.2.1 Teorías de reproducción

Estas teorías marxistas aplicadas a la educación sugieren que los sistemas escolares son una agencia central en la política y en los procesos de dominio que establecen la desigualdad y los modos de discriminación clase-raza-género-orientación sexual, utilizando la reproducción de una ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de habilidades necesarias para la reproducción de la división social de la sociedad (Giroux, 1985).

Las teorías de reproducción sugieren que las escuelas están conectadas en función de la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista y que se reproducen en tres sentidos. Primero proporcionan una serie de habilidades y conocimientos necesarios para ocupar su lugar en la fuerza de trabajo, estratificado en clases, razas y géneros. Segundo las escuelas distribuyen y legitiman formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos de una cultura dominante y sus intereses. Y por último forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicas del Estado (Giroux, 1985).

Las teorías de la reproducción permiten revisar de manera crítica los valores de la educación y los sistemas escolares. A través de las teorías de la reproducción es posible observar cómo se reproducen las desigualdades sociales y de qué manera las diferencias entre el alumnado derivan del grado de énfasis puesto en factores materiales, simbólicos, estructurales y subjetivos (Levices, 2009).

Las teorías de la reproducción muestran que la escuela se encarga de legitimar las diferencias entre los sujetos, como diferencias meramente escolares y no como lo que efectivamente son: diferencias sociales. Así, el sistema de enseñanza representa uno de los vehículos fundamentales de la reproducción cultural como forma de reproducción social, o en otras palabras contribuye a la continuidad de la dominación de una clase o grupo sobre otro (Hirsch & Rio, 2015).

En lo que respecta a la reproducción del patriarcado en la sociedad, se realiza a través de cuatro instancias principales, la familia, la Iglesia, los medios de comunicación y la escuela, que objetivamente orquestadas, actúan sobre las estructuras inconscientes. En la familia se impone como primer agente socializador la división del trabajo sexual y la representación legítima de esa división asegurada e inscrita en el lenguaje. La iglesia

inculca una moral profamiliar en la que dominan los valores patriarcales, en el que prima el dogma de la inferioridad de las mujeres. Actúa además de manera más indirecta, sobre el inconsciente. La escuela transmite los presupuestos de la representación patriarcal entre la relación hombre/mujer y la relación adulto/niño, en los inscritos en sus propias estructuras jerárquicas divididas en función del sexo y en la totalidad de sus doxa vehiculada por la institución escolar que tanto en sus variantes literarias, filosóficas, médicas o jurídicas, no ha cesado de transmitir, hasta una época reciente, los modos de pensamiento y modelos arcaicos. Sin olvidar la importancia que tiene el Estado al gestionar y regular la existencia cotidiana de la unidad doméstica y los medios de comunicación que siempre están en manos de los grupos dominantes y que reflejan a las mujeres distanciadas de la cultura y el saber escrito (Bourdieu, 2000).

En sus investigaciones Gustems (1999) alude que las desigualdades de género se reproducen en términos macroeducativos, mesoeducativos y microeducativos. En el nivel macroeducativo todavía se manifiesta un acceso y matrícula diferenciados especialmente en los grados superiores. Hay que reconocer que el acceso de las mujeres a la educación y la cobertura han sufrido grandes cambios y transformaciones positivas en la sociedad mexicana. Pero sigue existiendo una diferencia en cuanto a los resultados y actitudes académicas, en función del género del alumnado, que contribuye a legitimar el patriarcado en la educación, asumiendo la superioridad de los varones y la inferioridad y subordinación de las mujeres (Palacios, 2009).

A nivel meso y micro en la planificación, gestión y control de los sistemas educativos se encuentra discriminación sexista en las rutinas educativas y sociales. Los contenidos escolares, las enseñanzas, las evaluaciones, las formas de socialización e interacción, las expectativas y las actitudes, son diferenciados según el género. Se privilegian a los hombres frente a las mujeres al fomentar el desarrollo de determinadas aptitudes sociales, destrezas, conocimientos, valores y habilidades acordes con roles estereotipados, rígidos y jerarquizados que representan y constituyen a la subordinación femenina y determinan una menor posibilidad de desarrollo para las mujeres (Gustems, 1999).

En México, la población blanca ha sido durante quinientos años la dominante y ha impuesto normas de conducta y valores que infravaloran a las etnias mestizas e indígenas. Desde el seno de las familias y posteriormente reforzado por la escuela, el

alumnado aprende a tratar de forma diferenciada a las personas mestizas e indígenas, puesto que se familiarizan con las barreras invisibles, los matices del lenguaje, los circuitos culturales discriminatorios que asimilan estereotipos negativos, con base en los prejuicios sobre lo que es ser mestizo e indígena. Los mestizos reproducen procesos semejantes, más complejos, porque aspiran a ser blancos y los indígenas internalizan una imagen devaluada de ellos, impuesta por el grupo dominante (Latapí, 1998).

Para muchos estudiantes en desventaja, el éxito en la escuela significa un tipo de suicidio cultural forzado, y en el caso de la juventud minoritaria, un suicidio racial. Si quieren ser exitosos en la escuela, serán forzados a perder el derecho a su propio capital cultural, conocimientos informales y dignidad. En consecuencia, están destinados a competir con una decidida desventaja. El mismo autor también observa que el alumnado de clase baja ve en el consejo vocacional un acto hostil de imposición de clase (Jackson, 1998). Se trata de una violencia simbólica, donde el poder arbitrario se instaura en la relación de la comunicación pedagógica, imponiendo intereses, objetivos, materiales, símbolos y aspectos pedagógicos de las clases dominantes (Bourdieu & Passeron, 1970).

El alumnado rara vez renuncia o reniega de estos procesos, puesto que los saberes que deben conquistar son altamente valorados por la sociedad global y porque esta conquista simboliza el acceso a una élite (Bourdieu & Passeron, 2003). Para complementar la eficacia de dichos mecanismos Bourdieu introduce el concepto de Habitus y lo define como un sistema de disposiciones para actuar, percibir, sentir y pensar de cierta manera, interiorizado e incorporado por los individuos de modo implícito, prerreflexivo y preteórico. Se manifiesta en el sentido práctico, por la aptitud para moverse, actuar y orientarse según la posición ocupada en el espacio social (Giménez, 2002).

Otro de los aspectos que perpetúan la desigualdad dentro de las instituciones son el heterosexismo y la homofobia, porque regulan las formas de relación entre las personas del mismo sexo, y refuerzan la formación de estereotipos de roles sexuales, definiendo y contrastando los patrones de conducta mismo sexo/sexo opuesto. El heterosexismo contribuye a inhibir las relaciones íntimas entre hombres y mujeres ante el miedo a ser considerados gays y lesbianas (Trenchard, 1980).

Las personas homosexuales se ven obligadas a una doble vida, el uso de máscaras se convierte en estratagema para poder sobrevivir en los distintos espacios sociales, como las instituciones educativas donde se descalifica, reprime o humilla a quienes muestran una orientación sexual distinta a la social y moralmente aceptada; la heterosexualidad (Sánchez, 2009).

El sujeto no elige la actuación del género libremente, sino que tal representación de la heterosexualidad es obligatoria, bajo amenaza de sufrir castigo y violencia por cruzar las fronteras del género; aunque la transgresión también provoca encanto y placer. La afirmación “soy lesbiana” no es en cierta forma un acto, sino una manera de hablar ritual que conlleva el poder de ser lo que se dice, no una mera representación de la sexualidad, sino una acción y, por tanto, una ofensa, cuyo peligro radica en la posibilidad del contagio (Fonseca & Quintero, 2009, p. 49).

Los centros educativos pueden educar en contra de la ignorancia y el prejuicio y deberían estar abordando el tema del heterosexismo en la sociedad, no sólo para fomentar una sociedad libre y no opresiva, sino porque hay jóvenes gays y lesbianas en todas las instituciones educativas cuyas necesidades no se están satisfaciendo, cuya existencia es negada y cuya vida ni se reconoce ni se refleja en el aula y en el currículo (Trenchard, 1980).

### 2.2.2 Teorías de resistencia

En los procesos educativos, también interaccionan acciones y prácticas de resistencia. Para explicar estos procesos, es pertinente utilizar las teorías de la resistencia que surgen en la década de los ochenta, del siglo XX, en un contexto que se ha caracterizado como de derrota de las luchas obreras y avance del capitalismo, y también en los años noventa a partir de las críticas al neoliberalismo. Las teorías de la resistencia ponen en evidencia la centralidad del sujeto, como protagonista de la acción educativa. Desde sus orígenes, se proponen estudiar a la escuela y las relaciones sociales que los sujetos establecen allí dentro, con el fin de elaborar una teoría crítica sobre el sistema escolar que pusiera de

relieve las potencialidades transformadoras de los sujetos que allí participan (Hirsch & Rio, 2015).

Paulo Freire, no es un teórico de las teorías de la resistencia, pero en sus obras reformula una educación transformadora del mundo por la acción del pueblo mismo, y anuncia las posibilidades de una nueva y auténtica sociedad que convulsione el orden anacrónico en que todavía nos movemos. Las palabras como libertad, justicia o igualdad –vehículo de ideologías alienantes, o enmascaramiento de una cultura decadentes-, se convierten en generadoras, en instrumentos de una transformación auténtica global del hombre y de la sociedad práctica (Freire, 1978).

La naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita a las y los investigadores de la educación para ver a la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un espacio cultural que promueve la afirmación del estudiantado y su propia autotransformación (McLaren, 1994).

Los centros educativos estructuran el campo ideológico en el que participa el alumnado, estableciendo y certificando los límites ubicados para las definiciones de competencia de la realidad. La reproducción social ocurre tanto con la voluntad obediente como con el rechazo activo de sus propias víctimas. El alumnado no sólo actúa como víctima pasiva; también impugnan activamente la hegemonía de la cultura dominante por medio de la resistencia (McLaren, 1994).

En su resistencia y en su frecuentemente descarada, e incluso innovadora burla, de las máximas convencionales, que priman en los salones de clase, los/las jóvenes de estratos sociales más bajos consideran que el trabajo académico consiste en tareas con características débiles y pasivas para controlar su tiempo libre. El trabajo manual, se visualiza con características más masculinas, independientes y activas; pero al rechazar el trabajo intelectual se cierran las opciones de carreras alternativas. La resistencia, entonces, es un proceso en el cual el alumnado de la clase trabajadora consolida su posición en el escalón más bajo del sistema de clases, ayudando a confirmar el punto de vista establecido por los teóricos críticos de que el sistema educacional está subordinado al sistema económico (McLaren, 1994).

Las mujeres en desventaja, no sólo constituyen un grupo económicamente subordinado; son también oprimidas por el propio hecho de ser mujeres. Adriana Marrero (2008) reflexiona sobre las teorías de la reproducción y el género; si la escuela trata mal al género femenino; las discrimina, las oprime, las ridiculiza, las violenta, las ignora, es paradójico que permanezcan en la escuela, que progresen en ella más y mejor que sus compañeros hombres, que superen a sus compañeros en el momento de egresar de carreras universitarias y muchas de ellas regresen a la escuela como maestras.

Otro formato de resistencia se verifica entre el alumnado que pertenece a minorías étnicas, que tienen un estatus socioeconómico subordinado y provienen también de una estratificación racial que marca los límites de clase. Los problemas de las "deserciones" escolares medran no sólo entre los estudiantes de secundaria sino en los universitarios que no tienen éxito en posiciones tradicionalmente blancas de la economía corporativa (McLaren, 1994).

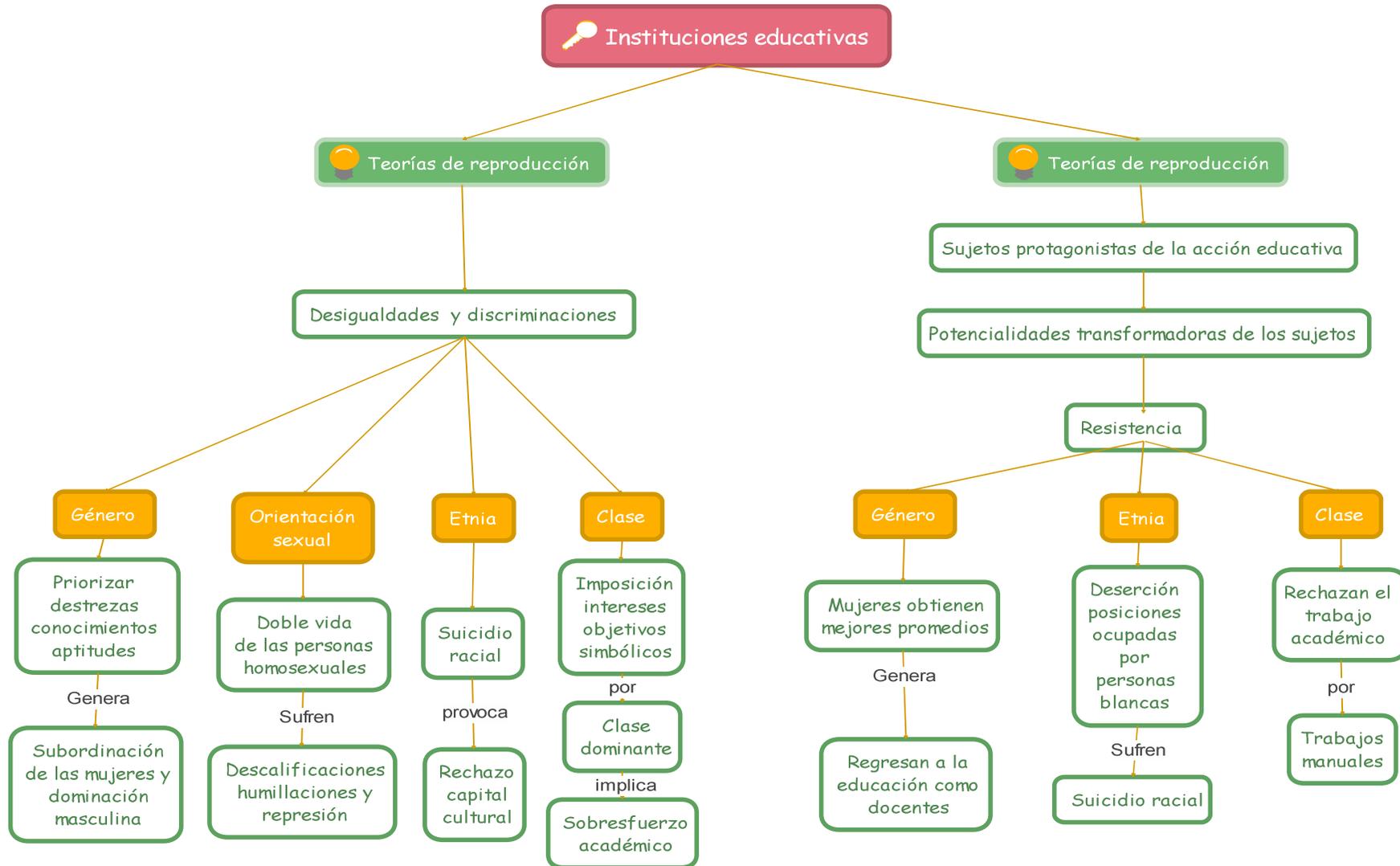
El desarrollo de una subclase en la sociedad no sólo puede vincularse con la estratificación económica sino también con la estratificación racial. Los grupos étnicos minoritarios forman una subclase, es complejo comprender la conducta y el rendimiento en el salón de clase de los estudiantes sin recursos y minoritarios sin entender su historia como grupos oprimidos, sus marcos culturales de referencia y sus prácticas sociales diarias. Las minorías étnicas creen que para que una persona tenga éxito académico en la escuela debe aprender a pensar y actuar como el grupo dominante. El alumnado que pertenece a minorías étnicas debe eliminar las actitudes, formas de pensamiento y conducta de su grupo y, por supuesto, debe renunciar o perder su propia identidad minoritaria, esto es, esforzarse por conseguir éxito académico (McLaren, 1994).

En consecuencia, el alumnado que cursa estudios en educación superior y que por su origen social no cuenta con los recursos que concuerdan con la cultura escolar, tiene más dificultades durante todo el proceso. Tanto el acceso a la educación superior, como en los logros académicos, se les demanda un esfuerzo extraordinario para vencer sus desventajas culturales y equipararse con el resto del grupo (Mingo, 2006). La subordinación y desigualdad que sufre el alumnado puede estar atravesada por cuestiones género, clase social, etnia, orientación sexual y otros elementos que les coloquen en posición de inferioridad, respecto de la cultura dominante. Por tal razón, es necesario utilizar categorías de análisis que permitirían investigar los procesos de

reproducción y resistencia social y cultural, especialmente en las prácticas sociales del currículum oculto. A través del enfoque crítico se puede identificar cómo se constituyen ideologías como el sexismo y el tipo las prácticas a que dan lugar, entre las que sobresalen la discriminación, la exclusión y la subordinación de un conjunto de estudiantes, así como las correspondientes formas de dominación que las producen y los sujetos que las generan en los ambientes escolares, sean docentes o estudiantes.

Los sistemas escolares generan procesos de dominio que establecen desigualdad y discriminación. Las teorías de la reproducción permiten revisar de manera crítica las diferencias entre el alumnado determinadas por factores materiales, simbólicos, estructurales y subjetivos, como el sexismo que atribuyen determinadas características a uno u otro género dando mayor valor al género masculino, estas prácticas cada vez se vuelven más sutiles e invisibles de detectar porque actúan a través del currículum oculto. Sin embargo existen actitudes y comportamientos que buscan alternativas al poder patriarcal, éstas son recogidas a través de las teorías de la resistencia. Las acciones que reproducen o resisten el poder hegemónico patriarcal se desarrollan en el siguiente capítulo.

## Mapa conceptual 2: Teorías de la reproducción y resistencia



Fuente: Elaboración propia

## Capítulo 3 Currículum Oculto de Género y Sexismo

*No muestres lo que sientes, no te las des de lista*

*No seas tan pesada, debemos ser astutas y pacientes*

*Hay que saber callar y tragar y tragar y tragar*

*Hasta explotar (La Otra, 2011)*

**L**os centros educativos, establecen prácticas sexistas y discriminatorias entre hombres y mujeres, sin embargo permanecen invisiblea través del currículum oculto, el cual se encarga de dictar normas y actitudes de conducta permitidas y que tanto el profesorado como el alumnado deben de adaptarse a ellas.

### 3.1 Currículum Oculto

A finales de los años setenta, se empiezan a observar diferencias significativas en la elección de estudios, algunos investigadores/as y profesores/as comenzaron a pensar que el sistema educativo podría seguir reproduciendo características sexistas, que son invisibles en la legislación y en la estructura formal de las escuelas. Los trabajos realizados desde entonces han demostrado que los tratos sexistas persisten todavía en el sistema educativo y en las relaciones escolares (Subirats & Tomé, 1992).

Para analizar las desigualdades que se producen y se transmiten a través de los procesos educativos, nos obliga a revisar el currículum oficial, currículum real y concretamente el currículum oculto que es el escenario donde se producen las prácticas discriminatorias de forma invisible e implícita.

El currículum formal está constituido por los objetivos generales mencionados en las leyes o en el preámbulo del plan de estudios y es la guía sobre los aspectos que se enseñan y se estudian en la realidad de la clase y se materializan en lecciones, ejercicios, actividades, situaciones de aprendizaje. El currículum formal funciona como un mecanismo unificador, en la medida que el profesorado lo interioriza y en que su

aplicación sea objeto de control ejercido por el personal docente, alumnado y familia (Perrenoud, 1990).

Sin embargo cada docente dentro de su aula transmite el currículum formal de manera distinta, puede ser que dé más énfasis a unos temas que otros, o incluya o excluya determinados aspectos, lo que realmente se estudia o se enseña en la realidad práctica se conoce como currículum real (Perrenoud, 1990).

El discurso oficial en los centros educativos está marcado por las propuestas de determinadas escuelas científicas y se esforzará en convertirlos en realidad. Algunas de las corrientes que han marcado a la educación son la psicología conductista y la filosofía taylorista y fordista que se dejan notar en aspectos como la estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en la selección de contenidos curriculares necesarios para los futuros ciudadanos/as y en la organización escolar (Talavera, 2014).

En el modelo del currículo dominante el conocimiento es tratado básicamente como una esfera de hechos objetivos. Es decir, el conocimiento se presenta como objetivo en el sentido de que es algo externo al individuo, al que se le impone. Sistemáticamente se podría decir que ahora se focalizan sobre todo en dos ámbitos: el ámbito del saber, que la escuela se considera legítimo, y en consecuencia, el discurso científico que se prolonga en los libros de texto, currículum y asignaturas. Y el ámbito de la transmisión del saber, y por lo tanto, de las interacciones personales que se establecen en la práctica escolar (Subirats & Tomé, 1992). Por lo que el conocimiento está divorciado del significado humano y de la comunicación intersubjetiva. No se contempla ya como algo destinado a ser cuestionado, analizado o negociado. Más bien se convierte en algo que puede administrarse, dominarse y asimilar (Giroux, McLaren, Arias, & Freire, 1990).

La separación del conocimiento y la investigación de los juicios de valor encierra muchas más cosas de las que descubre. Naturalmente, el hecho de poner en entredicho y reflexionar sobre las pretensiones de neutralidad no puede interpretarse como una aprobación del recurso a la parcialidad, al prejuicio y a la superstición en la indagación pedagógica (Giroux et al., 1990).

En resumen, podemos decir que al estudiantado apenas le queda espacio para generar sus propios significados, para actuar sobre sus propias vidas vividas, o para desarrollar su sensibilidad para el pensamiento crítico. En tales circunstancias, se argumenta que el

aprendizaje degenera en un eufemismo bajo el cual se esconde un tipo de control que no cultiva, sino que impone el significado (Giroux et al., 1990).

Philip W. Jackson (1968/1998) fue el primero que utilizó y definió el concepto de currículum oculto, como la combinación de fuerza y poder, para modelar de forma específica la vida colectiva del aula, que el alumnado debe dominar y adaptarse de manera satisfactoria a la escuela.

Santos Guerra, define el currículum oculto como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Estas prácticas no son explícitas formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados. Los aprendizajes que se derivan de este peculiar mecanismo afectan tanto al alumnado como al profesorado. En el momento que se incorporan a una institución, se produce un apropiamiento de la cultura de la misma, unas veces por convencimiento y otras por una reacción de supervivencia (Santos, 2006).

Los educadores y las educadoras reconocen que las instituciones moldean a los estudiantes a partir del aprendizaje estandarizado, normativas de conducta, recursos pedagógicos, organización del salón de clase y metodología pedagógica. El currículum oculto también incluye los estilos de enseñanza y aprendizaje que son enfatizados en el salón de clase, los mensajes que transmiten al estudiante, el ambiente físico e instruccional, las estructuras de gobierno, las expectativas del equipo docente y los procedimientos de clasificación (Jackson, 1998 ).

El alumnado, poco a poco, va a ir aprendiendo cuáles son las conductas permitidas, las prohibidas y en qué momentos, se tiene que actuar de una determinada forma. Así como qué significado debe otorgarse a cada acontecimiento, verbalización y objeto con los que entra en contacto en el interior del centro escolar. En el momento que esas prácticas rutinarias llegan a ser negociadas (fundamentalmente sobre la base de implícitos), aprendidas y observadas; en ese grado, la vida que tiene lugar en las aulas y centros escolares no presentará graves conflictos (Torres, 2014).

Según Jackson (1975) citado por Giroux et al (1990) algunos elementos del currículum oculto están configurados por tres conceptos analíticos clave: multitudes, alabanza y poder. El alumnado debe de aprender a vivir en multitud en las aulas, con otros/as

compañeros/as que se ven confrontados con otros aspectos de la realidad y están confinados a pasar largas jornadas dentro de los salones. Esto, junto a los valores predominantes del sistema educativo, tiene profundas implicaciones para la educación social impartida en los centros educativos.

La alabanza y el poder en el aula guardan una estrecha relación mutua. Ocasionalmente, los estudiantes pueden encontrarse en situación de evaluarse los unos a los otros, pero la fuente incuestionable de alabanza y desaprobación es el equipo docente. Aunque la otorgación de sanciones positivas y negativas es el símbolo más aparente de poder del profesor, la importancia real de esta función radica en la red de relaciones y valores sociales que se reproducen con el uso de esa autoridad. En ningún otro momento, se revela con más claridad la naturaleza del currículo oculto que en el sistema de evaluación. El efecto potencial de la evaluación se percibe netamente cuando se reconoce que en el aula se enseñan y se evalúan tanto aspectos académicos como no académicos e informales, incluyéndose entre estos últimos la adaptación institucional y cualidades personales específicas (Giroux et al., 1990).

Las investigaciones que se han realizado en este campo, indican que, a pesar de que es evidente su carácter discriminatorio, en el ámbito escolar se reflexiona poco o no se reflexiona sobre estas prácticas, porque forman parte del currículum oculto y en consecuencia, se siguen reproduciendo (Pacheco, 2004). Dicha reproducción influye sobre las expectativas del alumnado a partir de un fuerte mecanismo de profecía autocumplida y efecto Pigmalión.

La profecía autocumplida es una expectativa que motiva a las personas a actuar de determinada manera que hace que la expectativa se vuelva realidad y por tanto confirma su propia "exactitud" (Watzlawick, 1993). Se llama efecto Pigmalión al cumplimiento de las expectativas que las personas, y en este caso los profesores, guardan hacia sus estudiantes y que provisoriamente se ven cumplidas. Destaca cómo algunos estereotipos que los profesores asumen sobre las personas, normalmente los aplican a la hora de valorar a sus estudiantes y de orientar su trato con ellos. De esta manera se refuerzan los estereotipos con la certeza con la que se confirman.

El análisis del currículum oculto permite identificar el ejercicio de la violencia del colectivo estudiantil, encontrándose que es multicausal y se manifiesta en las

dimensiones social, grupal e individual. Tanto las concepciones sobre lo que se considera violento, así como las prácticas violentas y las personas a las que éstas se dirigen difieren en función del orden de género (Maceira, 2005). Una de las prioridades de las políticas de equidad de género en la educación es combatir la violencia y el hostigamiento de género. Aunque, muchas de las políticas educativas se centran en eliminar aspectos como el bullying y la violencia pero estas iniciativas se enmarcan de manera neutral desde el punto de vista del género (Beteta, 2011).

### 3.1.1 Currículum Oculto de Género

En todas las instituciones educativas existe el Currículum Oculto de Género (COG), el cual se puede definir como “el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (Lovering & Sierra, S.f).

Éste determina las relaciones y las prácticas sociales entre hombres y mujeres, desarrolla los roles sexuales, las tareas, y las expectativas personales y sociales implícitas para las mujeres y los hombres, así como los medios para obtener éxito o fracaso que conlleva cada tarea adscrita a los géneros (Pacheco, 2004)

El currículum oculto de género moldea la estructuración de la personalidad de los hombres y mujeres dentro de su invisibilidad. El carácter velado legitima como realidad objetiva diversas discriminaciones y desigualdades puesto que actúa como mecanismo y práctica que reproduce significados y distinciones estereotípicas de género. El currículum oculto de género juega un papel esencial en la socialización de los niños y niñas puesto que favorece la apropiación de patrones de identidad y de comportamiento permitidos y seguros que son distintos según el sexo, al ofrecer distintas y determinadas herramientas para el desenvolvimiento en su estructura social (Pacheco, 2004, p. 13).

El papel complementario de la escuela como agente de socialización respecto a otras instituciones, tanto en la construcción y reproducción de una determinada definición de la masculinidad y de la feminidad como de unas determinadas relaciones de género, se

puede observar en la visión y expectativas del profesorado y en los procesos de interacción y organización de las actividades en el aula (Bonaf, 2004).

La construcción de estas identidades posiciona a los individuos de tal modo que permite al profesorado distinguir, increpar y sancionar conductas correctas o desviadas que refuerzan los estereotipos de género. La transgresión del género asociado a cada género se convierte en un motivo de estigmatización de los individuos. El proceso de formación de los estereotipos de género se refuerza también por medio de la utilización del género como principio clasificador de los individuos (Bonaf, 2004).

El COG contiene y define las condiciones culturales de desarrollo personal por determinados roles sexuales, tareas y expectativas sociales y personales y afectan a un largo éxito o fracaso de cada tarea social que se lleva a cabo. Está incrustado dentro de la cultura patriarcal, y también se adquiere de una forma inconsciente, y establece, apoya e impregna conceptos, valores y formas de acceder al conocimiento y sostiene un discurso institucional en forma de poder (Navarro, Romo, & Vázquez, 2013).

Bajo este concepto se recoge el conjunto interiorizado y no visible de pensamientos, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre hombres y mujeres. Es interesante reconocer como el COG contiene y define las condiciones culturales de posibilidad para el desarrollo personal. Esta labor la desarrolla al determinar los roles sexuales, las tareas y las expectativas personales y sociales implícitas para las mujeres y los hombres, así como las diferentes medidas de éxito o de fracaso que conlleva cada tarea social adscrita a los géneros (Pacheco, 2004, p. 13).

Las consecuencias del COG es la violencia en las situaciones educativas que afecta tanto a los varones como a las mujeres. En el salón de clases, probablemente esta violencia no toma la forma de agresiones físicas, sino de la llamada "violencia light", por su carácter casi intangible, lo cual la hace casi imperceptible. Implica agresiones más sutiles, chistes sexistas, frases humillantes, prejuicios con respecto a las diferencias sexuales. Esta violencia, que podemos ejemplificar más claramente dirigida hacia las niñas y mujeres, se encuentra de manera distinta para los hombres, al exigirles a ellos determinado tipo de comportamientos: insensibilidad, valentía ante las agresiones

físicas, no permitirles tener amigas para que no se hagan débiles, mayor rendimiento escolar, conductas claramente dirigidas al éxito que excluyen la experiencia reconocida del fracaso (Lovering & Sierra, S.f).

Tomemos por ejemplo la función de las muñecas para la internalización del rol materno, del cuidado, alimentación y limpieza de los bebés. Cuando las niñas crecen y se convierten en madres, el cuidado de sus hijos o hijas es una prolongación de los juegos infantiles, es decir, están preparadas por y dentro de la cultura misma para ejercer su maternidad. Mientras que lo que culturalmente se espera de un niño es que responda con agresividad a las situaciones adversas, que les haga frente en forma directa. Sólo hay que observar las interrelaciones que un padre establece con su hijo. Los juegos son más bruscos y violentos, los abrazos más fuertes, y se le enseña desde chiquitos a ser más independientes. Un estudio de psicología evolutiva revela que los niños, cuando tienen sólo un año de edad, tienen más estrés que las niñas a la que se le permite expresar con más facilidad sus emociones y sentimientos (Lovering & Sierra, S.f).

El COG juega un papel esencial para la socialización de los niños y las niñas, ya que favorece la apropiación de patrones de identidad y de comportamiento “admitidos y seguros” en función del género y prepara para ofrecer distintos materiales y espacios predeterminados en la estructura social (Pacheco, 2004).

El COG forma parte de la estructura de la personalidad de los hombres y las mujeres que permean los estereotipos de género, tales como el androcentrismo y el patriarcado, estas son acciones invisibles y por lo tanto acciones naturales. Y que, convierten a los individuos en seres acrílicos hacia sus propios intereses, limitando el acceso a cambiar la realidad. En el proceso educativo, el carácter es moldeado, pero no hay espacio para la reflexión de los arquetipos construidos, el COG se relaciona tanto con la educación formal como la informal (Beteta, 2011).

El carácter velado del currículum oculto ha legitimado como realidad objetiva diversas discriminaciones. Asumiendo la desigualdad como un hecho “normalmente natural” en los hombres y en las mujeres. El COG permanece incuestionado como mecanismo y práctica que reproduce significados y distinciones estereotípicas de género. La naturalización de la desigualdad es una idea importante que debe ser destacada, ya que hace difícil que las desigualdades de género (y otras) puedan ser percibidas sin un

proceso deliberado que deconstruya ideas, imágenes, estereotipos y haga visible la desigualdad (Pacheco, 2004).

El currículum oculto de género está constituido por tres componentes: androcentrismo, esencialismo y la polarización de género:

- **Androcentrismo:** la percepción profunda de que la cultura y la historia se han vivido, estructurado y comprendido desde la visión masculina en diversos ámbitos (Lovering & Sierra, S.f).
- **Esencialismo:** la creencia racional y legítima de que la naturaleza biológica determina lo que es natural/antinatural entre los hombres y las mujeres. La naturaleza marca el destino. Desde esta perspectiva, lo que es más fuerte y determinante es asegurar que la biología marca el destino. Además, si se juntan el androcentrismo que enfatiza la medida masculina y el esencialismo que supone como natural el androcentrismo, la diferencia (ser mujer) se cataloga como inferioridad (Lovering & Sierra, S.f).

La creencia decimonónica acerca de la fuerza vital nos puede ayudar a esclarecer más este punto: fuerza vital es un término médico utilizado para describir por qué algunas personas resistían mejor las enfermedades que otras y se relacionaba con la adecuada conservación de la energía. El principio de la conservación de la energía se usó para fundamentar muchas creencias del siglo XIX, incluyendo la de que la educación no era propia para la mujer porque la energía que gastaba en el estudio se restaba a la necesaria para la gestación y el desarrollo físico y el cuidado de los hijos e hijas: la educación escolar (el "uso del cerebro") quita energía a los órganos reproductivos (Lovering & Sierra, S.f)

**La polarización de género:** no es simplemente la percepción histórica de que los hombres y las mujeres son fundamentalmente diferentes, sino el hacer de esta percepción el principio organizador para la vida social, para las expresiones de los sentimientos y de los afectos y para la experiencia erótica (Lovering & Sierra, S.f).

La investigación del currículo oculto supone una perspectiva crítica y democrática puesto que busca eliminar formas “no visibles” de discriminación, de imposición, de dominación y violencia, etc. y, por tanto, favorecer prácticas educativas y procesos de aprendizaje mucho más libres y conscientes, así como generar relaciones más equilibradas y equitativas. Es decir, implica una aproximación para comprender, interpretar y significar prácticas, rutinas escolares, experiencias educativas, espacios donde se reproducen como: la interacción profesorado y alumnado y viceversa, el lenguaje, los espacios áulicos, los materiales didácticos y la cultura institucional, a fin de transformarlas en función de objetivos emancipadores (Maceira, 2005).

En la sociedad posmoderna, es urgente y necesario incorporar la perspectiva de género en la educación porque todavía en las instituciones educativas, salones, y textos permanecen prácticas sexistas invisibles las cuales otorgan a las mujeres una posición llena de prejuicios sobre la supuesta inferioridad en comparación con los hombres (Navarro et al., 2013).

Las interacciones sociales pueden encontrar múltiples acciones y eventos que requieren visualización y que la rutina diaria ayudaría a desenmascarar, en orden de ser capaz de crear una cultura con perspectiva de género. Por lo que es importante que tanto los profesores como las profesoras generen alternativas de diferenciación con los estudiantes. Autores como Navarro, Romo y Vázquez (2013) proponen crear códigos legislativos que fomenten las perspectivas de género y alienten la libre circulación profesional para las mujeres.

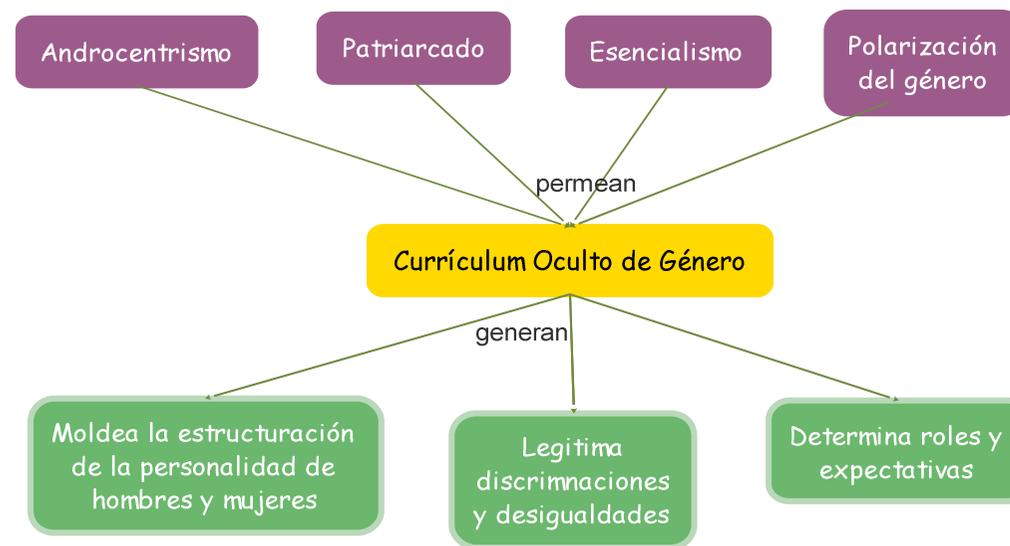
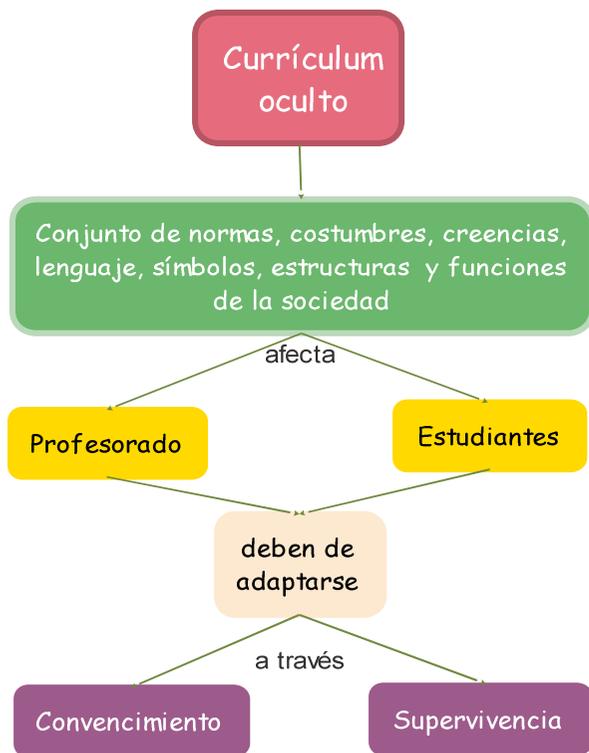
Es difícil garantizar una educación basada en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, si el profesorado no tiene una formación inicial adecuada. Surgen diferentes propuestas para que las Facultades de Educación consideren en sus dinámicas internas y en sus planes de estudio, el análisis de las prácticas sexistas. Los proyectos de formación del profesorado rara vez se detienen en la importancia de las prácticas sexistas, aunque existen interesantes proyectos de intervención. Desde un punto de vista formativo, se vuelve necesario incorporar en los planes de estudio materias sobre la mujer, sobre el feminismo, sobre la igualdad... Aunque el hecho de incorporar disciplinas teóricas no transforma las prácticas, pero es un factor más de reflexión y de cambio (Santos, 2006).

La educación con perspectiva de género involucra la formación de la nueva personalidad de diferentes personas, el individuo educado en la base de la equidad de género busca alternativas que permitan acceder a los servicios que proporciona un sistema educativo con equidad, sin discriminación o exclusión (Navarro et al., 2013).

En el orden de la episteme, se vuelve necesario reflexionar de dónde vienen las diferencias de género y descubrir su lógica interna, como pueden ser los problemas designados, comprendidos y legitimados, y buscar una intervención lógica para encontrar una alternativa de solución. Así que la cultura de género llega a ser una construcción simbólica donde el discurso juega un papel central en los roles que produce, construye y modifica los significados que forman parte de las instituciones sociales (Navarro et al., 2013).

Cada vez existe mayor acervo de libros, ensayos e investigaciones realizados en los últimos años, en diversos contextos, que aportan valiosas contribuciones al estudio del sexismo en la educación y el currículum oculto. Las cuales develan desde un enfoque crítico, las contradicciones entre la teoría y la práctica, entre el discurso y la realidad, entre los valores y los intereses particulares, entre los individuos y los grupos (Maceira, 2005).

**Mapa conceptual 3: El Currículum oculto y Currículum Oculto de Género**



Fuente: Elaboración propia

## 3.2 Sexismo

Marina Subirats (1994) fue una de las pioneras en realizar estudios sobre el currículum oculto y el sexismo, ella define el sexismo como aquellas actitudes que generan desigualdad y jerarquización respecto al trato que reciben las personas, basado en una diferencia sexual. El sexismo tiene su raíz en el orden patriarcal de la sociedad y reproduce una ideología dominante que establece desigualdad y discriminación en cuanto a la clase, etnia, género y orientación sexual, como lo establecen las teorías de la reproducción.

El término de sexismo aparece por primera vez en Estados Unidos durante los años setenta del siglo pasado, el concepto fue elaborado de un modo analógico con respecto al término de “racismo” reflejando que el género femenino sufría otras elevadas cotas de discriminación, subordinación y desvalorización, focalizando críticamente que tales realidades fueran resultado de un orden natural (Fernández, 2003).

El sexismo está arraigado en la sociedad y otorga cierta ventaja a los hombres. Forma parte de todos los niveles de la experiencia dentro de las instituciones educativas y tiene una finalidad: perpetuar la división de las personas y asignar un puesto de trabajo apropiado. Aunque la educación reivindica la igualdad de oportunidades; en las prácticas se observa que permanecen las desigualdades (Scott, 1980). El sexismo en la educación utiliza mecanismos invisibles, para poder desentrañar las prácticas y acciones desiguales, por ello se vuelve necesario utilizar una metodología que ponga en evidencia los constructos patriarcales que se siguen reproduciendo tanto en la vida cotidiana como en las instituciones educativas. El sexismo atribuye determinadas características a uno u otro sexo, dando un mayor valor a uno de ellos (Subirats, 1988).

El sexismo está fundamentado en estereotipos de género, entendidos como juicios basados en ideas preconcebidos que son impuestos a los individuos, a modo de cliché, otorgando arbitrariamente ciertos hábitos, destrezas y expectativas a las personas que se acomodan a un determinado colectivo e ignorando la individualidad de cada sujeto. Los estereotipos están formados por tres tipos de componentes cognoscitivos (convicciones), afectivos (sentimientos y emociones) y reactivos (tendencia a la organización de la acción en una línea concreta). Los dos primeros constituyen el

cuerpo de los prejuicios y el tercer elemento guía las actuaciones específicas que establecen la discriminación (Fernández, 2003).

Los estereotipos conllevan un aspecto valorativo: lo masculino es valorado como lo positivo mientras que lo femenino de manera negativa. Además, mediante el análisis atribucional, se constata que mientras que las alumnas atribuyen sus éxitos a causas externas e inestables y sus fracasos a causas internas y difíciles de cambiar, en los alumnos este esquema atribucional se invierte, originando diferencias claras respecto al autoconcepto (Fernández, 2003).

### 3.2.1 Representaciones

Los estereotipos influyen de forma directa en las representaciones y las prácticas que se transmiten en el proceso educativo, son otros elementos que contribuyen a perpetuar el sexismo. La representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Proporciona valores, nociones y prácticas, para orientarse en el contexto social y material, con la intención de dominarlo. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas, gracias a las cuales los seres humanos hacen inteligible la realidad física y social, se integra en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, pp. 17-18).

El sistema educativo ha sido diseñado desde los hombres y para los hombres, por lo que reproducen la masculinidad y el androcentrismo, entendido como las prácticas que consideran al ser humano de sexo masculino, como el centro del universo; como la medida de todas las cosas. Es precisamente esta mitad de la humanidad la que posee la fuerza, domina los medios de comunicación, posee el poder legislativo, gobierna la sociedad, tiene los medios de reproducción y es el dueño de la técnica y de la ciencia. Las mujeres participan de este pensamiento androcéntrico y aceptan inconscientemente todos los tópicos, en multitud de ocasiones son sus principales defensoras y transmisoras (Moreno, 1986).

En nuestra sociedad, las mujeres son socializadas en la expectativa de que su papel principal será el de esposas y madres, y una vez que esta expectativa se acepta o

interioriza se perpetúa la división sexual del trabajo existente. Las mujeres esperan ser esposas y madres, toman decisiones sobre sus vidas a la luz de esta expectativa y se convierten en esposas y madres, con lo que queda patente el papel principal de las mujeres (Payne, 1980).

El habitus de género es un principio que permite considerar y percibir el mundo de una manera determinada, orienta las prácticas y conductas de una persona de acuerdo a su género de pertenencia, las conductas de género son sistemáticas y sistemáticamente distintas de los comportamientos constituidos del otro género. El habitus femenino se caracteriza por tres aspectos fundamentales: sumiso, codependiente y expresivo. Es un habitus sumiso como resultado de una experiencia precoz y prolongada en el seno de las interacciones penetradas por estructuras de dominación. Codependientes a la protección y dependencia de los hombres, como una serie de conductas y comportamientos relacionados con el mantenimiento y cohesión de las relaciones que se establecen en los grupos (sentimientos afectivos de adhesión a los intereses del grupo familiar). Y expresivo puesto que se define a las mujeres atendiendo a sus aptitudes de relación, en su rol de alimentadoras, cuidadoras y tejedoras de sus relaciones humanas (Rodríguez, 2003).

En cambio el habitus de género masculino se caracteriza porque en él reside la forma de poder, la exaltación de valores asociados con el valor físico o moral, la creencia en la propia importancia buscando la distinción en la esfera pública, la dominación, incidencia en las maneras de pensar y sentir de los otros, la nobleza al eximirse de tareas que no les resultan dignas u honorables, disposición a la imparcialidad y objetividad a través de un autocontrol emocional, sentimiento de seguridad ante los logros individuales (Rodríguez, 2003).

Como ya se ha indicado, en las instituciones educativas se configura una jerarquía de género. En la cúspide de ésta se encuentra la masculinidad hegemónica, que se construye en oposición a la feminidad y a otras formas alternativas de ser hombre (Rodríguez, 2003).

La masculinidad tradicional, llamada también masculinidad hegemónica, no es sólo una manifestación predominante, también es definida como modelo social que impone un modo particular de configuración de la subjetividad, la corporalidad, la posición

existencial del común de los hombres y de los hombres comunes, e inhibe y anula la jerarquización social de las otras masculinidades, más aún en estos tiempos de globalización homogeneizantes (Bonino, 2002).

El poder configurador de la masculinidad hegemónica se constata en la vida de los hombres contemporáneos, no tanto en su discurso, sino en sus prácticas (Bonino, 2002), que van acompañadas por la misoginia como valor social. Se caracteriza por un rechazo a las mujeres como símbolo a la debilidad y forma parte de la reafirmación masculina. Odiar y rebajar a la mujeres es un mandato de la cultura judeocristina que pretende mantener las jerarquías de poder (Pescador, 2004). En muchas ocasiones, se evita el contacto con las mujeres, a través de la ejecución de conductas y discursos jocosos relacionados con el miedo a lo femenino, pero, en otros momentos, la proximidad con las chicas se puede entender como expresión y confirmación de la masculinidad heterosexual del chico, caso, por ejemplo, de tener novia (Rodríguez, 2003). Se posicionan firmemente como sujetos heterosexuales a través de declaraciones públicas en las que manifiestan poseer grandes conocimientos en materia sexual, la objetivación misógina de las mujeres y, por último, las expresiones verbales y las prácticas corporales homofóbicas (Rodríguez, 2003).

La sociedad impone que los hombres deben ser respetados y tener apoyo social, un trabajo remunerado, ganar más que las mujeres y ser violentos; puesto que la violencia es un medio útil para alcanzar objetivos, demostrar fortaleza, mantener el poder, la fortaleza y la competencia. También implica hacer alarde de la heterosexualidad y la hipersexualidad para buscar la aprobación de los demás (Pescador, 2004).

### Diagrama1: Masculinidad hegemónica



Fuente: (Pescador, 2004)

De alguna manera se ha educado a los hombres inmersos en el conflicto y en la apatía, con dificultades para expresarse, canalizar las emociones o para relacionarse, con un profundo miedo a equivocarse y con dificultades para el cambio. Los hombres también sufren la imposición de una identidad masculina tradicional la cual tienen que reproducir (Pescador, 2004).

Por otro lado en las instituciones educativas se puede observar, que los individuos que reproducen la masculinidad tradicional hegemónica manifiestan una resistencia al cambio. Los hombres que rechazan el modelo masculino predominante sufren de homofobia y hostigamiento verbal, físico o sexual por motivos de orientación sexual. En un monitoreo realizado por la Gay, Lesbian and Straight Education Network se encontró que la mayoría de las y los estudiantes de orientación sexual diversa había

sufrido alguna forma de hostigamiento; de hecho, casi la mitad de estos estudiantes reportaron que los centros educativos no representan un “ambiente seguro” ni para ellos y ni para ellas, debido al clima de homofobia, amenaza y violencia que percibían (Maceira, 2005).

El control de estas formas particulares de la ideología y la hegemonía se transmite en las instituciones educativas a través del currículo y la reproducción cultural y económica (Jackson, 1998). El currículum oculto mantiene la tolerancia ante cierta dependencia institucional, al reconocer la ideología preponderante. Las escuelas son fundamentalmente similares en todos los países, independientemente de las diferencias económicas o constitucionales, el sistema escolar tiene por doquier la misma estructura, y el mismo efecto del currículum oculto sobre el alumnado en relación a los bienes institucionales (Illich, 1974).

### 3.2.2 Interacciones

El sexismo en las interacciones educativas como función del currículum oculto da como resultado el reconocimiento inconsciente y no intencionado del poder y los privilegios de los hombres sobre las mujeres (Jackson, 1998 ). En cuanto a la hora de definir el comportamiento del alumnado en clase, los maestros/as definen a los niños como violentos, agresivos, creativos, inquietos, aunque a veces tímidos e inmaduros. A las niñas se las considera más maduras, detallistas, trabajadoras, tranquilas, sumisas, aunque en algunas cosas se consideran más desenvueltas. Las dudas y contradicciones que se muestran forman parte del resultado del cambio y recomposición de los estereotipos (Subirats, 1988).

Un estudio reportado en *Psychology Today* sugiere que el profesorado inconscientemente ofrece mayor atención, alabanzas y ayuda académica a los hombres que a las mujeres en sus tareas académicas. En la interacción educativa, el profesorado, representa a las mujeres, guiados por los estereotipos de charlatanas y chismosas, aunque no corresponda con la realidad (Jackson, 1998 ). En las reuniones y en el aula, las mujeres no hablan tanto como los hombres, sin embargo estos hechos parecen contradecirse con una imagen estereotipada de las mujeres como excesivamente habladoras. Detrás de esta afirmación constantemente subyace una comparación

implícita con algún estándar o norma. Generalmente se acepta que las mujeres hablan más que los hombres, pero basta con grabar una conversación en un acto social, una reunión sindical o en una clase para comprobar que son los hombres quienes llevan la conversación en una reunión o en el aula (Spender, 1980). A las personas les parece normal que los varones hablen y las mujeres escuchen, que los hombres hagan las bromas y las mujeres se rían. Es curioso que éstas dinámicas se establezcan de forma generalizada y a la vez inconsciente. Ni los hombres ni las mujeres se percatan de la jerarquía que establecen continuamente (Castañeda, 2011).

El criterio con el que se mide el hablar de las mujeres es el de silencio. Cuando se considera el silencio como la conducta apropiada de las mujeres, cualquier conversación en la que participe una mujer puede resultar excesiva. El silencio femenino lo explotan en las instituciones educativas y genera una hiperrepresentación de los hombres y la infrarrepresentación de las mujeres entre quienes alcanzan el éxito educativo (Spender, 1980). Guardar silencio no es una actitud neutra, puede expresar varias posturas: expresión del poder; una persona calla a otra, situación frecuentemente entre hombres y mujeres en nuestra sociedad, actitud de resistencia, incluso de castigo al retirar la palabra (Castañeda, 2011).

Otra de las pautas comunicativas es la interrupción, se encuentra que los hombres interrumpen más a las mujeres que viceversa. Esta conducta constituye una expresión de poder: el más fuerte interrumpe al más débil, porque considera, conscientemente o no, que lo que tiene que decir es más importante que todo lo que puede decir el otro y por lo cual tiene el derecho de imponerse al otro (Castañeda, 2011).

El alumnado antes de entrar en el aula trae consigo los roles del comportamiento respecto a la toma de palabra para los hombres y la sumisión y la atención para las mujeres. Dentro de las instituciones educativas la interacción en el aula se evalúa de forma diferente dependiendo del género; cuando las mujeres toman la palabra son verbalmente “ostentosas”, “agresivas” “mandonas” sin embargo a los hombres se les halaga por su facilidad verbal y se les premia por demostrar cualidades de liderazgo. Cuando los hombres realizan preguntas correctas, demuestran que son brillantes; cuando las hacen las niñas demuestran que saben lo que se espera de ellas, no se perciben como inteligentes y se ignoran sus virtudes como un mejor comportamiento, un trabajo más limpio y más claro, pero se desprecia su valor (Spender, 1980).

Los/las maestro/as se comportan de manera diferente, dependiendo de si los hombres o mujeres responden durante las discusiones en el salón clase. Cuando los hombres piden la palabra para hacer comentarios sin levantar la mano, por ejemplo, el profesorado generalmente acepta sus participaciones; las chicas, en cambio, son reprimidas por la misma conducta. El mensaje oculto es: los varones deben ser académicamente agresivos mientras las mujeres deberían permanecer pasivas y guardar compostura. Además, el equipo docente tiene doble probabilidad de dar instrucciones más detalladas sobre cómo hacer las cosas por sí mismos a los hombres; por el contrario, a las estudiantes es más probable que les hagan la tarea. Por lo que a los hombres se les está enseñando independencia y a las mujeres dependencia (Jackson, 1998 ).

El estudio de Subirats y Brullet refleja cómo el profesorado dedica mayor atención a las mujeres en las tareas académicas. Los hombres tienen mayor probabilidad de recibir más atención verbal que las mujeres, sobre todo, por su comportamiento y ordenamiento de las actividades en el aula, actividades protagonistas en el trabajo escolar. El número de interpelaciones también es más reducido en las mujeres que en los varones. En cuanto a la forma en que se dirige el/la maestro/a al alumnado muestra una mayor presencia de diminutivos y superlativos en el lenguaje dirigido a las niñas (Subirats & Brullet, 1988).

Para Bourdieu, el profesorado de las disciplinas científicas solicita y estimula menos a las mujeres que a los hombres y que además se refuerza en los hogares, las desvían por su propio interés de determinadas carreras tradicionalmente masculinas, mientras que a los hombres se estimulan para elegirlos. Este tipo de prácticas se deben gracias a la eficacia de toda una serie de experiencias anteriores, en el deporte por ejemplo, que en muchas veces es el espacio de la discriminación, les han preparado para aceptar tales comentarios en forma de anticipación y les han hecho interiorizar la visión dominante (Bourdieu, 2000).

El rechazo que frecuentemente sufren las alumnas en las instituciones educativas no es sólo por parte del profesorado, también de sus compañeros, sin importar lo brillante que resulte el trabajo de las mujeres, muestran un comportamiento que delata devaluación y el reconocimiento del orden explícito como lo único válido del mundo escolar, cuestionando que la cultura escolar exalta el genio, el carisma, lo único. Estas mujeres paradójicamente transgreden el orden social implícito al obligar a otros a reconocerlas

como sujetos por derecho propio, para reclamar el cumplimiento de un orden universalista que las visualiza como sujetos de su propia suerte educativa (Marrero, 2008).

Otro de los temas que no está demasiado investigado es el sexismo que recibe el docente por parte del alumnado. En el mundo académico, sobre todo en niveles preuniversitarios, donde las mujeres predominan en la plantilla docente, aceptar el orden y las normas supone aceptar a las mujeres como la fuente de conocimiento sobre el mundo, sobre los medios y las formas de adquirir el conocimiento, de mostrarlo y de evaluarlo; supone aceptar que sean las mujeres las que dicten las normas y las hagan cumplir. Esta cultura escolar se vuelve difícil si proviene de una cultura donde se exalta la masculinidad que se forma en contraposición de lo femenino y que, por asimilación de lo femenino a lo escolar se termina rechazando lo escolar. En la medida en que la deserción masculina y la consecuente feminización de la matrícula siguen ligados a la implícita superioridad masculinas, se evidencia la tensión entre la superioridad “natural” de los hombres y la superioridad escolar de las mujeres que da como resultado una desvalorización relativa de las titulaciones por parte de los varones y curiosamente por las propias mujeres. A causa de los supuestos de la superioridad masculina, se vuelven sumisas, inseguras de su propio valor. Muchos varones permanecen así simbólicamente, por encima de la rutina escolar, de sus normas y sus reconocimientos (Marrero, 2008).

### 3.2.3 Lenguaje

Una de las formas donde se transmite el sexismo es en el lenguaje, el cual configura una forma de representar el mundo, una relación con la historia social propia de cada pueblo. Por lo que, mediante la construcción lingüística se establece una especie de mapa que conforma una proyección de la dinámica social en la que se produce (Fernández, 2003). Sin embargo, es preciso tener en cuenta que los discursos no reflejan la realidad, no son un fiel espejo de ésta, sino que construyen, mantienen y refuerzan interpretaciones de esa “realidad”, es decir, construyen representaciones de las sociedad, la cultura, las prácticas sociales, de los actores sociales y de las relaciones que entre ellos se establecen (Martín & Gómez, 2004).

La discriminación de las mujeres también se produce en el lenguaje, tanto en la lengua común como en los usos lingüísticos cotidianos, nos enseñan la forma de aprender a usar el lenguaje. Ambos procedimientos canalizan el mantenimiento de la dominación masculina, el ocultamiento de la participación de las mujeres en la sociedad, así como la imposición de una imagen estereotipada, fuente de descalificaciones y aislamiento (Martín & Gómez, 2004).

Tanto en el sexismo como en el androcentrismo priman la posición de los varones, sus preocupaciones y puntos de vista, en una posición central, y al mismo tiempo ignoran y silencian otras palabras, otros puntos de vista, instaurándose normas. El discurso sexista supone deslegitimar y el discurso androcéntrico constituye una apropiación de discursos. Los dos fenómenos contribuyen a (re)construir, mantener, reforzar un orden social marcado por la desigualdad y la invisibilidad. La abundancia de estereotipos lingüísticos, el lenguaje como agente de menosprecio hacia lo femenino, la negación y ocultación que presenta el uso del masculino genérico y el fenómeno de las diferencias semánticas como indicador sexista (Martín & Gómez, 2004).

Para García Meseguer (1994) citado por (Fernández, 2003), el sexismo se manifiesta en el lenguaje especialmente en las siguientes formas:

- Utilización del masculino con función genérica.
- Asociaciones lingüísticas que asocian a las mujeres con la debilidad, pasividad, inmadurez, descontrol emocional.
- Expresiones duales que son negativas con respecto a las mujeres.
- Ausencia de términos para referirse a cualidades humanas de las mujeres que no concuerdan con el arquetipo social heredado.
- Proliferación de determinadas expresiones que connotan un menosprecio a las mujeres
- Tratamiento de cortesía para las mujeres en función de su dependencia jerárquica con respecto a los varones.
- Utilización sistemática de diminutivos para nombrar, referirse a las mujeres así como el habitual uso diferencial de apellido y nombre para identificar a la pareja.

La Asociación de Psicología Americana (Warren, 1986) acuña otras características como:

- Pensamiento que incluye implícitamente o explícitamente estereotipos sexuales (describir a mujeres como bellas y a hombres como exitosos).
- Pensamiento que adopta la perspectiva masculina (cuando nombramos a un hombre por su nombre y a la mujer como su esposa).
- Ausencia de ejemplos explícitos referidos a las mujeres.

El sexismo en el lenguaje no supone sólo el uso de estructuras gramaticales, como los genéricos masculinos, sino que implica una mayor valoración de las afirmaciones realizadas con un timbre grave y con una forma de expresión asociada a los varones. El estilo más intimista y personal de las mujeres se llega a considerar como chismorreo. La falta de identificación con el discurso va siendo sustituida progresivamente por la conciencia de que ellas están subsumidas en el masculino genérico (Moreno, 1986) y se realiza un determinado daño puesto que va desde el hablante hasta la constitución psíquica del receptor. La escena de enunciación y el enunciado establece la subordinación al grupo que interpela (Butler, 2004). El argumento que, junto a la idea de que el lenguaje por sí sólo no cambia la consideración social de las mujeres, parece justificar la perpetuación del androcentrismo en el lenguaje y por lo tanto la invisibilidad de las mujeres en la lengua (Moreno, 1986). Existen diversas investigaciones que reflejan el rechazo del profesorado ante las propuestas de equidad de género en los centros educativos:

Rebollo, García, Piedra & Vega (2009) concluyen que existe cierto rechazo del profesorado a colaborar en el diagnóstico de los centros en materia de igualdad, pero hay mayor disposición por parte de las mujeres a la cultura de la igualdad. También se aprecia una menor sensibilización del profesorado en lo que respecta a la práctica docente y especialmente en el uso de un lenguaje no sexista.

No obstante, el alumno universitario tampoco tiene una actitud de sensibilización con el lenguaje androcéntrico como demuestran Jiménez, Román, & Traverso (2011) un alto porcentaje de hombres universitarios no identifican el sexismo y el androcentrismo y

tampoco reconocen las expresiones que denotan estereotipos y prejuicios negativos sobre las mujeres. Por último, donde existen más dificultades para identificar el carácter sexista en el alumnado es en el uso masculino como genérico, puesto que se considera como normal y corriente.

El intento de emplear un lenguaje no sexista e integrador de lo femenino ha resultado ser prácticamente inexistente por parte del profesorado, hay cierta falta de interés por intentar cuidar la expresión oral, más aún en lo que se refiere al lenguaje que se emplea en las aulas para interactuar con el alumnado. Introducir medidas como el uso de la arroba en el lenguaje escrito o la utilización simultánea del masculino y el femenino en la expresión oral son medidas incómodas que dificultan la comunicación y que, en realidad, son de muy poca utilidad la hora de combatir el sexismo (Red2Red Consultores, 2005).

Dentro de la comunicación intervienen otros factores no verbales como el paralenguaje; cómo nos expresamos, la kinésica; cómo nos movemos o convertimos en dinámica, la proxémica; la concepción, estructuración y el uso del espacio y la cronémica; referido a la concepción y estructuración del uso del tiempo. Respecto al género encontramos diferencias significativas (Encabo & López, 2004).

Las mujeres tienen la voz más suave y menos brusca que la de los varones. Cuando éstos últimos tratan de hablar sosegado y menos brusco se le suele reprimir socialmente al no cumplir con el estereotipo masculino. Los varones tienden a gesticular bruscamente y sus brazos suelen estar bastante separados del cuerpo, mientras que en las mujeres son más tenues en sus movimientos y la posición de sus brazos está más próxima al cuerpo, pudiendo inferir de tales situaciones falta de seguridad, protección u otro tipo similar de mensajes. Los hombres pueden gesticular bruscamente y que esto se ha visto como algo normal, cotidiano, mientras que si la misma acción es realizada por las mujeres nuevamente aparece la censura como elemento regulador de las diferencias entre ambos géneros. En cuanto al espacio personal, las mujeres suelen invadir más el espacio personal de sus interlocutores, es una respuesta de dulzura, mientras que los hombres suelen guardar más distancias y ejercen cierto tipo de poder desde esa posición que ocupan ya que legitima un espacio imaginario con lo cual consiguen una posición de autoridad en el proceso de comunicación. En cuanto al uso del tiempo, las mujeres acaparan más tiempo, mientras que los hombres tienen una mejor administración del

mismo en contextos sociales, pero la tendencia se invierte en las tareas del hogar (Encabo & López, 2004). En el ámbito educativo se está asistiendo a un nuevo modo de afrontar la presencia de las mujeres en el mundo, que se caracteriza por la desigualdad de género y que se dirige hacia la creación de una autoconciencia, que debe partir desde el paradigma femenino sin tomar como referente a una figura masculina, universal y legitimadora. Sólo a partir de la revalorización de lo femenino se accederá a una correcta revisión del modelo dual tradicional (Fernández, 2003).

### 3.2.4 Espacios

Al igual que las representaciones, la interacción, el lenguaje y los espacios condicionan las relaciones humanas; nos sitúan y otorgan rango y distinción o nos niegan, o nos silencian. Los espacios están determinados por y para sus usos y organizados social y hegemonicamente por quienes tienen poder para ello. Pero antes de que los espacios sean reales, se imaginan se piensan o se proyectan. Gran parte de la realidad transcurre en los espacios simbólicos (Moreno, 1986).

Los hombres campan a sus anchas en consejos de administración, jerarquías religiosas, consejo de ministros, ejércitos, estadios, guerras, reyertas, deportes y juegos de riesgo innecesario. Esta segregación de espacios, podría parecer que no ha desaparecido o que perpetúa aún de forma inconsciente para la colectividad la discriminación en razón del género (Moreno, 1986).

Hombres y mujeres aprenden dónde deben estar, puesto que se les educa para que sus vidas transcurran en ciertos espacios y no en otros (Moreno, 2000). El uso de los espacios, está influido por estereotipos sexuales y define directamente el modelo de actuar competitivo y dominante e ignora y margina otros espacios que corresponden con el modelo de actividad femenino (Marrero, 2008).

Toda esta realidad no se muestra explícitamente en la escuela, por lo que no se contrarresta. Por lo tanto no se educa en la igualdad. El espacio formal y programado del aprendizaje de actitudes, procedimientos instrumental o científico no aborda tampoco la ruptura de los estereotipos (Moreno, 1986).

Los varones son los protagonistas del espacio, lo ocupan, se apropian de él, es en el espacio donde reafirman su protagonismo. Por lo que hacen que su cuerpo ocupe el máximo de este espacio con giros rápidos, a veces con los brazos extendidos, para ocupar una mayor parte de su escenario. Las formas de moverse por el espacio varían. Los hombres desde pequeños construyen el espacio como un lugar a dominar, a conquistar, como parte de su afirmación individual entre sus compañeros. Aunque, para las mujeres, el espacio no les pertenece, no es un escenario, simplemente lo utilizan para dirigirse de un punto a otro, en direcciones más precisas, no suelen invadir el centro del aula: como mucho, lo atraviesan, es más común que no se muevan por las zonas centrales. No necesitan afirmar su posesión del espacio; nadie les pide que lo hagan. Es posible que a las mujeres le gustase ocupar el centro, ser el punto de atención, pero les exigiría un gran esfuerzo al que no ven el sentido y que en cualquier caso podría traerles problemas. Tampoco nadie les exige protagonismos, ni les incita a ello (Subirats & Tomé, 2010).

En cuanto a los espacios de juego, los hombres sienten el espacio de juego, como propio, o acaparan y juegan de forma activamente. Entre los espacios libres en los edificios escolares predominan las canchas de fútbol y no se da espacio para otros juegos, esto conlleva que el espacio sea utilizado básicamente por los varones. Por consiguiente el modelo de actuar es competitivo y dominante e indirectamente ignora y margina otras formas de jugar que corresponden con el modelo de actividad femenino. La actividad que desempeñan las mujeres en torno a estos juegos es el de animadoras, porristas y este es el modelo de deshabilidad social para las chicas. Las niñas aceptan que los varones se conviertan en los protagonistas de los propios juegos; distribuyen funciones, ponen reglas, se reservan situaciones más ventajosas y se erigen como jueces en los momentos de conflicto (Marrero, 2008).

Todas estas relaciones desiguales de poder se dan dentro de las instituciones educativas que lejos de frenar o disminuir el sexismo, lo alimentan. La educación es un proceso de reflexión que implica estar comprometido en la erradicación de fenómenos como el sexismo, racismo, homofobia y otros odios destructivos (Shrewsbury, 1987).

El sexismo está fundamentado por diversos factores que contribuyen a la asimilación de estereotipos de género que generan procesos desiguales dentro de los sistemas educativos; en ámbitos como las interacciones, lenguaje, espacios y las

representaciones. Sin embargo estas prácticas son muy sutiles, sofisticadas e invisibles porque se reproducen a través del currículum oculto. En el siguiente diagrama se representa cómo los diversos valores de la sociedad permean en la educación universitaria.

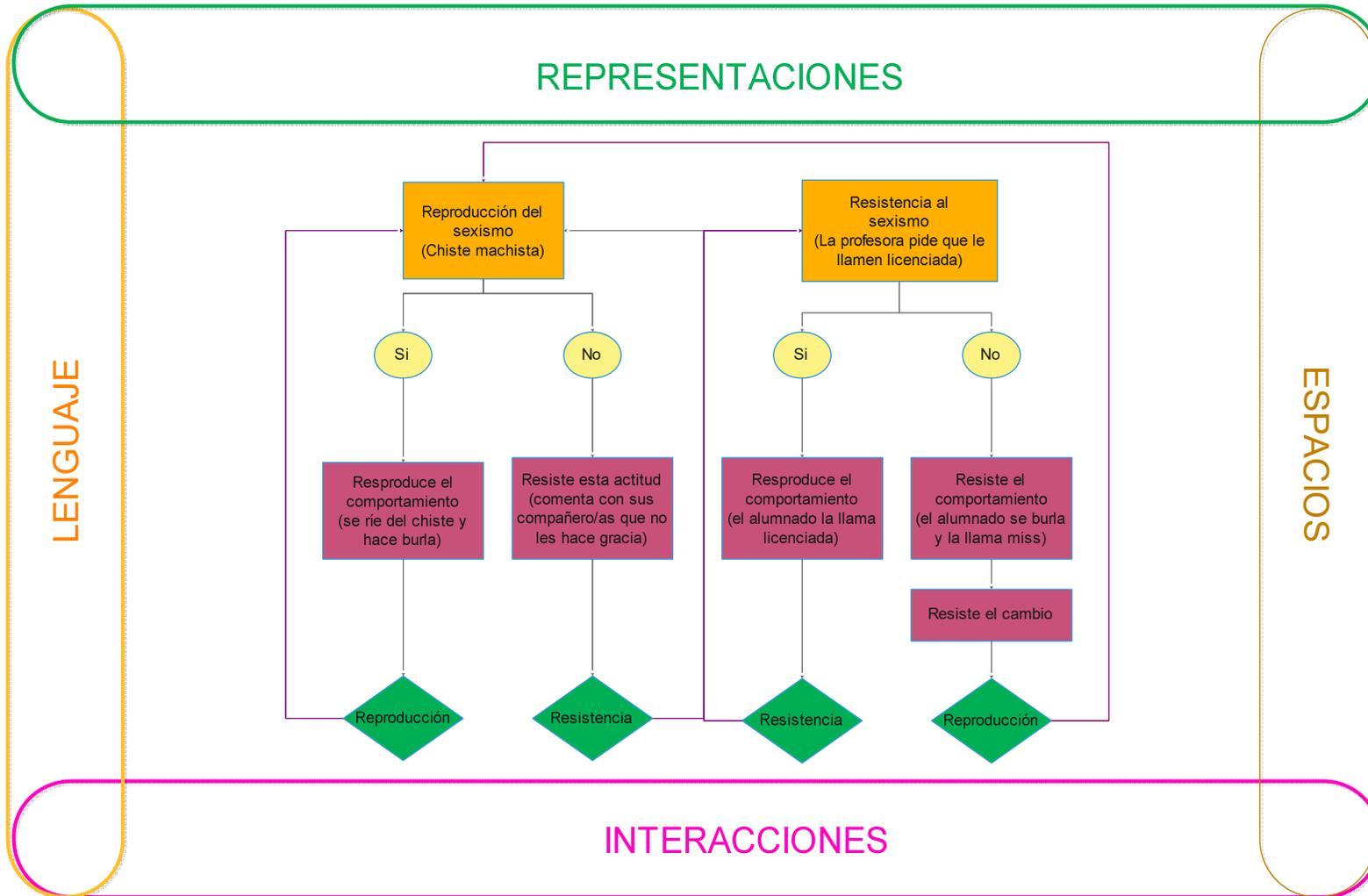
**Diagrama 2: Transmisión del Currículum Oculto**



Fuente: Elaboración propia

El siguiente diagrama representa el eje de análisis utilizado en el trabajo de campo: etnografía, grupo de discusión y escala Likert. Está formado a través de la reflexión de las teorías feministas y de género junto con las teorías de la reproducción y resistencia. También es un referente a la hora de interpretar los resultados que se muestran en los siguientes capítulos, los cuales inician con los resultados de las representaciones sociales.

Diagrama 3: Eje de análisis de la información obtenida en el proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia

## Capítulo 4 Representaciones sociales

*Antes de que yo me definiera fui definida*

*(Beatriz Preciado)*

**E**n este capítulo se analizan las representaciones sociales transmitidas en el proceso educativo. Muchas de estas representaciones emanan de patrones culturales androcéntricos y sexistas, que definen y establecen cómo tienen que pensar y actuar el profesorado y el alumnado en función de su género, orientación sexual, etnia y clase social.

Las representaciones sociales son “sistemas de opiniones, de conocimientos y de creencias” propias de una cultura, una categoría o un grupo social y relativas a objetos del contexto social (Rateau & Lo Monaco, 2013). Es una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí (Abric, 2004).

Las representaciones sociales tienen una doble direccionalidad: por una parte, tienen la huella de la pertenencia social de los individuos y por otro lado permiten a estos mismos individuos distinguir a “los otros”, aquellos que no comparten sus mismas representaciones y que les parecen diferentes (Rateau & Lo Monaco, 2013). De tal forma que las personas van a saber identificar de forma rápida a qué grupo pertenecen y a qué grupo no pertenecen de acuerdo con su género, orientación sexual, etnia y clase social.

### 4.1.- Representaciones tradicionales

#### 4.1.2 Representaciones de género

Cuétara(2008) retoma a Myrick, (1999) para definir las representaciones de género como el significado social que envuelven los valores y guías de conducta con respecto a las relaciones entre hombres y mujeres, constituyendo mandatos sociales que imponen

diferentes posiciones a las personas de acuerdo con su género. Se trata de un sistema simbólico por el que se asigna significado al género.

El proceso de categorización de género está fuertemente ligado a las relaciones de poder entre hombres y mujeres. El estatus social de cada uno de los dos grupos, las relaciones desiguales que se unen y las modalidades de integración social, interactúan en la construcción de las categorías cognitivas de género que conllevan inferencias y significados (Bosscher & Durand-Delvigne, 2002).

Los contenidos de las representaciones de género son históricamente situados y consensuales, lo que quiere decir, que las representaciones de lo femenino y lo masculino tendrían la misma estructura en los hombres y las mujeres de determinados grupos en un momento histórico dado, y que dichas representaciones valoran asimétricamente lo femenino y lo masculino, privilegiando esto último. Estudiar las representaciones sobre mujeres y las representaciones sobre los hombres nos permitirá analizar la organización social y las posturas de poder desiguales (cfr. Hurtig y Pichevin, 1998) citado por (Cuétara, 2008).

#### **4.1.2.1 Representaciones sobre las mujeres**

Cuétara (2008) en su investigación, *La transformación de las representaciones de género en la educación superior* postula que las representaciones de género en la población universitaria se ciñen a la maternidad potencial y a los atributos físicos, mismos resultados que se han encontrado en esta investigación.

##### 4.1.2.1.1- Construidas para amar

Durante las observaciones realizadas en el trabajo de campo se detectó que en los grupos normalmente la conversación era acaparada por los hombres. En una ocasión se tocó el tema del amor en el salón de clase, ese día cambió la dinámica, las mujeres fueron centrales en el diálogo y los hombres permanecieron al margen, participando ocasionalmente (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Marcela Lagarde (2001) en su libro *Claves feministas para la negociación en el amor* sostiene que el amor para las mujeres forma parte de sus identidades, es un medio de valoración personal y de autoestima. No es una opción, es un mandato cultural que

asigna a las mujeres un sentido en sus vidas en función del logro de los objetivos amorosos para los que han sido educadas. Desde la infancia, a través de la familia, se inicia los cursos intensivos sobre el amor y a medida que crecen continúan este proceso. El amor para las mujeres es definitorio de su identidad de género.

Durante el trabajo de campo realizado en los diferentes grupos investigados cuando el profesorado habla de relaciones amorosas o familiares se dirige exclusivamente a las mujeres, como si fuera la principal función de ellas, incluso una obligación:

A las mujeres les gustaría que su novio tuviera tres novias, no dirán ustedes que es malo” (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Una mujer que se arregla y le dice al novio si todavía le quiere (Diario de campo, enero-marzo 2017).

El amor encierra recovecos de dominio que genera y perpetúa desigualdades, lazos de dependencia y propiedad, así como privilegios e inequidad que generan frustración, sufrimiento, incluso daño. Más acentuado todavía en referencia a la libertad y el amor, diferentes por género, lo son también por el sentido de la vida y la posición en el mundo (Lagarde, 2001).

Durante la interacción escolar otros profesores hombres señalan la maternidad como algo natural de las mujeres, infravalorando las expectativas que las estudiantes puedan tener profesionalmente:

¿Hay alguien a punto de embarazarse?- una alumna pregunta: ¿por qué?- por los permisos de la inasistencia, y por las cosas de los niños (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Igual no ven útil el inglés en la vida, que igual están aquí para casarse, pero en un futuro pueden ayudar a sus hijos (Diario de campo, enero-marzo 2017).

El profesor puso un ejemplo sobre el derecho y para ello hizo referencia a un matrimonio, señaló a un hombre y a una mujer y prosiguió su plática: la chica quiere divorciarse del chico, de ese matrimonio procrearon dos hijos, (señala a la mujer) y le pregunta en tono de broma ¿quieres más? (Diario de campo, enero-marzo 2017). Con este tipo de comentarios el profesorado da por hecho que las mujeres quieren ser madres.

Las mujeres por el sólo hecho de serlo, son madres y esposas. Desde el nacimiento y aún antes, las mujeres forman parte de una historia que las conforma como madres y esposas. La maternidad y la conyugalidad son las esferas vitales que organizan y conforman los modos de vida femeninos, que van más allá de la edad, de la clase social, de la nacionalidad, de la adscripción religiosa o política de las mujeres (Lagarde, 2005).

Las mujeres están destinadas al cuidado de la vida de los otros. Los cuerpos de las mujeres son espacios siempre dispuestos a cargar y recibir al otro. Su contenido es la reproducción de los particulares y de sí misma como particular, pero también del conjunto de relaciones, de instituciones y de concepciones en que vive (Lagarde, 2005).

Y las niñas no, las niñas que... -cómprale el trastecito, que cómprale la muñeca para que se enseñe a hacer lo que va hacer de grande (Grupo de discusión masculino, 27 de Abril 2017).

Esto es un daño para mí demasiado grande, porque están creando eh, robots (Grupo de discusión masculino, 27 de Abril 2017).

Sobre el imaginario social de la maternidad se ha construido un andamiaje simbólico muy denso, en el que se articulan niveles del orden de lo biológico, lo cultural, lo psicológico, lo religioso y lo político (Ávila, 2005).

La mujer mexicana no se considera a sí misma, ni es considerada por los demás, como una mujer que haya alcanzado su realización si no ha sido fecunda en hijos, si no la ilumina el halo de la maternidad (Castellanos, 1991, p. 289).

Si las mujeres son evaluadas por la capacidad de amar a los otros, muy relacionado con ello está su belleza, puesto que ésta le permite encontrar una pareja y tener una familia así como acceder a ciertos recursos económicos, culturales y sociales.

#### 4.1.2.1.2.- Hermosas, sexys, bellas, guapas, bonitas

Los modelos de cuerpos femeninos perfectos que impone la publicidad unido a que en las sociedades patriarcales, como la mexicana, se sigue valorando a las mujeres por su capacidad de cuidar a los otros y por su belleza, fomentan necesidades esclavas con la imagen de las mujeres (Wolf, 2002). Durante el trabajo de campo se observó que en los salones de clase era cotidiano ver a las alumnas arreglándose, incluso en la transmisión

de conocimientos las profesoras ponen ejemplos relacionados con la belleza femenina, en este caso concreto relacionado con el maquillaje y la ropa:

No hay que exagerar, como cuando una mujer está muy maquillada (Diario de campo, enero-marzo 2017).

La profesora pone ejemplos de frases en inglés, mira a una mujer y dice: “going to shoooping” (Diario de campo, enero-marzo 2017).

En una dinámica de clase, en la que el alumnado exponía sus expectativas, una alumna expuso que se quería dedicar al modelaje, en ese momento sus compañeros hombres de atrás se empezaron a reír e hicieron comentarios burlones entre ellos (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Detrás de estas ideas de la imagen de la mujer, se preserva la dominación masculina intacta, asignando valor a las mujeres en una jerarquía vertical, con una cultura impuesta de estándares físicos y que expresan relaciones de poder culturales donde las mujeres deben competir de forma innatural por los recursos que los hombres se han apropiado (Wolf, 2002). “Que nada más se la pasaban arreglando, y arreglando y así como que eso a veces sí... mmm bueno cada quien se arregla como... pero ya estar así como que a cada rato, así como de que nada más les importa más su apariencia” (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017). Las economías occidentales son absolutamente dependientes, de continuar con los salarios inferiores de las mujeres. A través de una ideología que hace sentir a las mujeres como menos dignas y minar su autoestima (Wolf, 2002).

Para comprender las representaciones sociales sobre las mujeres se vuelve necesario entender las representaciones sociales sobre los hombres porque forman parte de un sistema binario hombre/mujer y ambos grupos se definen con la negación y la antítesis del otro.

#### **4.1.2.2 Representaciones sobre los hombres**

En nuestra sociedad la masculinidad hegemónica constituye más que diversifica a los varones. Esto quiere decir que socialmente sólo existe una forma adecuada de representar la masculinidad, y si no corresponde con las características estipuladas no eres un hombre de verdad. Para Bonino (2000) la masculinidad hegemónica se vincula

con el dominio y control, es un Corpus construido sociohistóricamente de producción ideológica, resultante de los procesos de organización social de las relaciones de hombres y mujeres a partir de la cultura de dominación y jerarquización masculina.

La masculinidad hegemónica es un orden que impregna profundamente las identidades, y fundamentalmente es una normativa existencial que opera según la dicotomía y la desigualdad, por lo que la oposición e inferiorización de las otras, no masculinos, se transforman en elementos fundamentales en su construcción. Ubicada en el polo de la superioridad, genera la creación de otras subordinadas y opuesto/as, de los cuales necesita para reafirmarse (Bonino, 2002).

#### 4.1.2.2.1.-Soy más fuerte que tú

Cuétara (2008) establece que lo masculino se sintetiza como fuerza y trabajo.

Respecto a la fuerza física dos hombres expusieron en clase sus logros, uno de ellos relató que el hombre levantaba 200 kg de peso y el otro que había ganado campeonatos de fútbol, en ambos casos fueron aplaudidos por el resto de compañeros/as (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Los varones tienen un promedio de un cincuenta por ciento más de fuerza muscular que las mujeres, pero esto no significa que todos los hombres sean más fuertes que cualquier mujer. La sociedad patriarcal ha ido prohibiendo ciertas actividades a las mujeres, independientemente de lo fuertes que sean y de lo débiles que fuesen los hombres (Marqués, 1997).

No sé por tu digamos por ejemplo deporte el fútbol es para hombres y no sé basquetbol y todo eso, todo lo que involucre rudeza es de hombres, porristas o volibol todo eso es para mujeres, más inclinado hacia las mujeres, también podría ser que en el tipo de música hay más efecto también que este tipo de música sólo es para hombres y las mujeres eh no sé -váyanse con cantantes mujeres y ya y los hombres... cantantes este hombre sólo es para hombres y ya punto. (Grupo de discusión masculino, 28 de Abril del 2017).

José Pescador (2004) en su trabajo *Masculinidades y adolescencia* infiere que los hombres deben de ser fuertes, mantener el tipo, no expresar sus sentimientos de tristeza

y no derrumbarse para aparentar seguridad y estabilidad a pesar de las dificultades (Pescador, 2004).

Mi madre falleció hace un año ¡una madre! no me gusta hablarlo, es una debilidad (sus compañeros/as aplauden). El hecho de ser hombre implica cosas muy fuertes; mi hermanita chiquita, es algo muy fuerte, la muerte de su madre (Diario de campo, enero-marzo 2017).

El alumno empieza la frase diciendo que no le gusta hablar de su debilidad puesto que los hombres deben de ser fuertes y no llorar. En este caso, la masculinidad, se presenta en forma de responsabilidad, los hombres por el hecho de ser hombres, se sientan responsables de la casa en ausencia de una figura importante familiar. Esta sobrerresponsabilidad contribuye gravemente a la apariencia de la fortaleza y de la omnisapiencia (Pescador, 2004).

#### 4.1.2.2.2.-Soy hombre soy importante

Para poder ser viril se necesita fingir y aparentar, ya que no siempre se pueden alcanzar las expectativas externas e internas. Como hombre no sólo tienes que mostrar lo que eres, sino lo que puedes llegar a ser; más fuerte, más capaz. En resumen, debes ser el mejor y competir para lograrlo, no puedes permitir que otro hombre o mujer te supere (Pescador, 2004).

Y si el padre este, bueno siempre le dicen o hacen -es que tú, tú tienes que ser superior a los demás, tú esto. O sea yo siento que es como un ego que le levantan ahí, un ego y, y se empiezan a aprovechar, o yo siento que igual no influye tanto eso en la casa. Siento que igual en algunas ocasiones, si dicen por ahí... "la educación viene de casa" pero no saben qué, que influye en terceras personas como supongo en la escuela, llegan a influir igual (Grupo de discusión masculino, 27 de Abril 2017).

Los hombres representan el poder y para ello, tienen que vestir, hablar y comportarse de un modo determinado, y eso los adolescentes lo saben. El dinero se vuelve el símbolo del poder y es un valor supremo en nuestra sociedad (Pescador, 2004).

En la actividad donde los hombres y mujeres exponían los objetivos que tenían en la vida, ambos señalaron que era importante terminar la carrera, ser

reconocidos en lo que hacen y tener propiedades. Sin embargo algunos hombres incluyen tener negocios propios y un buen carro, el cual simboliza el estatus masculino (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Ser varón en la sociedad patriarcal, es ser importante, puesto que todo lo importante es definido como masculino, al contrario que las mujeres. Esta idea es reforzada por la escuela, barrio, trabajo, lecturas. Además, es probable, que su propio padre le haya dicho expresamente que forma parte de un prestigioso colectivo o vasta corporación, la de los hombres (Marqués, 1997).

La parte de mi papá son puros tíos y de la parte de mi mamá son puras tías. Había alcoholismo, eh cigarro... pues eso influye demasiado, igual influye demasiado en el crecimiento, en cómo ellos te meten ideas porque, también me las metían, me decían, pues me decían que... no me dejara mangonear por las mujeres (Grupo de discusión masculino, 27 de Abril 2017).

#### 4.1.2.2.4.- No seas niña

La masculinidad se entiende como lo opuesto a ser mujer o la representación de lo femenino, no así al contrario. Ser mujer es una categoría que no precisa de un opuesto para identificarse. Cuando se pregunta a los varones qué es ser un hombre ellos siempre responden no ser mujer, mientras que ellas lo explican desde el comportamiento o las características físicas (Pescador, 2004).

El machismo y el sexismo, perpetúan un modelo patriarcal de dominación infravalorando y menospreciando lo femenino y a las mujeres. Ellos viven una expresión de miedo a parecerse a una mujer, el rechazo de lo femenino se expresa como una reafirmación de la identidad masculina (Pescador, 2004).

Un equipo de cuatro chicos dialoga sobre cómo realizar una tarea, lo querían hacer de un determinado estilo, pero deniegan la propuesta porque “se va a ver muy femenino ¿no? (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Los hombres rechazan y evitan todo lo que se vincule a lo femenino desde su apariencia física, forma de comportarse, vestirse o incluso sus tareas y trabajos. Ser “varonil” implica no ser “femenino”.

Yo digo que actualmente en nuestra sociedad hay muchísimas diferencias (...) como por ejemplo la forma en que se viste un hombre, digamos, si te ve un grupo de amigos y tú traes una playera rosa ¡ah no, ese es gay! Te pintaste tu cabello, eres gay o si haces diferentes cosas también” (Grupo de discusión masculino, 27 de Abril 2017).

El miedo de verse como un afeminado domina las definiciones culturales de virilidad, los muchachos entre ellos mismos se avergüenzan de no ser los suficientemente varoniles. La homofobia es el miedo a que otros hombres, te humillen, que develen a uno mismo y al resto del mundo que uno no cumple los estándares de un verdadero hombre. La homofobia es más que el mismo miedo irracional por los hombres gays, es más que el miedo de lo que podemos percibir como gay (Kimmel, 1997).

Para recibir la aprobación social, el hombre debe demostrar su heterosexualidad, y su hipersexualidad genital para dar fe de su poder, fortaleza, y competencia frente a otros hombres. Un hombre viril será respetado y admirado, un hombre cuya sexualidad no sea esencialmente genital, hipersexual o alternativa, no será un hombre de verdad (Pescador, 2004).

El miedo que experimentan los hombres de parecerse a las mujeres, tiene su raíz en la misoginia, ésta se refiere al odio, rechazo, aversión y desprecio de los hombres hacia las mujeres y, en general, hacia todo lo relacionado con lo femenino. Ese sentimiento de “odio” se devela a través de opiniones o creencias negativas sobre las mujeres y lo femenino y en conductas negativas hacia ellas (Ferrer & Bosch, 2000). La misoginia es un valor social. La cultura judeocristiana odia y rebaja a las mujeres frente a los hombres, para mantener las jerarquías (Pescador, 2004).

Sin embargo las mujeres también ejercen prácticas, acciones y diálogos sexistas:

El profesor comenta que le pueden llamar “teacher o professor”, una alumna dice de broma miss, a continuación, se ríe un pequeño grupo de estudiantes (Diario de campo, enero-marzo 2017).

En este sentido las mujeres, como grupo dominado, comparten los pensamientos y sus percepciones del grupo dominador, sus actos de conocimiento son inevitablemente actos de reconocimiento, de sumisión (Bourdieu, 2000). Las mujeres han sido educadas para despreciar a sus iguales, como los hombres, a no valorarlas, a competir por muchas

cosas, pero hacerlo con una hostilidad particular. Aunque nunca alcanza la hostilidad de los hombres hacia las mujeres (Quintela & Villatoro, 2016).

En el grupo de discusión de los hombres se les preguntó por los estereotipos que se asocian a los hombres y a las mujeres, un alumno comentó los estereotipos que se transmiten en las canciones y surgió esta conversación:

Alexis: Por ejemplo el estereotipo de música no sé, banda, en todas las canciones te incitan a tomar... y hasta el sexo, en todas no hay ninguna que no.

Omar: Y denigran a la mujer...y es lo que les gusta a las mujeres.

Alexis: Para mí únicamente sabes porque...

Omar: Es una violencia.

Alexis: Siempre está manchándose, se quejan cuando no hay igualdad para ellas...pero si se están denigrando ellas solas ¿cómo? ¿por qué pierden su honor? (Grupo de discusión masculino, 27 de Abril 2017).

Los estereotipos son un elemento que constituye la representación social y marca líneas de conductas de los hombres y mujeres, éstos van a jugar un papel muy importante en la construcción de las identidades desde la infancia o incluso antes del nacimiento.

#### **4.1.2.1 Estereotipos**

Los estereotipos son creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social (mujeres, hombres, indígenas, homosexuales) y sobre los que se establece un acuerdo básico. Existe una relación estrecha entre los conceptos de prejuicio, estereotipos y discriminación puesto que están íntimamente unidos al concepto de actitud como un fenómeno compuesto por los tres componentes: cognitivo (lo que se del asunto) afectivo (las emociones que me suscita) y conductual (la conducta que ejerzo) (González,1999).

Las consecuencias psicológicas y sociales de los estereotipos siguen arraigados actualmente en las imágenes mentales como si fueran retratos auténticos de las mujeres y de los hombres para amplios contextos sociales y siguen siendo una parte muy real de nuestra vida diaria (González, 1999). Y también tienen una función social de mantener

la ideología social y determinadas prácticas que permiten y justifican diferencias y jerarquías en la valoración de unos sobre otros (Moreno, 2000).

Se debe tener en cuenta, que los estereotipos no forman parte de las reflexiones conscientes ni creaciones individuales, forman parte del resultado del proceso de socialización sexista que naturaliza los estereotipos de género, los cuales son creados, compartidos y apoyados por la maquinaria simbólica y estructura los modelos dominantes invisibles (Bergara, Riviere, & Bacete, 2008).

Bergara, Riviere, & Bacete (2008) reflexionan sobre los datos extraídos en los diferentes talleres de educación en Euskadi; señalan que los y las jóvenes definen a las mujeres como sensibles, histéricas, intuitivas, cariñosas, cotillas, detallistas, limpias, miedosas, mientras que los hombres se caracterizan por ser arriesgados, violentos, deportista, infieles, activos, brutos, despistados. Estas imágenes estereotipadas se repiten continuamente.

En los grupos de discusión, se pidió a los hombres que se definieran a sí mismo como hombres y definieran a las mujeres, e identificaran los estereotipos de ambos grupos, en primer lugar, señalaron que existe cierta desigualdad entre hombres y mujeres, reivindicando la igualdad e incluso la superioridad de las mujeres:

El hombre siempre van a creer que es superior, cuando en realidad no, sabemos que las mujeres, el cerebro lo tienen más pequeño, mucho más compacto y por lo tanto sus condiciones son más rápidas, lo que las hace bastante multifuncionales (Grupo de discusión masculino, 27 de Abril 2017).

Deberíamos de realzar todos este tipo de características para poder definir que no hay nadie mejor o, o más inferior ¿no? (Grupo de discusión masculino, 27 de Abril 2017).

El hombre creo que siempre ha tenido ese nivel de superioridad, que muchas veces es ciego, porque en realidad incluso las mujeres son más inteligentes y el género también es algo que se va construyendo desde el hogar (Grupo de discusión masculino, 27 de Abril 2017).

Creo que es algo erróneo porque está demostrado que las mujeres son muy inteligentes en ese sentido, en el sentido académico y en el sentido laboral, se

desempeñan muy bien en el ramo (Grupo de discusión masculino, 27 de Abril 2017).

De nuevo Pescador (2004) establece que no existen las estrategias para el cambio hacia la equidad, puesto que no hay otros modelos de varón socialmente reforzados. Tampoco existe una conciencia de la necesidad de cambio y si existe desde la apariencia del eslogan social de un feminismo en pleno auge, pero que no permea en la conciencia individual.

Los discursos que los hombres hacen a favor de la igualdad son de una forma general, sin embargo cuando hablan de un caso concreto en el grupo de discusión masculino, un estudiante pone en evidencia la desigualdad que sufren los hombres en un retén militar:

Y veo que sí hay equidad de género pero (...) a los hombres les dan un trato y a las mujeres otro trato, (...) y bueno las mujeres podían decir cosas con menor respeto, por ejemplo llamar a su profesor por su nombre y hasta decir: -¡ah no manche! o así. Pero nosotros sí nos teníamos que alinear y si decíamos algo así, nos pegaban, yo no veía que había igualdad (Grupo de discusión masculino, 27 de Abril 2017).

Esto también se ha repetido por parte de dos profesores donde en clase que quejaban de la masculinidad hegemónica: “los hombres tienen que abrir la puerta, ceder el sitio en el garza (autobus)”. En una plática sobre el aborto el profesor comenta que se da prioridad a la decisión de la mujer y posteriormente reflexiona sobre dónde está la equidad en esta situación (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Sin embargo, en una ocasión, una mujer, estudiante de la carrera de Derecho, dijo que está ahí porque “quiere defender a las mujeres porque hemos sido víctimas” el profesor inmediatamente y de forma seria y tajante responde: “¿y los hombres no?”. Es curioso, que en otra clase, un alumno dijo algo similar, que se quería dedicar al derecho para trabajar con niños y mujeres y sus compañeras le miraron con cierta ternura, nadie le dijo nada que rechazara su comentario (Diario de campo, enero-marzo 2017).

En el grupo de discusión femenino se preguntó a las mujeres si habían sufrido alguna acción relacionada con los estereotipos, y una de ellas relató lo siguiente:

Araceli: Cortarme el pelo. Este... por ejemplo ahorita en mi salón me dicen niño ¡ja!. Mis compañeros, hay veces como que lo tomo a juego pero si me enojo un poco porque ¿Cómo es posible que solamente un hombre pueda cortarse el cabello así?

Entrevistadora: ¿Y qué haces cuando tus compañeros te dicen niño?

Araceli: Lo único que digo es ¡soy más hombre que tú! y ya. Es la verdad ¿no? Porque ps no, no cualquier chava se atreve a cortarse el cabello. ¿Te lo cortarías así?(..)

Entrevistadora- O sea que... como que te enojas y les contestas ¿no? y te ofenden.

Araceli: Mmm... No, a veces si me ofenden pero digo ¡ay ya! lo está diciendo solamente para molestar y ya, los dejo y solitos se callan y ya no me dicen nada (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

Los hombres tienen que demostrar su masculinidad continuamente, este tipo de expresiones como llamar a una mujer niño, porque tiene un corte de pelo más cercano al rol masculino, sigue reflejando un modelo estereotipado sobre la idea de qué es un hombre y la idea de qué es un mujer (Bergara et al., 2008) y los hombres quieren recalcar que aunque pueda parecer un hombre no forma parte de su “club”.

La pandilla de amigos o de compañeros constituye la garantía o aval de la masculinidad del varón. Representa un escenario real o simbólico del pacto entre varones. La forma de actuar en este grupo es aparentemente, rudo y exagerado del comportamiento masculino, a través de acciones como el desprecio de las mujeres, el culto a la fuerza (Marqués, 1997). “Es raro porque es como si se pusieran todos los hombres de acuerdo, me quedan viendo, así como de...te voy a hacer menos con verte feo” (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

Sin embargo, los hombres de forma individual, alejados de su “pandilla” muestran su identidad oculta, que siempre está con independencia de las normas y la obligada apariencia (Pescador, 2004), por lo que su forma de comportarse pueden variar en función de si está con su grupo de iguales o un grupo de mujeres. En el grupo de

discusión femenino una de las estudiantes relata los sentimientos que tiene hacia la amistad con los hombres:

Y los niños, pues, también son chidos ¡ja! Es que yo, por ejemplo, digo que todo depende de la persona de cada quién ¿no? Por ejemplo, hay niños que son muy nobles o muy atentos o muy así, o sea normales que te puedes llevar bien con él, o sea hay confianza, como si estuvieras con una persona de tu mismo sexo, o así lo siento yo. Entonces, a mí, bueno alguna vez en la prepa, mis amigas me dejaron de hablar y crearon muchos chismes de mí, entonces yo en esos momentos recibí mucho apoyo de mis amigos hombres y entonces fue cuando yo dije ah... ¡caray!. Es más no sé, tú no me vas a dejar mentir, es muy divertido o es muy buena la relación con un niño de amigo porque son como que muy abiertos, muy divertidos, muy todo y puedes hablar de cualquier cosa (Grupo de discusión masculino, 27 de Abril 2017).

Las mujeres no sólo resaltan la violencia que reciben por parte de los hombres, también resaltan de forma profunda y repetitiva las formas en que reciben violencia por parte de sus compañeras:

Haruka: Las mujeres en mi salón, como somos más mujeres, pues es obvio que luego las mujeres, a veces atacan y ahí pues veo que unas están hablando de unas y otras están hablando de otras y ya, atacándose, pues sí, es divertido y raro ¡je!

María:¿No, no es feo estar en un salón de puras mujeres? Me ha tocado escuchar o con las niñas que están alrededor que hablan de las otras y así y pues no, no está tan padre porque hay veces que se atacan entre ellas y les digo ag... ¿qué pasó? (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

Diversos estudios sobre bullying relatan las distintas formas en que las mujeres y hombres ejercen la violencia contra sus iguales, mientras los hombres ejercen violencia en sus actos o de forma verbal, es más común que las mujeres ejerzan la violencia de forma más indirecta a través de chismes, rumores o ignorando a alguien.

En la investigación realizada por Rosas, León, & Ortega (2016) sobre la violencia de género en escuelas secundarias y preparatorias sostiene que la forma en que se desarrolla la violencia por parte de los jóvenes varones son los insultos y empujones. No

obstante, las mujeres por parte de su grupo de iguales sufren los chismes, lo cual les produce una disminución de su autoestima y prestigio al interior de las escuelas (Rosas, León, & Ortega, 2016).

El género no es el único factor que determina los roles entre los hombres y las mujeres, también hay otras variables que determinan la forma de comportarse de las personas, como la orientación sexual, la etnia y la clase social, cada grupo tiene su propia representación y el cruce de ellas permite una diversidad de pensamientos, cosmovisiones, comportamientos y actitudes.

#### 4.1.2 Representaciones de la homosexualidad y bisexualidad

¿Cómo, por qué, y en qué forma se constituyó la actividad sexual como dominio moral? Los hombres fijan reglas de conducta y buscan con ello, modificarse en su ser singular que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo (Foucault, 2003).

Judith Butler en su texto *Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault* (1996) rescata a la feminista Monique Wittig quien postulaba que la categoría de sexo es una categoría social y no natural, ni biológica, contradiciendo las palabras de Simone de Beauvoir que sostenía que no se nace mujer, se llega a serlo. Wittig alega que el sexo también es una categoría social puesto que cuando nombramos la diferencia sexual, la estamos creando y además se define la identidad sexual respecto al sexo. La relación de poder es la que crea la categoría de sexo, y no al revés. La elección pasa a significar un proceso corpóreo de interpretación dentro de una red de normas culturales profundamente establecidas.

El sexo forma parte de una tecnología de dominación heterosocial que reduce el cuerpo a zonas erógenas en función de una distribución asimétrica del poder entre los géneros (femenino/masculino) haciendo coincidir ciertos afectos con terminados órganos, ciertas sensaciones con determinadas reacciones anatómicas (Preciado, 2009).

En el grupo de discusión uno de los chicos comentó que era gay y posteriormente otro alegó que la homosexualidad es un trastorno, para ello

utilizó como soporte las teorías “científicas” o manuales psicológicos del siglo pasado (Grupo de discusión masculino, 27 de Abril 2017).

La homosexualidad y la heterosexualidad son estructuras de conocimientos, discursos médicos y jurídicos aparecidos en el Siglo XIX, que tienen que ver más con la creación de un régimen político de regularidad entre sexualidad y reproducción. Cualquier práctica sexual que no tuviera como fin la reproducción va a ser condenada como una práctica desviada dentro de un discurso médico-científico, va a ser constituida como patología (Preciado, 2009).

En este sentido, es el heterosexismo quién regula las formas de relación entre las personas del mismo sexo, y refuerza la formación de estereotipos de roles sexuales, definiendo y contrastando los patrones de conducta; mismo sexo/sexo opuesto. El heterosexismo contribuye a inhibir las relaciones íntimas entre hombres y mujeres ante el miedo a ser considerados gays y lesbianas (Trenchard, 1980).

Las normas sobre la sexualidad actúan sobre el cuerpo del deseo obligando a aproximarse a un ideal, a una norma de conducta, un modelo de obediencia. Así es como se convierte en el principio de su propio sometimiento (Butler, 2001).

En la investigación realizada se constató que durante las interacciones, tanto el profesorado como el alumnado hablan de relaciones sexuales y emocionales heterosexuales, lo dan por hecho, nadie se plantea que existen otro tipo de relaciones alternativas. Sólo en dos ocasiones se dialoga sobre la homosexualidad, en una ocasión para debatir sobre los derechos del matrimonio y otra vez se compara con un rasgo de la personalidad como la filantropía o la delincuencia (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Los regímenes de poder del heterosexismo adquieren importancia mediante una repetición constante de su lógica, su metafísica y su ontología. El rechazo de los cuerpos por su sexualidad es una “expulsión” de la que se desprende una “repulsión” que establece y refuerza identidades culturalmente hegemónicas sobre ejes de diferenciación de sexo/sexualidad (Butler, 2007).

El objetivo de esta lucha es tocar una forma de poder que se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata, que clasifica a los individuos en categorías, lo designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que

deben reconocer y que los otros deben reconocer. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos (Foucault, 1988).

En una sesión de clase se planteó el discurso sobre la legalidad de los matrimonios homosexuales, el profesor hizo que el alumnado levantara la mano según sus puntos de vista: 12 se manifestaron en contra y 15 se manifestaron a favor. Entre los comentarios en contra podemos encontrar los siguientes:

- “Está mal porque se ve mal”
- “Cuesta por cómo afecte a los niños/as”
- “En los caso de mujeres lesbianas los niños no van crecer con valores de respeto y libertad de expresión”.
- “A veces salen en la calle en tanga, tienen más derechos, ¿Donde está el derecho a la familia de todos?” (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Los comentarios del alumnado versan sobre la moralidad, señalando que las relaciones homosexuales “no son correctas”. Foucault profundiza en el significado de la ética y la moral; la ética son preceptos morales con pretensiones universales constituidos por normas, códigos, con énfasis en la autoridad, el cumplimiento de prescripciones, la sanción y el castigo. Los individuos se constituyen como sujetos de conducta moral, problematizan sus comportamientos y buscan inventarse un modo de existencia. Y la moral se entiende con uno mismo y cuyo elemento central está basado en la subjetivación (ética) y las "prácticas de sí". Es decir, un individuo establece un cierto tipo de relación consigo mismo para dar a su vida una orientación y de esta forma construye cierto modo de existencia (Florián, 2006).

La escala Likert, fue aplicada a 152 alumnos/as, dos de las preguntas fueron dedicadas a conocer las creencias y opiniones sobre su orientación sexual; 141 se definieron como heterosexuales, 5 como homosexuales, 5 como bisexuales y una persona no contestó a esta pregunta. A continuación se presentan los resultados en función de su orientación:

**Cuadro 2: Mis compañeros y compañeras hacen comentarios respetuosos sobre la homosexualidad y bisexualidad \* Orientación sexual**

Opinión	Orientación sexual						Total	
	Heterosexual		Homosexual		Bisexual		Cantidad	%
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%		
Muy en desacuerdo	5	3.5%	0	0.0%	1	20%	6	4.0%
En desacuerdo	26	18.4%	2	40%	1	20%	29	19.2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36	25.5%	0	0%	0	0%	36	23.8%
De acuerdo	56	39.7%	2	40%	2	40%	60	39.7%
Muy de acuerdo	18	12.8%	1	20%	1	20%	20	13.2%
Total	141	100%	5	100%	5	100%	151	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

En el cuadro 2 la respuesta del alumnado ante la pregunta si se realizan comentarios respetuosos al alumnado homosexual y bisexual, la respuesta generaliza es afirmativa (si sumamos de acuerdo y muy de acuerdo) el porcentaje que reside en el grupo de estudiantes heterosexual es de 52%, y el grupo de estudiantes homosexual y bisexual con el mismo porcentaje 60%. En cambio, aquellos que niegan la afirmación planteada (si sumamos en desacuerdo y muy desacuerdo) y por ello consideran, que no se respetan las identidades homosexuales y bisexuales, son el 40% del grupo de estudiantes bisexuales, el 40% del grupo de estudiantes homosexuales y el 22% del grupo de estudiantes heterosexuales.

**Cuadro 3: Mis compañeros y compañeras hacen comentarios ofensivos sobre la homosexualidad y bisexualidad**

Opinión	Orientación sexual						Total	
	Heterosexual		Homosexual		Bisexual		Cantidad	%
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%		
Muy en desacuerdo	6	4.3%	0	0%	0	0%	6	4%
En desacuerdo	30	21.4%	3	60%	2	40%	35	23.3%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	31	22.1%	1	20%	0	0%	32	21.3%
De acuerdo	51	36.4%	0	0%	2	40%	53	35.3%
Muy de acuerdo	22	15.7%	1	20%	1	20%	24	16%
Total	140	100%	5	100%	5	100%	150	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

Aunque el anterior cuadro establece que el alumnado siente que sus compañeros/as con diversidad sexual (heterosexual y homosexual) reciben comentarios respetuosos, el cuadro 3 demuestra que cuando se señalan comentarios ofensivos y los/las estudiantes aparecen como participantes, (sumando el de acuerdo y muy de acuerdo); el 60% del

alumnado bisexual, el 52% del alumnado heterosexual y el 20% del alumnado homosexual consideran que se realizan comentarios ofensivos a estudiantes con sexualidades divergentes a la heterosexualidad. En el caso contrario, el porcentaje de alumnos y alumnas que niegan que se realicen comentarios ofensivos (si se suma desacuerdo con muy en desacuerdo) es de 60% de los y las estudiantes homosexuales, 40% de los y las estudiantes bisexuales y por último el 26% de los y las estudiantes heterosexuales.

Por lo tanto, se puede establecer que la mitad del alumnado considera que hay una cultura escolar que transmite, a través de los comentarios, el respeto hacia la diversidad sexual como la homosexualidad, o cualquier otra manifestación, puesto que los porcentajes se acercan al 50%. Cuando se señalan los comentarios ofensivos como ejemplo de intolerancia, los porcentajes también rondan el 50%. El grupo de estudiantes heterosexuales identifican que a veces se hacen comentarios ofensivos y a veces se hacen comentarios respetuosos, el grupo de estudiantes homosexuales consideran que hay una cultura de respeto en cuanto a los comentarios, aunque no siempre. Sin embargo, el grupo de estudiantes bisexuales identifican en mayor medida comentarios ofensivos respecto al grupo homosexual que no lo identifica con un porcentaje tan alto.

En resumen, se puede decir, que un alto porcentaje de alumnado considera que se realizan comentarios ofensivos hacia personas con orientaciones sexuales divergentes a la heterosexualidad. En este sentido Preciado (2009) sostiene que las personas homofóbicas buscan y excavan hasta adquirir la convicción de odio a lo homosexual. Así, bajo la forma del odio, puede dar rienda suelta a su propia homosexualidad, disimulándosela a sí mismo al mismo tiempo. Desde la niñez, el deseo homosexual es eliminado socialmente a través de una serie de mecanismos familiares y educativos que ocultan los mecanismos sociales de la pulsión homosexual.

“La homosexualidad, a la vez no existe y existe: es su mismo modo de existencia el que pone en tela de juicio la certeza de la existencia” (Preciado, 2009, p. 25). La identidad sexual es capaz de generar una ficción de sí mismo cuya fuerza es tan extrema y extraordinaria que tienen solidez somática y que acaban tomando la solidez de la subjetividad (A Parte Rei Revista de Filosofía, 2015).

Son luchas que cuestionan al individuo, por un lado sostienen el derecho a ser diferentes y subrayan todo aquello individual y por otro lado atacan todo lo que puede aislar al individuo, hacerlo romper sus lazos con otros, dividir la vida comunitaria, obligar al individuo a recogerse a sí mismo y atarlo a su propia identidad de un modo constrictivo (Foucault, 1988).

Durante el debate sobre el matrimonio homosexual, mencionado anteriormente, un chico se manifestó a favor, sin embargo a los dos segundos recalzó que él no pertenece a este colectivo (Diario de campo, enero-marzo 2017).

El relato de tipo homosexual es un tema de inversión de papeles sexuales que suponía el efecto de apreciaciones negativas que renuncian voluntariamente al prestigio y los signos de la función viril (Foucault, 2003).

La línea divisoria entre un hombre viril y un hombre afeminado no coincide con nuestra oposición entre heterosexual y homosexualidad; tampoco se reduce a la oposición entre homosexualidad activa y pasiva. Marca la diferencia de actitud respecto de los placeres, y los signos tradicionales de esta femineidad: pereza, indolencia, rechazo de las actividades un poco rudas del deporte, gusto por los perfumes y los adornos,... no afectarán forzosamente a lo que en el siglo XIX se llamará "invertido", sino sólo al que se deja llevar por los placeres que lo atraen: está sometido a sus propios apetitos tal como a los de los demás (Foucault, 2003).

El patriarcado separa a la humanidad en función del sexo y les asigna unos determinados roles. La heteronormatividad impone el encuentro de los dos sexos para su reproducción. La educación transmite las relaciones de poder-saber de la sexualidad, manifestando las relaciones homosexuales y bisexuales como tabú o “desviadas”. Al igual que ocurre con otros colectivos minoritarios como la etnia indígena donde se representa a los grupos resistentes a la hegemonía cultural como “lo otro”.

#### 4.1.3 Representaciones de la identidad indígena

Durante más de 500 años, la sociedad mexicana, en especial, los grupos indígenas viven en un sistema de opresión que afecta a todos los aspectos de su vida y su cultura (Bonfil, 2012). La educación cobró importancia porque se volvió un instrumento para

transformar cultural y religiosamente a los habitantes originarios del país (Sandoval & Montoya, 2013).

Desde la época colonial la educación indígena se ha focalizado en los aspectos que se consideraban que los “indios” debían de aprender. Históricamente el discurso de la educación indígena encarna una apreciación ajena de las culturas mismas (Sandoval & Montoya, 2013).

Si se realiza un recorrido histórico de la educación indígena hasta el día de hoy, se puede decir que la población indígena no ha tenido una inclusión, entre otras razones, porque los sistemas educativos tienen el objetivo de conseguir la homogeneidad cultural a través de diferentes vías; unas pacíficas y otras violentas, persiguiendo la uniformidad de los estilos de vida y la no aceptación ni reconocimiento de las culturas no occidentales. De hecho, la educación indígena siempre ha sido trazada desde el exterior, apropiándose de los valores y las culturas, en provecho de la nación, pero no desde los pueblos indígenas, a quienes se anula, devalúa o utiliza con el fin de uniformar a todos los ciudadanos, independientemente de sus lenguas (Sandoval & Montoya, 2013).

En dos de las licenciaturas que forman parte de la investigación se imparte una asignatura que se llama México multicultural, es frecuente que se hable de comunidades, lenguas, costumbres indígenas:

El profesor preguntó: ¿Han escuchado náhuatl u otomí? y dijo tres palabras en hñähñú, acto seguido continuó con un discurso que refleja el objetivo de la asignatura, fundamentalmente el reconocimientos de la diversidad cultural: “es importante que cuando hablamos de estas personas les tomemos interés, en ocasiones no valoramos y esta asignatura es para tomar conciencia (...) no hablamos más lejos por ejemplo en El Cardonal, Ixmiquilpan, la gente aunque es humilde es muy atenta (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Otro profesor que también impartió la misma materia en otro grupo realizó este discurso: Se dan determinados proyectos, fomentaron casas con piso, pero no de tierra, y la tierra es más caliente. Intentan homogenizar criterios nacionales a otras regiones. Hay comunidades en Hidalgo que no permiten casarse fuera de la comunidad y mencionó Ixmiquilpan (había varios alumnos de la localidad y permanecieron callados). También preguntó si había alguien de Huasca, para

proseguir en su discurso: “porque se cree en el fenómeno sociocultural de la bruja y añade: “no tenemos que determinar si eso es bueno o eso es malo, no se puede juzgar desde un punto de vista” (Diario de campo, enero-marzo 2017).

En este sentido, los profesores estaban concienciados de la política integracionista y de asimilación, la cual fomenta la marginación y la discriminación hacia estos pueblos, ya que no son adecuadas las actitudes de quienes pretenden integrar y asimilar la cultura y formas de vida indígenas (Gaspar, 2015). Sin embargo, en sus planteamientos utilizaron expresiones como “cuando hablamos de estas personas” o explicaron determinadas costumbres de Ixmiquilpan cuando hay varios alumnos y alumnas que proceden de Ixmiquilpan y podría darles a ellos la voz, en este momento define a la población indígena como el Otro.

La categoría del Otro es tan antigua como la conciencia misma. En las sociedades primitivas, siempre se encuentra el dualismo lo Mismo y lo Otro, y es necesario este dualismo ya que ninguna colectividad se define jamás como una sin colocar inmediatamente enfrente a la otra (Beauvoir, 1987).

Esta concepción coloca a la población indígena en una posición subordinada, puesto que se categoriza al Otro como distinto a él, es decir el otro es el que no comparte la hegemonía cultural, puesto que la verdadera alteridad es la conciencia separada de la mía e idéntica a ella y a la que se pretende dominar (Beauvoir, 1987). Los indígenas son definidos no en función de sí mismos, sino de sus diferencias con los demás mexicanos; son ellos los que hablan idiomas distintos a la lengua nacional, son ellos los que tienen costumbres diferentes, los que se visten de otra manera, los que no se han integrado (Gaspar, 2015).

En México, es la población blanca la que ha dominado a través de normas que producen la infravaloración de las etnias mestizas e indígenas. Así mismo la población mestiza genera procesos semejantes de dominación sobre los grupos indígenas (Latapí, 1998) ya desde el proceso de la independencia mexicana, los oligarcas mestizos sufrieron vergüenza por su ascendencia indígena, negándola y actuado como señores españoles (Womack, 1999). Y por último, la población mestiza internalizó una imagen devaluada de sí misma, impuesta por el grupo dominante (Latapí, 1998). En el grupo de discusión

femenino se preguntó sobre actitudes desiguales en función de la etnia en la interacción escolar y una alumna comentó lo siguiente:

Yo soy la más morena, una vez escuché que me dijeron negra, sí me molestó, volteé se agachó, no sé si tengo la mirada..., no me volvió a decir, me molestó, muchos me critican mi color de piel, no puedo echar cloro y que me despinte, soy así. A veces dejen que hablen, su ignorancia a mí no me preocupa (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

Las personas aprenden a tratar de forma diferenciada a las personas mestizas e indígenas, puesto que se familiarizan con las barreras invisibles, los matices del lenguaje, los circuitos culturales discriminatorios que asimilan estereotipos negativos, con base en los prejuicios sobre lo que es ser mestizo e indígena (Latapí, 1998).

En la escala Likert aplicada a los y las estudiantes, dos de las preguntas tenían como objetivo indagar sobre las creencias y opiniones que tenía el alumnado respecto a la concepción indígena, un total de 150 alumnos/as contestaron esta pregunta, 134 no indígenas y 16 indígenas y dos personas omitieron esta pregunta. A continuación se presentan los resultados:

**Cuadro 4: Siento que los compañeros y las compañeras que provienen de contextos indígenas son respetados/as por el resto.**

	<i>Lengua</i>					
	<i>Español</i>		<i>Español y lengua indígena</i>		<i>Total</i>	
	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>
<i>Muy en desacuerdo</i>	11	0%	0	0%	11	15.8%
<i>En desacuerdo</i>	25	60%	4	25%	29	43.4%
<i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>	30	20%	2	12.5%	32	19.7%
<i>De acuerdo</i>	45	0%	10	62.5%	55	15.8%
<i>Muy de acuerdo</i>	23	20%	0	0%	23	5.3%
<i>Total</i>	134	100%	16	100%	150	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

Los resultados del Cuadro 4, permiten apreciar que el alumnado de forma general respeta a los y las estudiantes que provienen de contextos indígenas, puesto que las respuestas son bastantes afirmativas (si sumamos de acuerdo y muy de acuerdo); tanto

para los estudiantes que provienen de contextos indígenas con un porcentaje de 68% como para los que no provienen de contextos indígenas con un porcentaje de 72%. El alumnado que considera que los compañeros y compañeras no son respetados (si sumamos en desacuerdo y muy en desacuerdo) son el 15% del grupo no indígena y 12% del grupo indígena.

Sin embargo, si lo comparamos con el cuadro 5, en el que la pregunta es más específica y les alude a ellos o ellas como participantes y testigos, el resultado es muy diferente respecto a la primera pregunta. En este caso, el 65% del grupo de alumnos que proceden de contexto indígena afirman que se realizan burlas y ofensas dirigidas al alumnado indígena y el grupo de alumnos no indígena con un 50%. Solamente el 25% del alumnado indígena y 26% del alumnado no indígena afirman que no realizan burlas y mofas.

**Cuadro 5: Siento que se hacen mofas y burlas de los compañeros y las compañeras que provienen de contextos indígenas**

	<i>Lengua</i>					
	<i>Español</i>		<i>Español y lengua indígena</i>		<i>Total</i>	
	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>
<i>Muy en desacuerdo</i>	11	0%	0	0%	11	15.8%
<i>En desacuerdo</i>	25	60%	4	25%	29	43.4%
<i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>	30	20%	2	12.5%	32	19.7%
<i>De acuerdo</i>	45	0%	10	62.5%	55	15.8%
<i>Muy de acuerdo</i>	23	20%	0	0%	23	5.3%
<i>Total</i>	134	100%	16	100%	150	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

Por ello, se puede concluir, que el alumnado siente que de manera general se respeta al alumnado indígena en la cultura escolar, pero también identifican que dentro de las dinámicas e interacciones escolares se reproducen ciertas prácticas ofensivas hacia ellos. El grupo que manifiesta que hay un ambiente de mayor respeto y menor discriminación son los estudiantes no indígenas, por ende, el grupo que más detecta discriminación es el grupo indígena, aunque la diferencia no es muy significativa entre los dos grupos.

Durante la interacción escolar, el alumnado también deja patente el rechazo ante la identidad indígena; en clase un profesor invitó a los alumnos a vestir con el traje tradicional el último día de clase y el alumnado en unísono dijo “nooo”. En otro momento comentó: “hay sesenta y dos lenguas que se están perdiendo, porque no nos interesa preservar, hay gente que se avergüenza”, un alumno dice que es por su discriminación.

Hay personas que niegan ser indígenas (..) , creen que es menos, que les van a hacer menos, pero es todo lo contrario, yo siento, que es algo de lo que te puedes sentir muy orgulloso, no cualquiera (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

Yo me considero indígena, todos somos indígenas, el término, indígena, es lo que no me gusta, se me hace muy degradante para nosotros, indígena para muchos significa persona que no tiene estudios, que no sabe, en otras palabras tonto y no, un indígena puede saber cosas que tú no sabes, puede conocer cosas que tú no conoces, te puede enseñar incluso, no sólo agarrarlo para sirviente, es mucho más que un término (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

En México, el racismo es alimentado por el desprecio, por un desdén incuestionable y pertinaz contra quienes tienen la piel más oscura y son más pobres, por la ignorancia deliberada que nos impide reconocer a quienes no pertenecen a las élites blanqueadas que se imaginan superiores, dueñas de la verdad y del conocimiento (Navarrete, 2017). Relacionado con la etnia también se puede encontrar la clase social puesto que en un sistema económico capitalista las clases sociales más bajas tienen que realizar un gran esfuerzo para optar a la educación superior.

#### 4.1.4 Representaciones sobre la clase social

La escuela aparentemente es igual para todos y ofrece las mismas oportunidades, pero existen factores determinantes que contribuyen a generar y mantener la desigualdad social de los alumnos y las alumnas. El alumnado que pertenece a clases superiores tiene una ventaja más notable en cuanto a la realización de actividades vinculadas al ámbito de la cultura, directamente enseñada y totalmente contralada por la escuela (Bourdieu & Passeron, 1970).

Los estudiantes son también un producto, cuyas conductas y aptitudes implican la marca de adquisiciones pasadas (Bourdieu & Passeron, 2003). Es notoria la influencia del origen social en la elección de la carrera, como establece Mingo (2006) los padres y madres que tienen estudios superiores motivan a sus hijos/as a estudiar carreras como medicina, mientras que los padres y madres que no tienen estudios superiores motivan a sus hijas a estudiar enfermería. Todo esto se entrecruza con el desembolso económico que requiere el pago de una licenciatura y los materiales como se relató en el grupo de discusión:

Araceli: Los materiales son muy caros, tan sólo unos lapiceros me salieron en \$1600, es algo caro (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

María: Si se realiza un esfuerzo económico, la familia activa el modo ahorro, en mi caso. Rento aquí, hay veces que siento que salíamos a algún lugar, ahorita ya no alcanza igual (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

En dos de los ítems de la escala Likert, también se indagó en la clase social, preguntando por los materiales escolares esta pregunta fue contestada por 151 alumnos/as y una alumna omitió esta pregunta.

**Cuadro 6: Considero que si los materiales que solicitan los profesores y las profesoras fueran más caros, sería factible realizar mis tareas.**

	<i>Género</i>					
	<i>Hombre</i>		<i>Mujer</i>		<i>Total</i>	
	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%z</i>
<i>Muy en desacuerdo</i>	1	1.9%	5	5.1%	6	4%
<i>En desacuerdo</i>	2	3.8%	3	3%	5	3.3%
<i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>	11	21.2%	22	22.2%	33	21.9%
<i>De acuerdo</i>	18	34.6%	40	40.4%	58	38.4%
<i>Muy de acuerdo</i>	20	38.5%	29	29.3%	40	32.5%
<i>Total</i>	52	100%	99	100%	151	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

En el cuadro 6 podemos observar que si sumamos las respuestas afirmativas (de acuerdo y muy de acuerdo) el 73% de los hombres y el 69% de las mujeres consideran que si los materiales fueran más caros podrían seguir haciendo las tareas, por lo que se puede

interpretar que los materiales utilizados en clase no son excesivamente caros y no imposibilitan la realización de determinadas tareas y proyectos.

**Cuadro 7: Considero que si los materiales que solicitan los profesores y las profesoras fueran más económicos podría realizar mejor mis tareas:**

	Género					
	Hombre		Mujer		Total	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
<i>Muy en desacuerdo</i>	5	9.4%	11	11.2%	16	10.6%
<i>En desacuerdo</i>	13	24.5%	13	13.3%	26	17.2%
<i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>	12	22.6%	37	37.8%	49	32.5%
<i>De acuerdo</i>	12	22.6%	26	26.5%	38	25.2%
<i>Muy de acuerdo</i>	11	20.8%	11	11.2%	22	14.6%
Total	53	100%	98	100%	151	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

Sin embargo, si observamos el cuadro 7, si sumamos las respuestas afirmativas (de acuerdo y muy de acuerdo) el 43% de los hombres y el 37% de las mujeres consideran que podrían realizar mejor las actividades si las tareas y proyectos resultasen más económicos. Por lo que se puede concluir, que el alumnado considera que el gasto material que realizan durante sus estudios no es factor que imposibilite su desempeño académico pero sí supone una limitación.

Respecto al género los hombres consideran en menor grado que el precio de los materiales no imposibilita la realización de las actividades, pero también consideran en mayor grado que es un factor limitante en su desempeño, por otro lado las mujeres consideran en un mayor grado que el coste económico de los útiles puede imposibilitar la realización de las tareas, sin embargo consideran en menor grado que suponga una limitación.

Acceder al sistema educativo universitario supone aceptar saberes altamente valorados por la sociedad global y esta conquista simboliza el acceso a la élite. La educación supone el medio para conseguir el ascenso social y una estabilidad económica (Bourdieu & Passeron, 2003) por tanto, aunque haya limitaciones económicas las familias siempre buscarán estrategias para que los hijos/as permanezcan en el sistema escolar y adquirir un mayor estatus.

En una clase el alumno relató las expectativas que tenían sobre el futuro, sus prioridades son: terminar la carrera, trabajar y tener negocios. Uno de ellos relataba: “me impulsa el capital, no sufrir (...) sé hacer un poco herrería, por necesidad, si no termino tengo modo de ganar el trabajo (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Para el alumnado de clase baja, la enseñanza superior, ha supuesto una serie interrumpida de milagros y esfuerzos, y la igualdad relativa entre sujetos seleccionados, con un rigor muy desigual, pueden disimular la desigualdad que lo funda (Bourdieu & Passeron, 2003).

Igual rento, estoy intentando cambiarme a la mañana, para poder no rentar, vivo cerca de aquí, a media hora de camino, rento por la necesidad de que mis padres sientan que estoy bien, el camino es muy peligroso. Me tocó hace poquito, tuve que recorrer una gran distancia para llegar a mi casa, ese tramo es muy peligroso, yo la verdad no tengo miedo, y como la verdad dentro de nuestros materiales tenemos un cutter, tuve que sacarlo, no quería sacarlo, menos contra de alguien, tuve que sacarlo y corrí una distancia. No sé cómo lo hice para llegar a mi casa (...) Pensé que no vinieron por mí y empecé a caminar, y como que estaba muy oscuro y empecé a correr, yo no sabía nada, pero me dijeron que habían secuestrado a varias personas (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

Cuando el origen social, está condicionado por el género y la etnia, demanda un esfuerzo extra y ocasiona tensiones de distinto tipo y se enfrenta a diversas limitaciones, las cuales tienen que ser lidiadas cotidianamente. Así como el trabajo, que de manera permanente tienen que hacer para validar su propia identidad (Mingo, 2006).

Tyler (1991) citado por Ávila (2005), en sociedades urbanas, los/as estudiantes más aventajados son quienes perciben las posibilidades de cambio y son capaces de sacar el mayor provecho de las estructuras. El privilegio se convierte no en dinero o en poder heredado, sino en socialización en el acceso a tipos característicos de comunicación y a formas distintivas de consciencia y percepción.

No hay rechazo por el tema económico “no me considero una persona pobre, tampoco un persona rica, pero en mi salón cuando hacen sus “pedas”, llevan más a las personas que tienen dinero (...) Solamente toman a las personas que tienen

más dinero (...) y si no lo tienen, no sé como lo hacen, buscan la forma de poder, de demostrar ¡ay, yo tengo dinero! (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

Los maestros contribuyen a ello, debido a que siguen su propia teoría, basada en una diferencia del capital cultural entre el profesorado y el alumnado. Además, en la forma de transmitir los contenidos, se considera que los alumnos/as son semejantes y homogéneos, fomentando la desigualdad que se observa en la sociedad.

## **4.2.- Ruptura de representaciones tradicionales**

Se vuelve necesario expresar la necesidad de cambiar los modelos culturales y las representaciones sociales que transmiten desigualdad en función del género, orientación sexual, clase y etnia, en los procesos educativos. Es imprescindible eliminar toda forma de etiquetaje respecto a lo que es normal, que todos los grupos tengan los mismos recursos y oportunidades para su educación y así ir eliminando las distintas barreras (Subirats, 1994).

Cambiar las representaciones sociales tradicionales no es fácil, supone luchar contra un gran número de rutinas instaladas en nuestra mente y nuestra cultura; es un medio para acabar con la cultura androcéntrica milenaria y modificar jerarquías y hábitos profundamente inscritos en nuestra vida y en nuestros modos (Subirats, 1994).

Durante la interacción escolar, se han podido ver prácticas y acciones que representaban una sociedad más igualitaria con los hombres y mujeres, indígenas y no indígenas, heterosexuales y homosexuales/bisexuales. Con ello, se puede fomentar una educación basada en los mismos valores, hábitos, actitudes y prácticas. Y así, cada uno pueda elegir los ámbitos de vida que más le interesan y le son más afines, sin exclusión, ni limitación externa.

### **4.2.1 Nuevas masculinidades**

Existen diversas razones políticas, ideológicas y éticas que llevan a la sociedad a esperar, demandar y fomentar que muchos hombres opten por actitudes,

posicionamientos y prácticas más igualitarias. Esta idea gira en torno a que conseguir la igualdad corresponde a un derecho humano (Bergara et al., 2008).

La igualdad no sólo tiene beneficios para las mujeres sino también para los hombres. Ser un hombre más igualitario supone asumir mayores responsabilidades hacia el cuidado de las demás personas y para sí mismo, ya que contribuye a aumentar la autoestima, favorecer el crecimiento personal y aumentar la calidad en las relaciones tanto con las mujeres como con otros hombres, entre otras ventajas (Bergara et al., 2008).

Respecto a nuevos modelos de ser hombre y ser padre, dos profesores han demostrado una responsabilidad con el cuidado del otro. Uno de ellos comentó que no suele faltar a clase y si se da el caso será por su bebé y en la segunda situación, cuando se aplicó la escala Likert dentro de las aulas, se encontró a otro profesor cuidando al hijo de una alumna mientras ella termina la actividad (Diario de campo, enero-marzo 2017).

### **Ilustración 1: Profesor sosteniendo el hijo de una alumna**



Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017.

Durante los últimos treinta años, la participación de los padres en el cuidado de los niños y niñas ha aumentado considerablemente. La evidencia creciente sugiere que la participación paternal en los vínculos afectivos y su involucramiento en las tareas del cuidado cada vez se visiona más como un derecho, un placer y una responsabilidad (Gaviria, 2013).

Después del cambio de rol del padre como figura afectiva de identidad, más allá del estereotipo del hombre proveedor económico, se vuelve necesario dar razones de la necesidad y el derecho de los hombres para involucrarse en el trabajo doméstico y las actividades de cuidado respetuoso con las mujeres, con otros hombres, y con los niños y niñas (Gaviria, 2013).

#### 4.2.2 Yo soy niña-niño

La homosexualidad como la heterosexualidad forman parte de una arquitectura disciplinaria, que al mismo tiempo separa los órganos masculinos y femeninos y los condena a estar unidos a través de relaciones heterosexuales (Preciado, 2011).

Durante el grupo de discusión femenino también se suscitó otra conversación que giraba en torno a los estereotipos de la apariencia física de una de ellas:

Hanuka: Es que soy como niña niño ¡ja! (...) como le dije pensaron que yo era un chico cuando yo entré. Y ya hasta después seguían diciendo... entre ellas sí hubo sus rumores de... - ps ¿le gustan las mujeres, ah ps le gustan las niñas?.

María: Bueno unas de tu salón juegan futbol con las de mi salón. Entonces este, estaban preguntando eso y dijeron -¡ah no... La esta muchacha! Y me acuerdo que un compañero dijo -¿pero sí es niña o es niño? y ps sí ps no... Todos así como de... (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

La teoría queer rompe con la naturalización del sexo, estableciendo las bases de la ruptura de las jerarquías binarias hombre/mujer, homosexual/heterosexual, la ampliación del ámbito de la sexualidad a todos los espacios de la vida humana. Las políticas queer se inclinan por plantear su lucha por términos diferenciados y de proliferación de discursos incompatibles con el poder, reconocimiento esencial de la

heterogeneidad e inconmesurabilidad del régimen de discurso heterosexista (Vidarte, 2002).

Para mí es gracioso porque luego hay chicas que piensan que soy niño y... y luego van y preguntan mi nombre, como ahorita hace rato, estaba yo parada esperando y una chica se me acercó, no sé si pensó que era niño ¿no? y me dijo - ¿cómo te llamas? y ya la dije mi nombre y se fue. Pero, o sea, para mí, es lo que me da risa y... y pues me siento bien ¡je! (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

En el grupo de discusión masculino, un hombre compartió su orientación sexual con el resto de sus compañeros/as, relata que no recibió ningún comentario negativo, al contrario se acercaron a él para pedir consejo. Él considera que tiene las dos partes hombre y mujer, y puede dar opiniones tanto de mujeres como de hombres. Sin embargo, un alumno dentro del grupo de discusión estableció que dentro del DSM III la homosexualidad estaba diagnosticada como trastorno psicológico, y comentó que para él es un trastorno psicológico al nivel de la parafilia.

Los cuerpos se reconocen a sí mismos no como hombres o mujeres sino como cuerpos hablantes y reconocen a los otros como cuerpos hablantes. En el momento en que el alumno reconoce que tiene una parte femenina, no sólo renuncia a una identidad sexual cerrada y determinada, naturalmente ,sino también a los beneficios que podrán obtener la deconstrucción sistemática de la naturalización de las prácticas sexuales y del sistema género (Preciado, 2011).

En este caso una mujer que se identifica como niña niño, se convierte en una persona transgresora, de fusiones poderosas y de posibilidades peligrosas (Haraway, 1995). Las prácticas contrasexuales son tecnologías de resistencia, dicho de otra manera, formas de contradisciplina sexual (Preciado, 2011) de resistencia, de subversión, que señala el límite de la clausura de la heterosexualidad como régimen y como identidad. Es el indicador de una falta, de un vacío en la estructura de la heterosexualidad (Córdoba, 2002).

#### 4.2.3 Identidad indígena

Los sistemas educativos tienen como objetivo asegurar el consenso marcando un sólo camino intelectual y moral. Sin embargo, existen procesos culturales que durante

quinientos años se han dedicado a la resistencia y la supervivencia (Bonfil, 2012). Los grupos populares o pueblos originarios manifiestan su capacidad intelectual de interpretación de la realidad de diversas formas, las cuales se encuentran condicionadas por estructuras socio-económicas y políticas que los rigen, pero subsisten como una forma concreta de lucha contra la dominación (Escobar 1999, citado por Padilla 2002).

Un día, el profesor pregunta: ¿Alguno de ustedes habla alguna lengua indígena? -Un alumno entiende y otra alumna dice que su abuelo-. El profesor prosigue: “La mayoría de los abuelos y mis papás lo hablaban, yo ahora lo estoy aprendiendo”. En ese momento el alumnado participa y comenta la existencia de un taller de ñañhü (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Cuando el profesor habló de la identidad indígena como la suya propia, se creó un proceso de autoadcripción por parte del profesor y del alumnado. Momentos como este fomentan la recuperación de los valores (Padilla, 2002), lenguajes, signos, significados y cultura propia (Bolaños, 2012).

Es recurrente que dos profesores de la asignatura de México multicultural, mientras interactúan con el alumnado, dicen alguna palabra en ñañhu (Diario de campo, enero-marzo 2017). Esta visión nos remite a la valoración de distintos tipos de conocimientos y saberes, basado fundamentalmente en la vivencia y práctica social (Bolaños, 2012).

Las acciones sociales de resistencia observadas durante la interacción permiten transitar para muchos estudiantes por una cultura distinta a la propia, y para otros estudiantes supone revitalizar las lenguas originarias, la cultura y memoria e historia colectiva. Ambos grupos de estudiantes se benefician de esta integración cultural en su carrera escolar (Zapata, Castro, & Rodríguez, 2013).

#### 4.4.2 Clase social

En la cultura escolar no sólo se transmite un modelo mecanicista de reproducción social (Gil, 2002) y relaciones de dominación de una clase sobre otra, también se generan ciertas orientaciones que provienen de grupos subordinados, y pueden ser fuente de resistencia frente a las pautas culturales o comunicativas impuestas y que a su vez generan prácticas de resistencias y alternativas (Rockwell, 2006).

Un día, en un salón, el profesor se fue un pequeño rato, un alumno de otro salón se acercó a clase, dos alumnos del salón se acercaron a la puerta y revisaron que no tuvieran supervisión, mandaron pasar al alumno. El alumno del otro salón sacó un maletín que llevaba consigo, todo ello acompañado con un halo de misticismo, lo abrió y empezó a vender dulces (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Muchos de estos estudiantes provienen de familias con carencias económicas y sociales importantes, sin embargo, poseen características personales que los destacan del grupo, estudiantes que con pocos recursos materiales salen adelante en la vida y cuya capacidad de resistencia puede adquirir una importancia tan trascendente como llevarlos a soñar y perseguir una meta que no pierden de vista hasta lograr llegar a la universidad (Zapata, Castro, & Rodríguez, 2013).

El profesorado es consciente de la situación económica del alumnado y cuando solicitan material proponen comprar a granel para toda la clase o fomentan iniciativas como vender el libro una vez que se haya trabajado en clase. Además tanto los profesores como profesoras suelen comprar dulces, postres o todo tipo de objetos que trae el alumnado, pese a saber que está prohibido por la normativa institucional (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Con este tipo de actos, el equipo docente, motiva al alumnado a vencer sus limitaciones económicas, cambiándolas por oportunidades de crecimiento personal y académico y generando alternativas de permanencia en la institución (Zapata et al., 2013).

En este capítulo se ha podido analizar cómo se siguen transmitiendo determinadas representaciones sociales que atribuyen a las mujeres el rol de ser madres y bellas, a los hombres el rol de ser fuertes y tener poder, a la población homosexual y bisexual el rol de ser raros, a la población indígena el rol de pobreza y a la población de clase social baja el rol del sacrificio. Sin embargo también se han detectado otro tipo de representaciones más acordes con las nuevas necesidades de igualdad. Todas las representaciones son transmitidas a través de la interacción escolar. En el capítulo siguiente se analizan los resultados de las interacciones escolares.

## Capítulo 5 Interacciones en el aula

*“Calladita estás más guapa”*

*(Refrán popular)*

**E**n este capítulo se analizan los resultados sobre las interacciones entre el profesorado y el alumnado, el alumnado y el profesorado y el alumnado entre sí, que se desarrollan dentro del salón. Estas prácticas pueden reproducir valores sexistas y patriarcales que fomentan la desigualdad de las mujeres y por otro lado alternativas de resistencia de autoafirmación personal y pacto entre mujeres.

### **5.1.- Reproducción de interacciones sexistas**

La educación para las mujeres supuso un cambio y un camino para superar la marginalidad y la subordinación, a través del desarrollo de ciertas habilidades que facilitan el acceso al empleo, la independencia económica, y a su vez la mejora de la autoestima y seguridad en sus propias capacidades. De forma subjetiva y objetiva, la educación supuso el primer paso para lo que se ha llamado el empoderamiento de las mujeres. A pesar del reconocimiento de la necesidad de extender la educación en las mujeres, siguen permaneciendo numerosos obstáculos en este cambio educativo ¿Cómo es posible que sigan existiendo formas de discriminación sin que las personas implicadas en los procesos educativos sean conscientes de ello? (Subirats, 1998).

Las teorías de la reproducción develan cómo la educación absorbe la cultura de la sociedad y en este sentido, la cultura patriarcal, la cual se encarga de establecer diferencias entre hombres y mujeres, otorgando a los primeros mayores privilegios. A través de diversos e invisibles dispositivos, se atestiguan las diferencias entre los sujetos, como diferencias meramente escolares y no como lo que efectivamente son; diferencias sociales. Fomentando de esta manera su asimilación y reproducción (Hirsch & Rio, 2015).

Observamos las instituciones educativas con una mirada mistificadora de las relaciones espontáneas de fuerza, potencias instituyentes que rechazan su domesticación en clave jurídico-política, se ignora que lejos de ser puras y garantes de una ontología incontaminada de sometimiento, están atravesadas por discursos y dispositivos que articulan desigualdades (Amigot, 2006).

Estas organizaciones educativas están destinadas a asegurar su propia conservación, para ello actúan esencialmente poniendo en juego ciertos elementos: reglas explícitas o implícitas (Foucault, 1988) que regulan la vida interna del alumnado y permiten clasificarlos en categorías. Los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos (Foucault, 1976).

El poder pone en juego relaciones entre individuos, se trata de un modo de acción de algunos sobre otros. Esta relación de poder es un efecto de un consentimiento permanente o anterior entre sujetos libres, pero no es por naturaleza la manifestación de un consenso. No actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones, los fuerza, somete, quiebra, destruye. El poder opera sobre el campo de la posibilidad, incita, induce, seduce, facilita o dificulta (Foucault, 1988).

Estas relaciones ponen en riesgo darle a uno o a otro un privilegio exagerado vinculado con el poder (Foucault, 1988): los hombres sobre las mujeres, el profesorado sobre el alumnado, la clase media sobre la clase baja, los heterosexuales sobre LGTBTTTI, la población blanca sobre la población mestiza e indígena.

Estas dinámicas de poder se pueden observar durante la interacción escolar, en la que los hombres tienen una posición de dominación frente a las mujeres, A continuación se presenta el análisis de los resultados.

### 5.1.1 Todos somos iguales

Las relaciones de poder pasan inadvertidas dentro del aula. Cuando en el grupo de discusión se preguntó a los hombres si había desigualdad entre los hombres y mujeres en la Universidad, no identificaban estas prácticas, consideran que la institución se

esfuerzo por eliminar este tipo de acciones. En el grupo de las mujeres ocurrió lo mismo y además intentan reforzar esta idea a través de ejemplos:

Cuando dicen del cañón, a mí es a la que andan mandando, por ser más alta, de las mujeres soy la más alta, y ya prendo el cañón(...) en mi salón sólo hay ocho hombres, las demás son mujeres (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

Como si el hecho de ser mayoría de mujeres en un salón generase una educación más equitativa. En este sentido, como afirma Martha Lamas; “un cuerpo de mujer no garantiza pensamiento feminista” (Boletines UAM, 2016) por lo que “una educación con más presencia de mujeres no garantiza una igualdad de oportunidades”.

Hay un fuerte rechazo hacia la violencia física en las instituciones educativas pero a la vez hay mucha tolerancia hacia otro tipo de violencia y no se identifican las prácticas de sometimiento. Por otra parte las mujeres jóvenes creen que son iguales y que la igualdad está consolidada. Esto marca una diferencia con las mujeres de generaciones anteriores; antes los roles estaban más claros, ahora hay otro tipo de roles tanto para hombres como para mujeres, por lo que las mujeres no perciben determinadas prácticas sutiles que fomentan la violencia de género (San Segundo, 2016).

Por lo cual las formas de sexismo están cambiando, tanto dentro del sistema educativo como fuera de él, que las mujeres acceden cada vez más a la igualdad formal, no supone que realmente tengan las mismas posibilidades que los hombres. Las formas de discriminación se vuelven más sutiles, menos evidentes, que precisan instrumentos de análisis algo más sofisticados para poder identificarlas y desentrañar el funcionamiento de unos mecanismos discriminatorios, creadores de desigualdades que han permanecido ocultos o han sido atribuidas a diferencias individuales de orden natural (Subirats, 1994).

### 5.1.2 Acosando a las alumnas

Cuando se preguntó sobre el sexismo de forma más detallada y concreta, las alumnas mencionaron que un profesor se “insinúa sexualmente a las mujeres”:

Araceli: Bueno en mi caso hay un profesor que como que se trata de ligar a las chavas, hay un profesor que hace eso. Le digo porque a mí como que me está tirando la onda, y no me gusta, bueno yo nunca he sido de esas personas. Algunas chavas, por ejemplo, ahorita el profesor está interesado, pues le hablan ¿para qué? ¿para poder subir su calificación? eso a mí nunca me ha gustado.

Entrevistadora- ¿Cómo te hace sentir eso?

Araceli: Incómoda a veces.

Entrevistadora - ¿Qué haces al respecto?

Araceli: Cuando estoy en clase solamente, nos pone un trabajo y me pongo a realizarlo y no le hago caso cuando me empieza a hablar. A veces sí le he pedido ayuda para seguir el trabajo pero no, trato de no tener contacto lo más posible.

Entrevistadora - ¿Y qué hace el resto frente a este tipo de actitudes, qué hace el resto de las chicas o los chicos?

Araceli: Pues algunas le siguen el juego, y la verdad todo esto a mí se me hace muy incómodo, no me gusta y no sé cómo pueden hacerlo, la verdad para mí no está nada bien, es una persona mayor, nosotras estamos muy chicas, así que no se me hace tampoco ético (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

El acoso sexual se define como cualquier comportamiento verbal o físico, de naturaleza sexual que tenga el propósito o produzca el efecto de atentar contra la dignidad de una persona, en particular cuando se crea un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo (BOE, 2007). Kornblit y Petracci (2002) reconocen estas acciones como una forma de violencia contra las mujeres basada en una relación de poder en la que se emplea la autoridad para exigir o imponer satisfacciones sexuales (como se citó en Bosch, 2009).

En México, la Ley para el Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) distingue entre hostigamiento y acoso sexual. La diferencia entre uno y otro está en la existencia de una relación jerárquica de poder (hostigamiento sexual) o en la ausencia de ésta (acoso sexual). Sin embargo, las conductas asociadas a uno u otro pueden ser similares. En países anglosajones se utiliza un único término (*sexual harassment*), se puede considerar que ambos términos pueden ser utilizados de forma intercambiable (Frías, 2011).

El problema tiene relación directa con los roles que se atribuyen a los hombres y a las mujeres en la vida social y económica. Si bien los hombres también sufren casos de acoso sexual, la realidad es que son las mujeres las que mayormente sufren este tipo de agresión (INMUJERES, 2010).

Aurelia Flores y Adelina Espejel (2015) realizaron una investigación sobre la violencia en la Universidad Autónoma de Tlaxcala; en un grupo de discusión las alumnas relataron que la atención que recibían por parte de los profesores es mayor cuando se visten con ropa más escotada y faldas cortas. Estas relaciones se disfrazan con insinuaciones, consideraciones y buenas notas. Es común la condescendencia hacia las estudiantes a partir de atributos físicos en quebranto de sus capacidades y habilidades.

Rosa Valls (2008) retoma una investigación estadounidense realizada por Linda Kalof, Kimberly K. Eby, Jennifer L. Matheson y Rob J. Kroska (2001) que arroja los siguientes resultados; de las personas encuestadas el 40% de las mujeres y el 28.7% de los hombres habían sido acosadas y acosados por un profesor de la universidad. Sin embargo la mayoría de las estudiantes que sufrieron un episodio de acoso sexual no lo percibieron como tal y concluían que las mujeres tienden a estar socializadas en confiar en la autoridad, en creer en la buena voluntad de las actitudes del profesorado, no identificándolas como acoso. Otro elemento a considerar de esta investigación es que las mujeres de las minorías étnicas son doblemente vulnerables por su estatus de minoría, relacionado en muchos casos con una mayor falta de poder.

La respuesta que da la alumna al preguntarle sobre las reacciones de sus compañeras al estímulo del profesor, señala que las chicas son las que le siguen en juego, pero en ningún momento se cuestiona el comportamiento del profesor. En casos de acoso sexual se piensa que las mujeres provocaron la situación y, por lo tanto, son responsables de este tipo de acciones (Valls, 2008).

Para Gowman (2000) citado por (Valls, 2008) el rechazo, insolidaridad y desconfianza entre las propias chicas no son actitudes aisladas, sino que deben analizarse en el contexto de una serie de creencias sociales producto de la socialización que tolera y permite la violencia y acoso sexual, contribuyendo a crear un ambiente de hostilidad hacia las mujeres.

### 5.1.3 ¿Quién recibe mayor atención?

El profesorado, durante las interacciones educativas, se guía por viejos estereotipos de las mujeres como habladoras y chismosas, aunque está demostrado que no corresponde con la realidad (Jackson, 1998) puesto que son ellos quienes tienen el protagonismo en reuniones o en el aula (Spender, 1980).

En la investigación que se hizo, respecto a las preguntas de conocimiento que realiza el profesor de forma general al alumnado, se observa que hay días donde participan más hombres y otros las mujeres. Pero se tiene que tener en cuenta que la característica de los salones es que hay una gran presencia femenina. En cuatro de los grupos el número de mujeres duplica, triplica y hasta cuadruplica al número de varones. Por lo que podemos decir que individualmente los hombres participan mucho más que las mujeres.

En este sentido los resultados coinciden con los estudios realizados por Subirats y Brullet (1988) que reflejan cómo el profesorado dedica mayor atención a los hombres en la interacción escolar. Los hombres tienen mayor probabilidad de recibir más atención verbal que las mujeres, sobre todo, por su comportamiento y ordenamiento de las actividades en el aula. El número de interpelaciones también es más reducido en las mujeres que en los varones.

En referencia a las intervenciones voluntarias en los grupos analizados, los hombres intervienen más que las mujeres y existen grandes diferencias cualitativas. Por ejemplo, los hombres intervienen en primer lugar para aportar conocimientos con ejemplos y opiniones, en segundo lugar realizan preguntas sobre dudas y en tercer lugar, de una manera más minoritaria, hacen bromas. Sin embargo, las mujeres principalmente realizan preguntas sobre dudas y de forma más minoritaria aportan conocimiento.

Las mujeres se inhiben en mayor grado cuando el profesorado deja la iniciativa en manos del alumnado, en estos casos la dinámica es dominada claramente por los hombres. Esta menor participación de las mujeres radica en la falta de estimulación para intervenir y ausencia de seguridad que, a su vez, es causa de una desvalorización y autodesvalorización de su ser mujeres (Subirats, 1994). En estos casos, ellas adoptan actitudes pasivas en la interacción escolar, frente al papel activo otorgado a los hombres, dejando que ellos ocupen los espacios centrales en el aula y asumiendo su intervención de forma esporádica (Santos, 2006).

Algunas mujeres pueden llegar a pensar que no son capaces de imponerse en una clase integrada por un buen número de hombres. La cultura de las instituciones educativas se articula en base en una visión de la autoridad, la fuerza y el dominio. Esta cultura atribuye estas características a los varones (Santos, 2006).

La baja autoestima y la inseguridad que sufren las mujeres no es causada por una patología propia, sino porque viven con hombres que sistemáticamente las descalifican, las callan, las critican, o peor aún, las ignoran (Rodríguez, 2003).

Las mujeres tienen menos confianza en sí mismas para resolver ciertas actividades, tienden a experimentar un sentimiento de ansiedad, mientras que los varones tienen más confianza, se dan más libertad para equivocarse, para practicar procesos de prueba y error que resultan fundamentales para adquirir mayor conocimiento (OECD, 2015).

Las causas de esta posible diferencia de trato se podrían hallar en que el profesorado se adapta al propio comportamiento del alumnado. Los hombres son más variables en su conducta que las mujeres y los profesores y profesoras deben de estar más pendientes de ellos para controlarlos más. Otra de las hipótesis apunta a una supuesta idea de que las mujeres se distraen más que los hombres y por, ende, participan menos en clase (Brullet & Subirats, 1990).

#### 5.1.4 Mujeres invisibles

Otra de las formas de violencia es tratar a las personas como si fueran invisibles (M. Castañeda, 2011). Las mujeres de los grupos analizados han sido ignoradas en la interacción escolar en varias ocasiones y por diversas causas, mayoritariamente estas acciones las reproducen las profesoras. Se realizan preguntas generales y cuando contestan las mujeres, a veces, se ignora su respuesta, o no son escuchadas. En otra ocasión se las invitó a exponer un trabajo que habían preparado y sólo se les prestó atención un minuto, otras veces se prefiere la voz de los hombres por lo que se ignora su respuesta.

La profesora preguntó por Sócrates, un alumno dijo yo y contesta, la profesora le retroalimentó haciendo gesto afirmativo con la cabeza, otra alumna contestó y el alumno matizó la contestación de la alumna. Levantó la mano otra alumna y la

profesora no le prestó atención porque estaba pendiente de unos dulces, le pidió a la alumna que repitiese de nuevo, mientras la alumna repetía la profesora hizo una broma con un refresco (la ignoró por segunda vez) un alumno hizo otro comentario y la profesora retroalimentó, la alumna no volvió a participar. Los hombres también han sido ignorados pero por otros motivos; cuando no respetan el turno de palabra o cuando se alejan del tema planteado, el profesorado opta por no prestarles atención (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Las mujeres no sólo son excluidas por parte del profesorado, también se producen dinámicas de autoinvisibilidad;

En una ocasión se realizó un debate en el que toda la organización se llevaba a cabo por parte del alumnado, la profesora sólo observaba para después dar su opinión; eran dos grupos de 6 personas, 3 hombres y 3 mujeres discutiendo sobre la ciencia, al principio argumentaban todos, posteriormente dos hombres y una mujer, la mujer daba opiniones bien fundamentadas, otro hombre decía opiniones acorde con lo que habían trabajado y otro hombre improvisaba y hablaba desde el sentido común. La mujer era quien estaba haciendo las aportaciones más sólidas, pero ante la seguridad de los hombres prefirió callarse y la discusión se giró en torno a los dos hombres” (Diario de campo, enero-marzo 2017). En las reuniones sociales o académicas, los verdaderos protagonistas son los hombres; las mujeres tienen la función de facilitar y amenizar el intercambio entre ellos (Castañeda, 2011).

### 5.1.5 Hombres dueños del conocimiento

Los hombres no son ignorados, todo lo contrario, en dos ocasiones donde los hombres no participaron, el profesorado pidió su opinión, incluso en temas donde se alude el cuerpo de la mujer, como el aborto. Sin embargo, en las ocasiones donde las mujeres no participaron, nadie les solicitó su opinión. Tanto el sexismo como el androcentrismo priman la posición de los varones, sus preocupaciones y puntos de vista, en una posición central, y al mismo tiempo ignoran y silencian otras palabras (Martín & Gómez, 2004).

Es precisamente esta mitad de la humanidad la ocupa las esferas del poder, los recursos y medios económicos, la ciencia y todo lo que tiene que ver con nuestra forma de entender nuestra realidad (Moreno, 1986).

Haruka: Ese día nos quedamos puras mujeres en el salón, no estaban los otros dos compañeros y entonces ¿Cómo le digo? Antonio es el que se la pasa hable y hable, entonces cuando acabó la clase de la profesora, Antonio le dijo: ¿qué se sentía trabajar con pura gente ignorante?

Entrevistadora-¿Cómo te sentiste en ese momento cuando le oíste decir eso?

Haruka:¿De que nos dijo ignorantes? Es que pues así como que en parte sí... pues como que me enojé porque... ¿Cómo le digo? pues nos quiere hacer menos” (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

La misma ciencia ha primado el discurso de los hombres, en cambio, ellas han sido el sexo no pensado. Celia Amorós (1985) citado por (UNED Radio, 2016) en su libro *Crítica a la Razón Patriarcal* analiza los discursos filosóficos desde Aristóteles hasta los grandes pensadores del Siglo XX para depurar el sesgo androcéntrico. La filosofía es una tradición que se prevé neutral y universal, pero, esconde la parcialidad de género y pone en referencia las distorsiones patriarcales. Realiza una crítica epistemológica y ética, pone de manifiesto que lo que conocemos como racional a la vez es bastante irracional, si lo vemos desde otras perspectivas, puesto que sólo ha sido construido por los hombres que se han apoderado de lo humano. La filosofía toma conciencia de una realidad, pero sólo ha tomado conciencia de la mitad de una sociedad y lo ha conseguido a través de dos mecanismos: ignorar que han existido mujeres en el pensamiento, apropiándose de su conocimiento, para luego borrarlas de la historia y con la categorización y tematización de la mujer desde un punto de vista masculino. Las mujeres son una ausencia, caemos del lado de la opacidad, el discurso de la mujer, es el discurso del oprimido, del otro.

Entrevistadora: Te voy a hacer una pregunta, si fueses hombre ¿crees que tu actitud llamaría la atención?

Araceli: No.

Entrevistadora- ¿Y por qué crees?

Araceli: Porque es un poco más común que un hombre este hable y hable y hable a que una mujer esté hablando. Eso lo he visto mucho y la verdad yo ya me cansé de que sea así.

Entrevistadora- ¿Por qué?

Araceli: Porque siempre me ha pasado lo mismo desde la primaria, yo quería decir algo y alguien más tomaba la palabra pero era un hombre, yo quería decirlo pero... se me adelantó a decirlo (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

El carácter masculino de la cultura fomenta que los valores y los comportamientos masculinos son considerados superiores, no de manera abstracta sino de una forma muy concreta. Los comportamientos y los valores de los hombres reciben generalmente una aprobación más clara que los de las mujeres, según quién sea y como consecuencia de la posición predominante de los hombres en nuestra sociedad (Subirats, 1978).

En la escala Likert aplicada a los y las estudiantes, dos de las preguntas tenían como objetivo indagar sobre quién habla más en las dinámicas escolares, 99 mujeres y 53 hombres contestaron esta pregunta. A continuación se presentan los resultados:

**Cuadro 8: Creo los profesores y las profesoras se enfadan más con las mujeres porque son más habladoras y los hombres son más callados**

	Género					
	Hombre		Mujer		Total	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Muy en desacuerdo	1	1.9%	1	1%	2	1.3%
En desacuerdo	10	18.9%	9	9%	19	12.5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	17%	28	28.3%	37	24.3%
De acuerdo	20	37.7%	41	41.4%	61	40.1%
Muy de acuerdo	13	24.5%	20	20.2%	33	21.7%
Total	53	100%	99	100%	152	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

Los resultados del cuadro 8 permiten apreciar que el alumnado de forma general considera que el profesorado regaña más a las mujeres porque son más habladoras y los hombres al ser más callados no generan ese tipo de problemas; al juntar las respuestas

afirmativas (de acuerdo y muy de acuerdo) el 62% de los hombres y 61% de las mujeres afirman esta cuestión.

Sin embargo, es bastante llamativo que quienes niegan la pregunta (en desacuerdo y muy en desacuerdo) tenga un porcentaje bastante reducido, el 20% de los hombres y el 10% de las mujeres. Por lo que podemos decir que las mujeres consideran que son más habladoras que los hombres.

**Cuadro 9: Considero que los profesores y las profesoras llaman más la atención a los hombres porque son más traviosos y las mujeres son más tranquilas**

	Género					
	Hombre		Mujer		Total	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
<i>Muy en desacuerdo</i>	9	17%	9	9.1%	18	11.8%
<i>En desacuerdo</i>	15	28.3%	30	30.3%	45	29.6%
<i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>	8	15.1%	31	31.3%	37	25.7%
De acuerdo	17	32.1%	24	24.2%	41	27%
Muy de acuerdo	4	7.5%	5	5.1%	9	5.9%
Total	53	100%	99	100%	152	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

En los resultados del cuadro 9 se puede observar que cuando al alumnado se le pregunta si el profesorado llama más la atención a los hombres porque son más inquietos y las mujeres son más tranquilas, si juntamos las respuestas afirmativas (de acuerdo y muy de acuerdo) el 39% de los hombres y el 29% de las mujeres corroboran la afirmación. Mientras que las personas que se manifiestan en contra de esta cuestión son 45% de los hombres y 39% de las mujeres. Por lo que se puede deducir, que el alumnado considera de forma más mayoritaria que los hombres no son tan inquietos en clase como las mujeres y, además, destaca el posicionamiento de las mujeres, ya que es menor el número de mujeres que afirman que los hombres son más inquietos, pero también un menor porcentaje que lo niega.

Si comparamos los cuadros anteriores, se puede decir que tanto los alumnos como las alumnas, consideran que las mujeres son más habladoras en clase y por esa razón el profesorado les llama más la atención. Para Spender (1980) esta creencia es una visión estereotipada de la realidad, detrás de esta afirmación constantemente subyace una

comparación implícita con el modelo ideal histórico de las mujeres; el de calladas, discretas y obedientes contraponiéndolo con la mujeres malas, que por excelencia son charlatanas o se dan motivos para que de ellas se hable ( Fernández, 1994).

Cuando se considera el silencio como la conducta apropiada de las mujeres, cualquier conversación en la que participe una mujer puede resultar excesiva. El uso de la lengua por parte de las mujeres se ha estereotipado de tal manera que se les atribuye connotaciones peyorativas, las cuales han sido transmitidas históricamente por ambos géneros. Esto es la dominación masculina que se transmite de generación en generación, pasando por la introyección femenina. Las mujeres también son agentes reproductoras del patriarcado que reproducen su propia desvalorización (Rodríguez, 2003).

### 5.1.6 Mujeres y hombres trabajando juntos

Los hombres y mujeres tienen formas de trabajar diferentes, en los grupos mixtos, cuando hay varios hombres se buscan entre ellos, dialogan y se retroalimentan, se vuelven líderes, en cambio las mujeres se quedan en un segundo plano. Cuando hablan ellas los hombres realizan otras actividades.

En un grupo específico, formado por cuatro hombres y una mujer, ellos buscaban la información y la mujer sostiene el libro (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Se puede observar que los hombres son los que hablan más en el transcurso de las relaciones, poseen mayor agresividad verbal, así como más proclividad para mandar, dirigir y organizar (Fernández, 1994). En contraste, es más probable que los hombres no respondan a los turnos y los temas planteados introducidos por las mujeres y hacen afirmaciones más declarativas (Kendall & Tannen, 2005).

Cuando hay más presencia femenina y menos masculina en los grupos mixtos, se crean otro tipo de estrategias más participativas y cooperativas, donde el líder puede ser un hombre o una mujer y se da la palabra a la mayoría de los integrantes del equipo. Las mujeres realizan más el trabajo de soporte; hacen más preguntas, mantienen la atención, alientan la respuesta y activan los temas propuestos por los hombres, crean estructuras más igualitarias (Kendall & Tannen, 2005).

En los grupos donde sólo había presencia femenina, tienden a dividirse entre parejas, aunque el grupo sea reducido, se apoyan entre ellas y posteriormente lo exponen al resto de compañeras “En un grupo específico de cuatro mujeres, se dividieron en parejas y cada pareja trabajó un libro, posteriormente lo pusieron en común (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Las mujeres han asimilado lo que se demanda de ellas y se comportan de forma más compasivas, emotivas y comprensibles, crean estrategias con integrantes de menor poder por los que generan estructuras más cooperativas (Cenamor, 2000).

Respecto a los grupos que están formados por varones, tienden a dividirse el trabajo y cada uno de ellos hace una función, posteriormente dialogan sobre cómo tiene que quedar el producto final. Es frecuente que mientras trabajan hagan bromas donde otros grupos se ríen y crean un ambiente más relajado. Como describe Cenamor (2000), los hombres se comportan de forma más agresiva, autoafirmante y temeraria, buscan alianzas con los compañeros con más poder generando estructuras más competitivas.

En la ESA, los alumnos tienen la libertad de hacer bromas en voz alta. Durante la interacción, mientras trabajan o al contestar preguntas del profesorado, cualquier momento es adecuado para que un hombre haga bromas. Tanto los profesores como las profesoras se dirigen a los hombres para tener conversaciones más relajadas y realizar bromas. Durante el trabajo de campo, las mujeres, sólo en una ocasión, realizaron un par de bromas, en el resto del tiempo ellas se limitan a reír (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Las mujeres toman el papel de público entusiasta y se ríen de las bromas masculinas, así apoyan el punto de vista de sus compañeros. Las mujeres se ven obligadas a reír porque si no lo hacen darán la impresión de ser solemnes o malhumoradas (Rodríguez, 2003). “En un salón, un hombre enseñó un catálogo de lencería, se dirigió a una alumna bastante tímida y le preguntó si le gustaba algo así, todos y todas se ríen” (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Es curioso que los hombres hagan bromas acerca de las mujeres en su presencia, entre chistes y bromas, a las mujeres se les insinúa que no hicieron todo lo que debían hacer (Rodríguez, 2003).

En una ocasión a una alumna le costaba trabajo exponer un trabajo y dijo un alumno “Evelyn, andas distraída”. Mientras ellas suelen contar chistes o relajarse cuando los hombres no están; un día en clase coincidió que sólo había varias mujeres y un sólo hombre, en ese momento comentó una mujer: así debería ser el grupo chiquito, pequeño, y otra agregó así, puras mujeres se respira, se nota tranquilidad (Diario de campo, enero-marzo 2017).

### 5.1.7 Nuestra voz

Cuando las mujeres alzamos la voz no recibimos el mismo trato que los hombres, somos más cuestionadas por nuestras intervenciones, corregidas de forma inmediata cuando nos equivocamos (o no), e interrumpidas en nuestros diálogos.

#### Cuestionadas

El profesor cuestiona más las respuestas de las mujeres; cuando contestan a una pregunta siguen preguntando a las alumnas otros aspectos del tema. Si exponen de una forma insegura o no tienen el tema muy profundizado, el profesorado les hace varias preguntas cuestionando sus respuestas, incluso pueden llegar a burlarse o a tener actitudes “inquisidoras”:

En una ocasión la profesora preguntó a dos alumnas tímidas y dijo no tengan miedo, le hizo de nuevo una pregunta y permanecieron calladas, por tercera vez se dirigió a ellas para saber si entienden lo que leyeron, la profesora les comentó que ellas no sabrían manejar y un alumno preguntó por qué realizó esta pregunta y la profesora dijo porque no es capaz de aprender y comentó de nuevo a la alumna que está esperando su respuesta y dijo reiteradamente lee en voz alta (la alumna ya estaba nerviosa)” (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Cuando exponen en un equipo mixto las mujeres también son corregidas por un hombre de su mismo grupo, o el resto de sus compañeros les hace preguntas reiterativas, cuestionando sus conocimientos, incluso, una vez, un alumno se dirigió a la profesora porque “no les quedaba muy claro lo que estaban explicando las compañeras” (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Si trabajan de forma conjunta, el hombre está supervisando, sobretodo, cuando realizan la tarea principal como escribir o dibujar, el alumno le va diciendo todo lo que podrían hacer. El alumno tiende a representar actitudes de profesor con sus iguales; por ejemplo, un alumno repetía lo que decía la profesora y corregía a sus compañeros y compañeras. En otro caso cuando el profesor explicaba una duda que planteaba el grupo, dirigía la mirada a las dos mujeres y el hombre del grupo les repitió de nuevo lo que dijo el profesor, como si fuera su traductor.

Estas correcciones no sólo son dirigidas a las compañeras también a las profesoras, por ejemplo en una ocasión un alumno interrumpe a la profesora para comentar que se ha equivocado en la metodología del “autoaprendizaje”. Sin embargo la profesora, que es la primera vez que da clases en la institución les explica el nuevo procedimiento. También se atreven a recomendar a las profesoras que investiguen un determinado tema o a comentar con bromas la calificación baja de sus trabajos.

Las correcciones y el mansplaining son prácticas que suceden en el aula de forma continuada. Cuando las mujeres presentan un trabajo o exponen una idea de forma clara los hombres matizan lo que dicen, como si ellos lo explicaran mejor, o puede ser que le hagan burla “te veo distraída”. Si expresan una duda en voz alta también contestan los hombres. Es muy poco frecuente que las mujeres sean quienes corrigen y es menos probable que corrijan a los hombres (Diario de campo, enero-marzo 2017).

El mansplaining se define como explicar algo a alguien, usualmente un hombre a una mujer, de forma condescendiente y paternalista (Steinmetz, 2014). Primero se publicó el libro *Men explain things to me* escrito por Rebeca Solnit (2014) y posteriormente de forma anónima se dio nombre a este fenómeno y se acuñó al diccionario en el 2014.

Solnit (2014) relata cómo los hombres explican a las mujeres, “nunca se disculpan por explicar cosas que conocen o no” cuando ellas ya sabían de lo que hablan. Tras la actitud amable y forzada se esconde una actitud arrogante, el exceso de confianza o un sentimiento de superioridad (o lástima) del hablante respecto a un oyente que prevé ignorante. El hablante explica sin darse el trabajo de indagar primero, si la explicación es necesaria (Arriagada, 2016).

Cuando ellas se atreven a hablar, no son escuchadas; este hecho provoca el silencio, de la misma forma que el acoso en la calle, transmite el mensaje de que el mundo no es suyo. Genera a las mujeres sus propias dudas y autolimitaciones (Solnit, 2014) estamos familiarizados con el hecho de cómo las mujeres son desacreditadas cuando sus testimonios amenazan el *status quo*, el patriarcado o a algún hombre en particular (Ramírez, 2016).

### Interrupción

Estas dinámicas como el mansplaning u otras como la interrupción, son maniobras del poder que suceden entre hombres, entre mujeres, o entre una mujer y un hombre. Pero en una sociedad patriarcal y machista, lo más común es que el hombre retire la palabra a la mujer (Castañeda, 2011).

Los hombres han interrumpido en varias ocasiones a las mujeres, cuando consideran que están equivocadas o simplemente alzan la voz cuando ellas están hablando. El timbre masculino es más fuerte que el timbre femenino, por lo que, en muchas ocasiones, la atención se dirige a ellos. Aunque los hombres suelen interrumpir conversaciones con mucha frecuencia, entre ellos no es tan habitual (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Esta conducta constituye una expresión de poder: el más fuerte interrumpe al más débil, porque considera, conscientemente o no, que lo que tiene que decir es más importante que todo lo que puede decir el otro y por lo cual tiene el derecho de imponerse al otro (Castañeda, 2011).

Las mujeres también interrumpieron a sus compañeros, sobre todo cuando expusieron o presentaron un trabajo, uno de los hombres no tenía un gran conocimiento de la temática, se bloqueaba o cometía errores, la mujer interrumpía para seguir con el tema. (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Las mujeres cuando interrumpen la conversación lo hacen de forma cooperativa, con el objetivo de mostrar acuerdo y favorecer la participación conjunta de los participantes, en cambio, los hombres interrumpen para establecer un control sobre la conversación y sobre su interlocutor y, más aún si es mujer. Esto genera que las conversaciones mixtas muchas veces se vuelvan hostiles fomentando que las mujeres se abstengan finalmente de participar en la conversación o sientan malestar y que son objeto de violencia

(García, S.f). Sin embargo, en las pocas ocasiones cuando una mujer ha interrumpido a otra mujer han sido ignoradas en la interacción (Diario de campo, enero-marzo 2017). Cuando una mujer interrumpe a un hombre, se rompen las normas de la aceptación social que rigen las relaciones y proviene de aquellos que poseen menos poder (LaFrance, 1992).

El profesor también interrumpe al alumnado, en concreto a las alumnas, a las cuales no se les permite dar su idea o terminar de exponer, el profesorado les interrumpe porque se están confundiendo, porque no contestan la pregunta concreta, para matizar o porque siguen explicando ellos/as . (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Las personas que tienen un estatus más alto, como el profesorado tienen más libertad para interrumpir a personas que poseen menos poder como los estudiantes y esperan que ellos mismos no puedan ser interrumpidos por personas de menor estatus (LaFrance, 1992).

También el profesorado fue interrumpido, específicamente las profesoras, una profesora fue interrumpida hasta en diez ocasiones durante la clase, por sus alumnos. Una mujer también interrumpió a la profesora y ella le pidió que respetase el turno de palabra para mantener el orden (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Las consecuencias de interrumpir varían en función del estatus de las persona que lo realiza, es más criticado cuanto menos poder disponga la persona (LaFrance, 1992).

### 5.1.8 Cuidar al otro

Las mujeres en los procesos educativos tienen que enfrentarse a una dualidad cultural: si intentan acceder a la cultura académica adoptando los mismos esquemas y los mismos comportamientos masculinos son consideradas poco femeninas y reciben las sanciones sociales correspondientes. Si aceptan el papel social femenino, como es todavía el caso más frecuente, su relación con la cultura se mantiene como una actividad marginal (Subirats, 1978).

Es curioso ver que se llama más la atención a las mujeres que a los hombres, pese a que ellos suelen llevar la voz cantante, realizan más bromas y son más ruidosos en las interacciones escolares. Además han sido sancionadas de una forma un tanto ruda y abarcando aspectos no sólo conductuales sino personales: “Señorita si se está durmiendo se puede ir” “Usted ha estado muy desatenta, si la veo así no tiene cabida aquí”. Aparte del caso mencionado, en otras ocasiones donde se insinúa que si la niña no sabe manejar el carro es porque no es capaz de aprender” (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Cuando las chicas han sido reprendidas, no es que llame la atención su comportamiento; no eran las únicas que estaban desatentas o no sabían responder a una determinada pregunta, sino que en ese momento no se han comportado como se espera que se comporte una mujer dentro de la mecánica del poder; un cuerpo que se puede someter y manipular como se desea, un cuerpo dócil (Foucault, 1976).

Sin embargo, no hay ningún tipo de problema cuando se reproducen tareas patriarcales como el cuidado al otro. Las chicas son las que se encargan de apoyar el proceso educativo haciendo de recaderas; prestan material, van por copias, ordenan los trabajos de sus compañeros, ponen al día los apuntes y tareas si un compañero falta, cuando tienen todo el material bien organizado el profesor les invita a dejar su material a sus compañeros/as. Incluso en una ocasión una alumna se quejaba de ser jefa de grupo porque siempre tenía que cerrar ella el aula, cuando la profesora le dijo que normalmente se turnan, ella contestó: mis compañeros (señalando al lugar donde se sientan ocho chicos juntos) dicen que no pueden porque tienen que salir pronto y no se quieren hacer cargo. Los alumnos en alguna ocasión también han hecho esta tarea, sólo cuando tenían la función de jefe de grupo y su función principal era repartir trabajos cuando el profesorado se lo pedía (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Las mujeres cuidan vitalmente a *los otros*, su desarrollo, su progreso, su bienestar, su vida y su muerte. Lo asignan como condición natural a partir de las organizaciones sociales: la de género, la de clase, la étnica, la nacional y la regional-local. La cultura patriarcal fomenta en las mujeres la satisfacción del deber de cuidar, convertido en deber ser histórico natural de las mujeres y, por tanto, deseo propio (Lagarde, 2004).

Durante la transmisión de conocimientos, un profesor estaba explicando el deber ser del derecho y añadió el siguiente ejemplo: “La señora (referido a su esposa) tiene la obligación de cuidarme, de atender mi ropa” (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Por otra parte, en el grupo de discusión femenino una mujer alegó la desigualdad en cuanto a las tareas del hogar:

En mi casa la mayoría somos mujeres y sólo hay un hombre, mi hermano, y mi abuelita dice que tú, porque eres mujer, tienes que aprender a cocinar y al quehacer y atender ¿no? y mi hermano porque es hombre ahí puede estar... (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

Castañeda en su libro *el Machismo Ilustrado* (2013) enfatiza que los hombres mexicanos crecen en sus hogares sintiéndose los reyes del mundo, pensando que las mujeres que les rodean están ahí para atenderlos. Se educa a los niños y a las niñas de forma muy diferenciada, pensando que los niños son buenos para algunas cosas y las niñas para otras, y además ellas tienen que asumir los papeles de sumisas y conciliadoras (Valencia, 2017).

De forma inconsciente aprenden quiénes tienen privilegios, quiénes tienen permiso para insultar, para agredir, para hablar, para ocupar los espacios, a quienes se les escucha más... (Tomé, S.f). Este poder penetra en sus cuerpos y marca la forma de actuar, percibir, sentir y pensar de cierta manera, crea su habitus (Giménez, 2002).

Las mujeres lejos de haber conseguido la igualdad real, siguen estando sujetas por estrategias invisibles e implícitas y formas de disciplinas que generan su dominación y subordinación (Amigot, 2006).

## **4.2- Expresiones de resistencia en las interacciones**

Como establecía Foucault “Donde hay poder hay resistencia”. Las teorías de resistencia han tratado de demostrar que los mecanismos de reproducción social y cultural nunca son completos y siempre se encuentran con elementos de oposición parcialmente realizados.

Las instituciones educativas no sólo proveen espacios para conductas y enseñanzas de reproducción, sino también representan una fuente de contradicciones que a veces las hacen disfuncionales de la ideología e intereses dominantes. También son sitios políticos, culturales e ideológicos que existen de alguna manera independientemente del poder hegemónico ( Giroux, 1985).

Este tipo de resistencias son luchas transversales, que tienen como objetivo combatir y responder a ciertos tipos concretos de poder ligados a la producción del saber (Rodríguez, 2004), se oponen a las deformaciones y presentaciones mistificadoras impuesta por las personas (Foucault, 1988).

Por un lado, se debate la cuestión del estatuto de la persona y afirma el derecho a la diferencia. Y por otro lado, se niega el aislamiento de la vida comunitaria. No consiste en huir de normas sociales, sino en plantear la posibilidad de subvertirlas hacia situaciones de no sometimiento, a través del cuestionamiento de la subjetividad constituida (Amigot, 2006). Detrás de estas luchas hay una pregunta esencial ¿Quiénes somos? (Rodríguez, 1999).

Tomar como punto de partida las resistencias, permite poner en evidencia estas relaciones de poder, analizar dónde se inscriben, descubrir sus puntos de aplicación y métodos que utilizan (Foucault, 1982).

#### 4.2.1 Profesor buscando la equidad de género

Durante las interacciones de clase, existen ciertas actitudes contestatarias ante el poder patriarcal, que buscan mayor igualdad entre hombres y mujeres por parte del profesorado y el alumnado. Un profesor en sus clases, a la hora de intervenir da la palabra a un hombre y luego a una mujer, así continuamente, porque considera importante que haya “equidad de género”.

Investigaciones como *Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad*, realizada por María Ángeles Rebollo, Rafael García, Joaquín Piedra y Luisa Vega (2009) reflejan que existe cierta resistencia del profesorado a colaborar en materia de igualdad, pero hay mayor disposición por parte de las mujeres

a la cultura de la igualdad. Existe una sensibilización en el plano social y personal, puesto que acumulan las mayores diferencias entre hombres y mujeres.

Otras investigaciones como las de Xavier Bonal (2008), van por la misma línea; existe resistencia del profesorado ante la coeducación puesto que rechazan introducir medidas de igualdad cuando son formuladas dentro de los objetivos y los medios para alcanzarlas. Conocen los estereotipos masculinos y femeninos pero no los identifican en el ámbito educativo y rechazan las medidas de discriminación positiva encaminadas a mejorar la educación de las mujeres (Bonal, 2008).

Investigaciones internacionales develan cómo el profesorado se resiste al cambio educativo, por lo que vuelve a generar la reproducción del sexismo. En este caso, en la ESA, un profesor hombre quien tiene la predisposición de fomentar la consecución de un modelo social de igualdad, basado en la promoción de roles paritarios y prácticas coeducativas, como ser equitativo a la hora de dar la palabra al alumnado, lo que evidencia la existencia de actitudes positivas para la construcción de una cultura de género en la educación, basada en el principio de equidad (Moral, Alonso, & Sánchez, 2013).

Actitudes como las de este profesor, permiten cambios en los procesos mentales del profesorado y van a repercutir en los esquemas mentales del alumnado. Los estudiantes observan que hay otro tipo de alternativas de conductas, valores y principios más igualitarias, y pueden ser capaces de generar respuestas genuinas, críticas y activas (Moral et al., 2013).

#### 4.2.2 Pacto entre mujeres

Durante las interacciones se encuentran pequeños pactos entre las mujeres ante determinadas actitudes machistas, estas prácticas son mucho más discretas y se manifiestan en el cara a cara. En el primer caso, cuando un alumno insinúa que sus compañeras son ignorantes (ejemplo visto en el androcentrismo) la alumna relata la contestación de la profesora:

Y entonces, no sé qué otra cosa dijo igual, pero la profesora le contestó que no era indispensable en esa clase. No sé cómo se tome eso. Pero... nos quedamos

así, como que -¡ah!. Pues bien dicho, que pues la profesora en parte nos defendió (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

En este caso, la profesora, salió de su rol jerárquico y se identificó con el grupo de alumnas, al igual que sus alumnas, ella también es mujer. En el segundo caso la alumna, se muestra un poco decepcionada porque siempre ha tenido problemas por su actitud habladora, participativa y de liderazgo, encuentra apoyo en otra mujer:

Entrevistadora: ¿Pero tienes un poco de apoyo?

Araceli: Pues mi compañera solamente me dice -tú tranquila, son unas personas ignorantes, no debes de hacerles caso, si le haces caso más va a avanzar su ignorancia (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

La sororidad emerge como alternativa a la política que impide a las mujeres la identificación positiva de género, el reconocimiento, la agregación en sintonía y la alianza. Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres. Con el objetivo de contribuir con acciones específicas a eliminar todas las formas de opresión y generar apoyo mutuo que logre el poderío genérico de todas y el empoderamiento vital de cada mujer (Lagarde, 2016).

Qué sería de las mujeres sin el aliento y el apoyo en situaciones de crisis que son tantas. No habríamos sobrevivido a los avatares de la vida sin otras mujeres conocidas y desconocidas, próximas o distantes en el tiempo y en la tierra (...) Qué habría sido de las mujeres en el patriarcado sin el entramado de mujeres alrededor, a un lado, atrás de una, adelante, guiando el camino, aguantando juntas. ¿Qué sería de nosotras sin nuestras amigas? ¿Qué sería de las mujeres sin el amor de las mujeres? (Lagarde, 2016, p. 124).

Sólo en condiciones de modernidad las mujeres hemos pactado. La agenda y la ciudadanía no eran espacios para nosotras. Por el contrario, la práctica de agendar es subsidiaria al reconocimiento de la otra y la ciudadanía implica la pertenencia. Como lo explica Celia Amorós, el pacto entre los hombres que se reconocen interlocutores y sujetos políticos, ha implicado la exclusión de las mujeres y, su agenda incluye cómo organizar el mundo, definir hacia dónde vamos y otras delicadezas, así como las formas sutiles y perversas de mantener a las mujeres en sujeción (Lagarde, 2016)

Para pactar, es preciso reconocer que en la cultura femenina tradicional vigente entre nosotras, muchas aprendemos en el estilo masculino y patriarcal para luego desaprenderlo al sentir cuán contradictorio es conducirnos así entre nosotras, lo estéril de ese proceder y la necesidad de construir la alianza entre las mujeres desde una posición política de género. Para desmontar esa estética y esa política hemos usado habilidades y experiencias generadas en la cultura femenina del apoyo cuerpo a cuerpo y subjetividad a subjetividad personal entre mujeres. Ha sido un recurso metodológico para realizar la crítica deconstructiva de la agenda y los pactos a la usanza masculina, las formas excluyentes, sectarias, y violentas de enfrentar la disidencia y los conflictos (Lagarde, 2016).

### 4.2.3 Autoafirmación

Otra de las resistencias es de cara a uno mismo, resistirse a ser lo que la sociedad te impone, en este sentido las mujeres se niegan a aceptar que tienen que ser silenciadas o comportarse como mujeres sumisas:

Algo que yo he pensado es que yo no nací para ser discreta, se lo he dicho a mi mamá y me dice -no pues con el tiempo aprendes a serlo. Pero ¿de qué te sirve ser discreto? Si lo que tú quieres, en esta sociedad, es que te vean ¿no? (Diario de campo, enero-marzo 2017).

El empoderamiento, concepto sociopolítico que trasciende de la participación política formal y concientización, se originó en Estados Unidos durante los movimientos de los derechos civiles en los años setenta. Responde a la necesidad de realizar cambios en las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Esta expresión conlleva también otra dimensión: la toma de conciencia del poder que individual y colectivamente ostentan las mujeres y que tiene que ver con la recuperación de la propia dignidad de las mujeres como personas (Escuela Municipal de Formación Feminista, S.f).

El empoderamiento se refiere al proceso por el cual las personas a quienes se les ha denegado la toma de decisiones, adquieren esta capacidad. No obstante, para que haya esta elección se deben dar ciertas condiciones (Kabeer, 2005):

- Debe haber alternativas, capacidad de elegir de forma diferente. Aspectos como la pobreza y el “disempowerment” generalmente van de la mano, porque fomenta una incapacidad para satisfacer sus necesidades básicas.
- Estas alternativas no solo deben existir, también deben ser vistas como existentes, al igual que relaciones de poder son más efectivas cuando no son percibidas como tal. Así las mujeres, por ejemplo, pueden internalizar aceptar la violencia de sus parejas, porque es impensable comportarse fuera del ámbito de la posibilidad.

El concepto de empoderamiento puede ser explorado mediante la interacción de tres dimensiones. En primer lugar, la agenda que representa el proceso por el cual las acciones son hechas y llevadas a cabo. En segundo lugar, los recursos son el medio por el cual las acciones son ejercidas y, en último lugar, los logros se refieren a los resultados de la acción.

Sin embargo, el significado del empoderamiento puede verse alterado, ya se está utilizando dentro del discurso del desarrollo dominante; el empoderamiento se contempla a menudo como individual y no como colectivo, y se centra en el espíritu empresarial y la autosuficiencia individual, y no en la cooperación para desafiar las estructuras de poder que subordinan a las mujeres u otros grupos marginados. Este enfoque individualista del empoderamiento encaja con la creencia en el capitalismo empresarial y las fuerzas del mercado como los principales salvadores de las economías enfermas o atrasadas, y con la tendencia actual de limitar la provisión estatal de bienestar, servicios y empleo. También está en consonancia con un enfoque liberal de la democracia, haciendo hincapié en los derechos individuales y la participación en la toma de decisiones, a través del proceso electoral (Oxaal & Baden, 1997).

Este capítulo se iniciaba con el interrogante de cómo es posible que sigan existiendo discriminaciones en el ámbito educativo. Una de las causas es que estas prácticas pasan inadvertidas y sólo son posibles sacarlas a la luz a través de teorías y metodologías específicas que develan la posición de subordinación de las mujeres. En los grupos donde se realizó la investigación las mujeres han sido invisibles, ignoradas, interrumpidas, se les dedica menos tiempo y además se les llama la atención cuando no se comportan como sujetos dóciles. Todo ello deja en evidencia la sumisión de las

mujeres en las interacciones escolares. En el siguiente capítulo se presenta los mecanismos que generan la dominación y la docilidad de las mujeres a través del lenguaje.

## Capítulo 6 Lenguaje

**E**n el presente capítulo se desarrollan los resultados sobre el lenguaje utilizado en la interacción escolar. Éste es construido por las personas, pero a su vez crea nuestra realidad y cosmovisión como algo natural y objetivo. En un primer lugar se analiza el lenguaje, el cual está formado por una serie de normas y reglas, que impiden a las mujeres ser reconocidas, y en un segundo lugar, se analizan los discursos orales que expresan odio y control hacia tres momentos importantes de la vida de las mujeres: reproducción, matrimonio y aborto, desde las aulas se perpetúan estas relaciones de sometimiento.

### 6.1.- Reproducción del lenguaje sexista

Todos los sistemas educativos tienen una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos y el lenguaje. A través de los saberes y poderes (Foucault, 1992) se fomenta una cultura que vuelve invisible, subordina y mantiene discursos de odio hacia las mujeres.

#### 6.1.1 Lenguaje

La lengua es el vehículo del pensamiento, el medio de comunicación que se utiliza entre las personas y, por lo tanto, el instrumento para transmitir los conocimientos (Calero, 1999). Son estructuras de hechos y artefactos mediatizados por actores que guían el conocimiento como una ruta diseñada por el poder objetivo (Haraway, 1988). La verdad aparece ante nosotros, sin embargo, ignoramos la voluntad de verdad destinada a excluir (Foucault, 1992).

El uso adecuado del lenguaje entraña una cuestión ética y presupone una serie de cuestiones previas: ¿quiénes somos "nosotros", que no podemos existir sin el lenguaje, y qué significa "ser" en el lenguaje? ¿Cómo es posible que el lenguaje amenace la condición de posibilidad misma de esta existencia en el lenguaje, de esta persistencia y supervivencia lingüística? Si el sujeto que habla es constituido por el lenguaje que él o

ella habla, entonces el lenguaje es la condición de posibilidad del sujeto hablante, y no simplemente un instrumento de expresión (Butler, 2004).

Esto significa que la propia "existencia" del sujeto está implicada en un lenguaje que precede y excede al sujeto, un lenguaje cuya historicidad incluye un pasado y un futuro que exceden al sujeto que habla. Y sin embargo, este "exceso" es lo que hace posible el habla del sujeto (Butler, 2004).

Wittgenstein (1921) citado por (Calero, 1999) afirma que los límites del lenguaje son los límites del pensamiento, es decir, tanto la mentalidad colectiva como la conducta individual y social están condicionadas por el sistema lingüístico. Los hombres se apropiaron del lenguaje, como lo hicieron con el resto de instituciones humanas y las manifestaciones culturales, de tal forma que han perpetuado una imagen concreta de las mujeres como seres inferiores, despreciables y peligrosos (Calero, 1999). Por lo que el lenguaje en su estructura y en el uso diario, constituye y fomenta la desigualdad entre géneros (Márquez, 2013).

“Si estamos formados en el lenguaje, entonces este poder constitutivo precede y condiciona cualquier decisión que pudiéramos tomar sobre él, insultándonos desde el principio, desde su poder previo” (Butler, 2004, p. 16). Los y las hablantes no son conscientes del trasfondo cultural e ideológico de la lengua que usan (Calero, 1999).

Durante la interacción escolar, el profesorado conduce a los y las estudiantes en una idea equivocada del funcionamiento de la lengua, al mismo tiempo estamos poniendo las primeras piedras del muro que separan a hombres y mujeres al utilizar el masculino como el género por defecto, lo que provoca la invisibilidad de las mujeres.

#### **6.1.1.1 El género masculino por defecto**

En la lengua española, el masculino tiene la capacidad de hacer una referencia global, una neutralización, ya que puede representar el género masculino y el género femenino. El género femenino deja de ser relevante desde el punto de vista funcional y el género masculino se vuelve el más frecuente (Márquez, 2013).

En la interacción escolar, es frecuente que el profesorado se dirija a los y las estudiantes utilizando el género masculino para generalizar: nosotros,

compañeros, chicos, chavos, abogados, psicólogos, alumnos (Diario de campo, enero-marzo 2017).

El hecho de que generalmente, sea el masculino el término no marcado, y el que puede representar al conjunto, ha sido interpretado por la corriente de investigación feminista del lenguaje como un reflejo en las estructuras lingüísticas de las estructuras sociales y la dominación masculina (Violi, 1987/1991) citado por (Márquez, 2013).

No obstante, la relación de estructuras lingüísticas con la realidad social exterior no es tan directa ni tan simple, existen sociedades cuyas lenguas tienen el masculino como género por defecto, las cuales avanzan en el camino hacia la igualdad (Márquez, 2013).

La psicología desarrolla el concepto de la primacía cognitiva: se prima la activación de la interpretación más disponible o más fácilmente accesible (que es la que suele repetirse con mayor frecuencia, la más próxima a cruzar el umbral de la percepción consciente. En la lengua española, a menos que el contexto exija como necesario incluir el femenino, está primado crónicamente el masculino y lo normal es que oigamos el masculino, Vigara (2009) citado por Márquez (2013).

Durante la interacción escolar, el profesorado suele solicitar la ayuda del “jefe de grupo”, para organizar la clase o los materiales. En una ocasión la profesora pregunta por el jefe de grupo para distribuir el programa (es una mujer), la profesora de nuevo nombra al jefe de grupo, al ver que la alumna no respondía, sus compañeras la señalan y un compañero la llama por su nombre (Diario de campo, enero-marzo 2017).

El hecho de utilizar el género masculino por defecto, presenta un inconveniente puesto que genera ambigüedad, confusión e incertidumbre en relación a si las mujeres aparecen incluidas o no en el mensaje comunicativo. Frases como “Los chicos ya pueden salir” puede generar problemas de comprensión en determinado alumnado que ignora si quien puede salir son los chicos o también se trata de la totalidad de las alumnas (Márquez, 2013). Sobre este aspecto de la ambigüedad comunicativa se indagó en la escala Likert, fue contestada por 53 hombres y 98 mujeres, una alumna omitió esta pregunta.

**Cuadro 10: Creo que las instrucciones de los profesores y profesoras son claras aunque utilicen palabras masculinas para referirse a ambos géneros (alumnos)**

	Género					
	Hombre		Mujer		Total	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Muy en desacuerdo	13	24.5%	18	18.4%	31	20.5%
En desacuerdo	20	37.7%	33	33.7%	53	35.1%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	13.2%	24	24.5%	31	20.5%
De acuerdo	8	15.1%	11	11.2%	19	12.6%
Muy de acuerdo	5	9.4%	12	12.2%	17	11.3%
Total	53	100%	98	100%	151	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

Los resultados del cuadro 10 permiten apreciar que sólo un número reducido de alumnos y alumnas consideran que utilizar el masculino como genérico resulta claro en la comunicación; si juntamos las respuestas afirmativas (de acuerdo y muy de acuerdo) el porcentaje de hombres que considera que la comunicación es clara utilizando el masculino como universal son el 24% para los hombres y 23% para las mujeres. Resulta mucho más alto el número de estudiantes que considera que la comunicación no es clara al utilizar el genérico masculino como universal; (si unimos el muy en desacuerdo y en desacuerdo) los hombres con un 63% y las mujeres con un 51%. Respecto al género son los hombres los que piensan que pueden existir mayores confusiones al utilizar el masculino como genérico.

**Cuadro 11: Creo que las instrucciones de los profesores y profesoras serían más claras si se especificara entre alumnos y alumnas**

	Género					
	Hombre		Mujer		Total	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Muy en desacuerdo	13	24.5%	18	18.4%	31	20.5%
En desacuerdo	20	37.7%	33	33.7%	53	35.1%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	13.2%	24	24.5%	31	20.5%
De acuerdo	8	15.1%	11	11.2%	19	12.6%
Muy de acuerdo	5	9.4%	12	12.2%	17	11.3%
Total	53	100%	98	100%	151	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

El cuadro 11 sugiere que las instrucciones de los profesores y profesoras serían más claras si especificaran entre alumnos y alumnas, si juntamos las respuestas afirmativas (muy de acuerdo y de acuerdo) el 28% de los hombres y el 9% de las mujeres creen apropiado diferenciar entre alumnos y alumnas. Sin embargo es mayor el número de alumnado que no considera que es necesario que el profesorado distinga entre géneros a la hora de comunicarse, si sumamos las respuestas negativas (muy en desacuerdo y en desacuerdo): el 60% de los hombres y el 75% de las mujeres.

Si comparamos el cuadro 10 con el cuadro 11, el cual sostiene que la mayoría del alumnado sugiere que las instrucciones del profesorado no son claras cuando se utiliza el genérico masculino para referirse a los alumnos y alumnas, sin embargo, también consideran que no es necesario especificar entre géneros. Es decir, pueden pensar que utilizar el genérico masculino crea limitaciones en el lenguaje, pero tampoco consideran importante utilizar otras alternativas en el proceso comunicativo que den mayor claridad; como especificar entre alumnos y alumnas. Respecto al género, las mujeres son el grupo que menos consideran que utilizar el masculino es confuso y el grupo mayoritario en creer que no es necesario especificar entre alumnos y alumnas.

Como ya lo establecieron Jiménez, Román & Traverso (2011) el alumnado universitario no tiene una actitud de sensibilización con el lenguaje androcéntrico, ya que un alto número de estudiantes no identifican el sexismo y el androcentrismo en el lenguaje, tampoco reconocen las expresiones que denotan estereotipos y prejuicios negativos sobre las mujeres (Jiménez et al., 2011).

El sexismo en el lenguaje olvida a las mujeres, ya que naturaliza su ausencia, permitiendo la no especificación. Los valores genéricos del masculino dejan una huella en la historia; de tal forma, que se llegó a equiparar la noción de “persona” y “hombre” con la de “varón”, por lo que se constata la ambigüedad del uso y por consiguiente se puede generalizar ambos géneros utilizando sólo el género masculino, aunque genere el detrimento de lo femenino (Márquez, 2013).

Entrevistadora: ¿Consideran importante especificar entre alumnos y alumnas, abogados, abogadas?

Araceli: (...) sí, pero no sé...

Entrevistadora: ¿Por qué?

Araceli: Porque no sé, quisiera que nos dieran también un poquito de crédito a las mujeres (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

Uno "existe" no sólo en virtud de ser reconocido, sino, en un sentido anterior, porque es *reconocible*. Los términos que facilitan el reconocimiento son ellos mismos convencionales, son los efectos y los instrumentos de un ritual social que decide, a menudo a través de la violencia y la exclusión, las condiciones lingüísticas de los sujetos aptos para la supervivencia (Butler, 2004).

El destinatario que recibe una alocución lingüística no es meramente ser reconocido por lo que uno es, sino más bien que se le conceda a uno el término por el cual el reconocimiento de su existencia se vuelve posible. Se llega a "existir" en virtud de esta dependencia fundamental de la llamada del Otro (Butler, 2004).

La invisibilización de las mujeres en el lenguaje es un proceso que deriva de la construcción del concepto de "el otro", "los otros" y supone la imposición del punto de vista del grupo dominante sobre el de los otros dominados, hecho que se hace efectivo a través de diferentes recursos y estrategias, en la que cobra peso importante la negación a los contrarios del papel del locutor/hablante. Consiste en negar la capacidad de expresarse y representarse a través de la palabra. La exclusión social se traduce en silencio discursivo, el cual oculta la existencia del grupo eliminando su voz, destruyendo los documentos que acreditan su identidad y su actividad social y a su vez su historia (Márquez, 2013). O en las ocasiones donde las mujeres están presentes y son la fuente de conocimientos se las nombra por cargos menores a los que ocupan o utilizan diminutivos para referirse a las alumnas.

#### **6.1.1.2 Miss**

En el siglo XX hay una incorporación creciente de las mujeres al espacio público, al mundo laboral, las posiciones que ocuparon no eran solamente de obreras, sino también como empleadas de oficina, tanto en el sector privado como en la administración pública. Surgen entonces "las mecanógrafas" y "las secretarias". La feminización de nombres de profesiones como éstas, consideradas "inferiores", no plantea ningún problema, como tampoco la de otras consideradas propias del papel atribuido tradicionalmente a las mujeres en la sociedad: "enfermera" (cuidado de personas enfermas), "maestra" (educación de la infancia)... (Paoli, 1999).

La situación cambia cuando las universidades abren sus puertas a las mujeres (parcialmente, pues había carreras que les seguían estando vedadas), y muchas de ellas, sobre todo de clase media, cursan estudios y obtienen títulos universitarios que las capacitan para ejercer profesiones hasta entonces reservadas a los hombres. El problema surge, cuando se trata de profesiones consideradas “masculinas” y, por tanto, de más prestigio, ha habido y sigue habiendo en algunos casos resistencia a aceptar la correspondiente forma femenina: “médica”, “ingeniera”, “arquitecta”...(Paoli, 1999). Este tipo de mecanismos fomenta el ocultamiento de la participación de las mujeres en la sociedad y a su vez su aislamiento (Martín & Gómez, 2004).

A lo largo de la interacción escolar, cuando el alumnado se dirige a los profesores hombres les llaman “profesor” o por su nivel de estudios “licenciado”, “maestro”, sin embargo, en muchas ocasiones, independientemente del grado de estudios de las mujeres que oscilaban entre licenciadas a doctoras las han nombrado como miss y ellas han respondido a la interacción. Incluso en una ocasión una maestra se define a sí misma como miss (Diario de campo, enero-marzo 2017).

En este sentido la profesora de forma inconsciente acepta la subordinación lingüística de las mujeres porque se identifica con el discurso, ya que la escena de enunciación y el enunciado afecta a la constitución psíquica del receptor (Butler, 2004).

Como el caso mencionado en el capítulo de las representaciones, donde una alumna realiza una broma al llamar miss a su profesor, sabe que llamar a un profesor de forma femenina y con diminutivos refleja menosprecio (Diario de campo, enero-marzo 2017).

El lenguaje refleja las necesidades y los valores sociales de la comunidad de hablantes, por lo que la existencia de expresiones androcéntricas y de lagunas léxicas como las citadas puede imputarse al predominio histórico de los hombres sobre las mujeres. No obstante, el sistema de la lengua pone a disposición de los hablantes una gran riqueza de recursos, alternativas, estrategias, las cuales contienen todos los mecanismos para generar nuevos lexemas y nuevas acepciones (Tapia-Arizmendi & Romani, 2012).

Se puede decir que el problema de la inadecuada representación de las mujeres por expresiones discriminatorias, devaluativas u ofensivas no tiene su origen en supuestas

insuficiencias del sistema de la lengua, sino en las prácticas lingüísticas de los mismos hablantes y en la acción que las fuerzas sociales ejercen sobre ellas (Tapia-Arizmendi & Romani, 2012), ambos polos de la oposición, en este caso maestro/a están contruidos y estructurados cada uno dialécticamente (Haraway, 1988).

### **6.1.1.3 Señorita**

La palabra “miss” es un término anglosajón que puede tener dos connotaciones, en primer lugar, es como se llama a las mujeres que se dedican a la educación infantil en Actopan, por lo que, en este sentido, se puede ver cómo las profesoras son devaluadas de su categoría profesional, y en segundo lugar, si la palabra se traduce al español significa “señorita”, aunque no es frecuente escucharla en el contexto americano y menos en ámbitos universitarios. Apple publicó un contrato de una maestra en Estados Unidos en el año 1923, y algunos aspectos que se exigían a las maestras eran estar solteras, no “vestir con ropa llamativa”, pedir permiso para salir del pueblo, no verse con hombres que no fueran su hermano o su padre (El pensante, 2010).

En diversas ocasiones el profesorado se ha referido a las estudiantes utilizando “señoritas”. Un día en clase un profesor, se dirigió a un alumno por su nombre, luego señaló a tres alumnos y les dijo “usted”, posteriormente señaló a una mujer le dijo “señorita”. En otra situación se llama la atención a otra alumna de la siguiente forma “Señorita que está con el celular” (Diario de campo, enero-marzo 2017).

“Señorita” es un término de cortesía que se aplica a una mujer soltera y que hace referencia a su estado civil frente a la expresión “señora”, que designa a una mujer casada. Por otra parte, “señor” se aplica a todos los hombres, solteros y casados. También existe el término “señorito” pero tiene otros sentidos, en el contexto español significa cortesía que utiliza el servicio doméstico para dirigirse al señor de la casa y a sus hijos, pero también significa joven acomodado y ocioso (Paoli, 1999).

Existe una falta de neutralidad en el lenguaje, mientras que “señor” no revela si un hombre es casado o no, las expresiones como señora o señorita, definen de inmediato el estado civil y, por ende, si una mujer está disponible o no, ubicándolo de nuevo, en función del hombre (Castañeda, 2011). Por eso, lo mismo que señor se aplica a cualquier hombre con independencia de su estado civil, lo lógico sería utilizar la palabra

“señora” para designar a cualquier mujer, ya sea soltera, casada, divorciada, o viuda (Paoli, 1999).

Este tipo de elementos estéticos comportan una dimensión oculta de poder, porque son asimétricos: los hombres poseen la libertad de presentarse de manera neutra, y las mujeres en función de su estado civil (Castañeda, 2011).

A lo largo de la interacción escolar, el profesorado también ha utilizado otro tipo de diminutivos cuando se dirige a los/las estudiantes, como por ejemplo: “alumnitos” o el utilizado entre los alumnos hombres para referirse a su iguales “compañeritas” (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Este uso constituye una estrategia que pone límites y distancia entre el profesorado y el alumnado, fomentando la concepción de los y las estudiantes y sus actitudes como inmaduras e inadecuadas respecto a su edad. La mayor parte de estas referencias están dirigidas a las mujeres (Pacheco, 2004). La forma de hablar a las mujeres tiene la connotación de infantilismo y dependencia, de modo que, al perpetuar estas divergencias seguimos manteniendo la imagen del género femenino como inferior y en estado permanente de minoría de edad (Calero, 1999), aunque, en otras ocasiones se espera de ellas que se comporten como madres, que apoyen a sus compañeros de manera desinteresada.

#### **6.1.1.4 Para servirles**

Otra de las tendencias bastante comunes en el lenguaje es nombrar a las mujeres únicamente por su condición sexuada, cuando a los hombres se les suele nombrar por su profesión, estatus social, nacionalidad...(Guerrero, 2012).

En los espacios académicos se conservan los tratamientos más respetuosos para los varones y los más familiares y cercanos para las mujeres, se afianza la idea de que los hombres son más importantes y, por tanto, merecedores de ser tratados con más respeto. También puede ocurrir, en situaciones no tan frecuentes como pueden ser las presentaciones de las personas que intervienen en una mesa redonda, o las inauguraciones o clausuras de los actos públicos, donde suelen tomar la palabra autoridades o representantes de distintas instituciones (Guerrero, 2012).

En los primeros días de clase, un grupo de jóvenes que integran la sociedad de alumnos, entran en un salón y se presentan: el presidente saluda diciendo hola chicos y chicas, en el momento en que se presentan los hombres mencionan su cargo (presidente, vicepresidente, encargado de un área) sin embargo las mujeres omiten su cargo y resaltan su actitud de servicio “para serviles y a sus órdenes” (Diario de campo, enero-marzo 2017), esto está totalmente relacionado con la idea de las que las mujeres tienen que apoyar los procesos educativos de sus compañeros de manera desinteresada, es lo que se espera de ellas, como se comentó en el anterior capítulo, Cuerpos para el otro.

#### **6.1.1.5 Gritar**

Las figuras de control pueden tomar cuerpo en el interior de una formación discursiva (Foucault, 1992).

En una clase, en dos ocasiones, mientras el profesor explicaba, varios alumnos y alumnas están hablando en voz baja, lo que generó un poco de ruido, el profesor levantó la voz y les gritó “guarden silencio (Diario de campo, enero-marzo 2017).

El metamensaje, la actitud y sentimientos del emisor expresan las relaciones de poder entre las personas, y aquí entra en escena una dimensión de género. Los hombres generalmente intentan establecer, a través de sus diálogos más o menos sutiles, no sólo la relación entre ellos y sus interlocutores sino la jerarquía que impera entre ellos: quién está arriba y quién abajo; quién recibe y quién pide algo; quién gana y quién pierde en la interacción (Castañeda, 2011). Al igual que ocurre con los discursos que se transmiten en el proceso de aprendizaje que están cargados de odio y control hacia el cuerpo de las mujeres.

#### **6.1.2 Discursos de odio**

Las sociedades del discurso tienen el cometido de conservar, producir y reproducir el discurso y distribuirlo según reglas estrictas. La doctrina denuncia los enunciados a partir de los sujetos que hablan, en la medida que valen siempre como signo de la manifestación y los instrumentos de una adhesión propia que marca la dependencia de

género, clase, estatus social, raza, nacionalidad o de interés de lucha, de revuelta, de resistencia o de aceptación. Vincula a los individuos entre ellos y los diferencia (Foucault, 1992).

El ritual del discurso precisa la cualificación que deben poseer los individuos que hablan, y definen los gestos, comportamientos, circunstancias y todos los conjuntos de signos que acompañan al discurso, fija finalmente la eficacia supuesta o impuesta de las palabras y su efecto sobre los cuales se dirigen los límites de poder coactivo (Foucault, 1992).

Si se quiere analizar el sexismo se ha de analizar teniendo en cuenta tanto el sistema de la lengua como el contexto de su uso, y, por tanto, las circunstancias sociales e históricas actuales presentes en la mentalidad de los y las hablantes. Por discurso sexista se entiende el conjunto de rasgos y usos lingüísticos discriminatorios derivados de la situación y la acción social (Vigara (2009) citado por Márquez(2013).

Se puede caer en la tentación de pensar que la existencia del lenguaje ofensivo y el discurso de odio suscita una pregunta ética de este tipo: ¿qué clase de discursos debemos emitir? ¿Cómo afecta a los discursos que emitimos? (Butler, 2004). Para analizarlos, se puede reflexionar sobre cómo se han formado, por medio, a pesar de o con el apoyo de estos sistemas de coacción, cuáles han sido las normas específicas de cada una y cuáles sus condiciones de aparición, de crecimiento, de variación (Foucault, 1992).

El discurso puede contribuir a aumentar e intensificar nuestro sentido de la responsabilidad. Aquel que pronuncia un enunciado de odio es responsable de la manera en la que el habla se repite, de reforzar tal forma de habla, de restablecer contextos de odio y de ofensa. El lenguaje de odio fomenta la constitución social de aquel al que se dirige y, por lo tanto, tomando parte en un proceso de interpelación social. En la realización del daño mismo, el daño se entiende como subordinación social (Butler, 2004).

En una ocasión, una profesora, en clase transmite mensajes de rechazo a lo relacionado con las mujeres, ella explicaba un caso de una madre que acudía a terapia porque se sentía mal su hija, la profesora comentó lo que le dijo a ella “viene la madre y dice claro, es la niña, es la primogénita la está enfermando, y

el niño le está educando como usted... ¿Quiere que sea un hombre? (Diario de campo, enero-marzo 2017).

### **6.1.2.1 La sexualidad femenina**

Las mujeres deben ser seres que renuncian al protagonismo y al beneficio directo de sus acciones, para darlas y darse a los otros. Sobre el cuerpo de las mujeres se han estructurado su subjetividad y sus posibilidades de vida como espacio para los otros. La sexualidad femenina y su erotismo subyacen a la procreación. La historia de la mujer como género, ha sido hasta ahora la de un ser-de-los-otros (Lagarde, 2005).

Durante la transmisión de conocimientos, una profesora, explicó las preguntas transcendentales de la filosofía, como el amor, puso un ejemplo sobre una joven que “le metía todo lo que podía (alcohol) y se metían todos los que podían (hace gesto sexual) (Diario de campo, enero-marzo 2017).

La mujer consagrada al bien debe serlo en todo el esplendor de sus fuerzas intactas; preciso es que conserve en su integridad no domeñada el principio de su feminidad. A la Virgen María se le niega su carácter de esposa, es para exaltar el papel de madre-esposa. La mujer es glorificada si acepta el papel subordinado que le ha sido asignado, la madre se arrodilla delante de su hijo; reconoce libremente su inferioridad (Beauvoir, 1987).

En el otro lado la prostituta representa la sexualidad prohibida, negada, silenciada: es el erotismo para el placer de otros. Son mujeres de la perversión, que viven el erotismo femenino en el mundo que hace a las esposas virginales, buenas, fieles, castas, y monógamas. Las prostitutas encarnan la poligamia femenina y son el objeto de la poligamia masculina (Beauvoir, 1987).

María: Un hombre puede tener... o bueno puede besuquearse con... las... con cuantas se le atravesen en el camino, pero si una como mujer se besa con cuanto se le encuentre en el camino ya...

Araceli: Es lo peor.

María: Ya...

Araceli: Mmm... He checado con algunos hombres... que por ejemplo bueno sí tiene muchas novias o algo así...

María: Hasta como que se lo celebran.

Araceli: Ajá sí se lo celebran mucho. Y si es mujer -¡ah no es una puta! es una resbalosa y así dicen esto y esto... (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

La sociedad patriarcal ha destinado a las mujeres la castidad mientras que los hombres pueden satisfacer sus deseos sexuales. Las mujeres están confinadas al matrimonio; para ellas, el acto carnal, si no está el sacramento, es una falta, una caída, una derrota, una flaqueza. Ellas tienen que defender su virtud, su honor; si “cede”, si “cae”, provoca el desprecio; en cambio, la misma acción cuando la realiza el varón está teñida de admiración (Beauvoir, 1987).

La sexualidad de las mujeres se controla a través de la coacción de los otros, con mecanismos de control y sistemas de vigilancia que emanan de disposiciones tradicionales y fenómenos relacionados con la costumbre o la moral, de este modo se generan diferencias tradicionales de estatus y de privilegios, desigualdades económicas y asimetrías en destrezas y competencias (Foucault, 1988).

Las mujeres son educadas fundamentalmente como las víctimas potenciales de la sexualidad masculina, ellas no son sujetos por derecho propio. El discurso de la victimización con el que se tratan estos temas y sus preocupaciones implícitas —"di no, frena su sexualidad, no lo incites"— niegan a las jóvenes, en última instancia, el derecho de controlar su propia sexualidad al no proporcionar ningún acceso a una posición legítima como sujetos sexuales (Fine, 2000).

Una profesora habló sobre las parejas sexuales y añadió este comentario: A ver niñas con razón muchas se quedan embarazadas de psicología, porque reciben información y no lo toman en consideración, cuidado es peligroso, va a llegar cualquier chavo te va a decir ¡qué linda estás! y claro es lo que quieren escuchar y ustedes no tienen en cuenta sus intereses (...) A las chicas de psicología las dejan embarazadas y las botan, las chicas de derecho no se quedan embarazadas (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Las adolescentes, a menudo entran en conflicto sobre su autorepresentación, dedican enormes cantidades de tiempo tratando de "salvarlo", "perderlo", convenciendo a otros de que lo han perdido o lo han salvado, o tratando de ser "discretas" respecto a su sexualidad. Se les enseña a las mujeres jóvenes a temer y defenderse de la búsqueda del deseo, y en este contexto no existen muchas posibilidades de desarrollar una crítica de género o medidas acerca de su sexualidad (Fine, 2000).

En la Escala Likert se profundizó sobre las opiniones que tenía el alumnado en referencia a la responsabilidad del embarazo fue contestada por 53 hombres y 99 mujeres:

**Cuadro 12: Me siento decepcionado/a cuando mis compañeros y compañeras dicen que la responsabilidad del embarazo en jóvenes es la imprudencia de la mujer.**

	Género					
	Hombre		Mujer		Total	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Muy en desacuerdo	14	26.4%	14	14.1%	28	18.4%
En desacuerdo	12	22.6%	13	13.1%	25	16.4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	17%	15	15.2%	24	15.8%
De acuerdo	7	13.2%	21	21.2%	28	18.4%
Muy de acuerdo	11	20.8%	36	36.4%	47	30.9%
Total	53	100%	99	100%	152	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

Los resultados del cuadro 12 hacen alusión a si el alumnado se siente decepcionado cuando sus compañeros/as dicen que la responsabilidad del embarazo en jóvenes es la imprudencia de la mujer, si sumamos las respuestas afirmativas (muy de acuerdo y de acuerdo), los hombres están a favor de la afirmación con un porcentaje de 34% mientras que las mujeres con un 37%. Las personas que se manifiestan en contra de la afirmación, es decir, que no se sienten decepcionados cuando atribuyen la responsabilidad del embarazo a las mujeres es de 49% de hombres y 27% de las

mujeres. En relación con el género, el porcentaje más alto es el de los hombres en comparación con las mujeres que sienten mayor decepción cuando se hacen este tipo de comentarios.

**Cuadro 13: Me siento conforme cuando mis compañeros y compañeras dicen que la responsabilidad del embarazo en jóvenes es la imprudencia de la mujer.**

	Género					
	Hombre		Mujer		Total	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
<i>Muy en desacuerdo</i>	0	0%	3	3%	28	2%
<i>En desacuerdo</i>	6	11.3%	7	7.1%	25	8.6%
<i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>	7	13.2%	14	14.1%	24	13.8%
De acuerdo	16	30.2%	25	25.3%	28	27%
Muy de acuerdo	24	45.3%	50	50.5%	47	48.7%
Total	53	100%	99	100%	152	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

Respecto al cuadro 13 que menciona si el alumnado se siente conforme cuando sus compañeros/as dicen que la responsabilidad del embarazo en jóvenes es la imprudencia de la mujer, si sumamos las respuestas afirmativas (muy de acuerdo y de acuerdo), el porcentaje de hombres es 75% y el de las mujeres de 75%. No obstante, los y las estudiantes que se relevan en contra de esta afirmación (desacuerdo y muy desacuerdo), es decir, que no se sienten conformes responsabilizando a la mujer del embarazo, es de 11% de los hombres y 10% de las mujeres. En este sentido no hay diferencia entre las creencias y opiniones en función del género.

Si comparamos los dos cuadros 12 y 13, podemos concluir que los alumnos y alumnas siguen atribuyendo la responsabilidad del embarazo a las mujeres, en cuanto al género, la mayoría de hombres asumen que la responsabilidad es de las mujeres y se sienten conformes con la afirmación, no se sienten decepcionados. Mientras que las mujeres también atribuyen la responsabilidad a las mujeres, aunque en menor medida.

Pilar Egúez, realizó una investigación donde recogió los cambios que ha experimentado la población ecuatoriana en los últimos 10 a 15 años, prestando especial atención a la salud y los derechos de las mujeres en distintas etapas de su vida. Respecto al uso de anticonceptivos por parte de mujeres jóvenes, la autora concluye que en la población

ecuatoriana, persisten concepciones machistas acerca de la toma de decisiones en el ámbito de la sexualidad. En muchos casos, las mujeres experimentan oposición de sus parejas para el uso de estos métodos. Estos datos son una evidencia de que en el sentido común de las mujeres adolescentes todavía persiste la noción de que la responsabilidad sobre la reproducción reposa sobre las mujeres (Egüez, 2005).

Este tipo de conversación fomenta una representación de las mujeres como víctimas femeninas, sin embargo se revela engañosamente débil cuando las víctimas son cuestionadas, y cuando los placeres no victimizados son silenciados. Esta ambivalencia social sobre la heterosexualidad que no se reconoce, y se polariza en los debates sobre educación sexual (Fine, 2000).

Otro de los temas que han surgido durante la transmisión de conocimientos y que afecta a la sexualidad de las mujeres es el acoso sexual. Durante la clase, una profesora habló sobre el pensamiento de las primeras civilizaciones y la importancia de la estética, en ese momento, un alumno hizo un comentario afirmativo sobre el acoso: no es acoso si es guapo, si es feo es acoso, la profesora lo reafirmó y dijo sí (Diario de campo, enero-marzo 2017).

El hecho de este tipo de actitudes y opiniones, manifiesta una ideología sexista benévola, que enmascara la desigualdad de género mediante conductas con tintes “positivos”, conlleva una menor tendencia a no percibir como acoso conductas que son susceptibles de serlo. Una de las principales implicaciones que tiene este diálogo es la aceptación por parte de las mujeres, potenciales víctimas, del sexismo y los mitos sobre el acoso sexual, lo que puede llevarlas a restringir sus ambiciones para no enfrentarse a situaciones de acoso, por lo que, en ocasiones, eligen sacrificar la igualdad por la seguridad (Herrera, Pina, Herrera, & Expósito, 2014).

El sexismo benévolo y ciertos mitos sobre el acoso, pueden ser considerados como una lente que distorsiona la realidad y que debilita la resistencia de las mujeres ante cualquier situación de desigualdad, discriminación o violencia de la que son objeto. De esta forma, los miembros de estos grupos asumen y están de acuerdo con su situación de inferioridad (Herrera et al., 2014) e incluso rechazan la toma de decisiones libres sobre sus cuerpos.

#### 6.1.2.1.1.- El aborto

El aborto es otro tema que forma parte de la sexualidad femenina, el cual fue debatido durante la transmisión de conocimientos. El aborto es una experiencia personal de las mujeres y su connotación depende del orden simbólico y político, de su relación con los métodos y recursos de control de la fecundidad y prevención de embarazos no deseados, así como las condiciones de la asistencia médica, higiénicas y sanitarias. (Lagarde, 2003).

Así como las mujeres estériles están dispuestas a probar cualquier método antes que la adopción, aquellas que han quedado embarazadas sin desearlo harán cualquier cosa por interrumpir la gestación, en lugar de resignarse a parir y dar en adopción a la criatura (Lamas, 2003), aunque suponga comprometer su salud a través de maniobras abortivas en condiciones insalubres y de forma clandestina para no ser perseguidas (Beauvoir, 1987). “Un hijo a cualquier precio” y “un aborto a cualquier precio” expresan lo mismo: que la maternidad es una experiencia en la que el deseo femenino es sustancial (Lamas, 2003).

En las primeras semanas, una alumna comentó en clase que el derecho tiene sus contradicciones, por ejemplo el aborto. El profesor explicó qué es un deber de ser y se intentó mantener al margen, ante la insistencia del alumnado, el profesor explicó la ley, de dónde proviene y la razón de su aprobación “fue una ley promulgada por gente de izquierda alegando que en la mayor parte del mundo puede elegir la mujer”. Aquí empezó un debate que generó mucha participación. Una alumna mujer planteó la cuestión de que el feto es una vida. Tres alumnas comentaron que existen alternativas antes del aborto. Otra alumna sugirió que las mujeres no se cuidan y dos hombres recalcaron que si las mujeres tienen relaciones sexuales tienen que saber qué implica. Una alumna que se ha manifestado previamente en contra del aborto, cuenta la historia de una madre que dudaba de tener hijos porque tenía otros hijos con discapacidad, al final lo tuvo y es feliz. Otra alumna planteó que dónde está el derecho del padre, otra compañera le sigue y comenta que se lo dé al padre. Una alumna sostiene que la decisión debe ser consensuada y una alumna comenta el hecho de tener un hijo si no se tienen buenas condiciones. El profesor terminó la conversación,

sugiriendo que se da prioridad a la decisión de la mujer y planteó dónde está la equidad (Diario de campo, enero-marzo 2017).

El aborto depende de la carga valorativa adherida a su valoración simbólica, de su ubicación moral ética (Lagarde, 2003). Cuando una alumna sostiene que el feto es una vida, está mencionando un tema moral promovido por el cristianismo porque dotó de un alma al embrión, por lo que se convirtió en un crimen contra el feto mismo. Aunque la Iglesia en otras ocasiones, autoriza el homicidio de hombres y mujeres en las guerras, en los y las condenados/as a muerte, sí se reserva para el feto un humanitarismo intransigente (Beauvoir, 1987). Desde las sociedades patriarcales, vale más lo gestado que las mujeres, aunque ellas sean “personas”, con historia y sentido de la vida (Lagarde, 2003).

Otra alumna sostuvo que la decisión del aborto debe ser consensuada, a pesar de que las relaciones entre la maternidad y la paternidad no son duales, son asimétricas, puesto que la maternidad está subordinada a la paternidad en la medida en que están subordinadas las mujeres a los hombres y a las instituciones, distribuyendo una desigualdad en la dotación de poder y en el peso vital que tienen la existencia de padres y madres (Lagarde, 2003).

El dominio patriarcal pretende que las mujeres no sean las protagonistas de la procreación, con la prohibición del aborto, la centralidad de la procreación queda simbólica y políticamente en los hombres y de manera sumaria en sus instituciones. De esta manera, se elimina la autonomía individual de las mujeres, al colocarlas como recipientes satelitales de los productos de su fecundidad (Lagarde, 2003).

Al homogeneizar el aborto con el homicidio, se persigue transformar un acto de intervención en la propia vida, en un grave delito. Se quebranta la apropiación de cada mujer sobre su propio cuerpo y lo que acontece. Con ello se elimina el poder personal de cada mujer sobre el sentido ético de su propia vida (Lagarde, 2003).

Las luchas de las mujeres por decidir sobre su cuerpo y su maternidad expresan nuevas maneras de verse ellas mismas y de ver la vida, desmitificando la maternidad como el destino de las mujeres, priorizan otras elecciones vitales e incluso inauguran una decisión moderna: la de no ser madres (Lamas, 2003).

### 6.1.2.2 De lo que no se habla

De sobra son conocidos los procedimientos de exclusión que maneja el discurso. Es este sentido se instaura un tabú del objeto, un objeto ritual que no tiene el privilegio del habla. El discurso es aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación y aquello por lo que y por medio del cual se lucha (Foucault, 1992).

El principio de exclusión es la separación y el rechazo, la oposición entre la razón y la locura, el discurso del loco, en este caso su palabra, es considerada como nula y sin valor. Sin embargo puede ocurrir que la palabra del loco ha sido acogida como verdad (Foucault, 1992). En este sentido, durante la transmisión de conocimientos tres profesoras han hablado sobre determinados comportamientos violentos en las parejas y sus causas:

Igual tendríamos que hacer un test de psicópata a la pareja para que no me haga nada, imaginemos que la novia psicópata leyó un mensaje, anden vigilando, le rayan el coche... (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Si su novio les revisa el celular, ya sabes, paranoide: cuando desconfía que hay un muchacho, cuando revisan cosas, el face, tienen una personalidad paranoide (Diario de campo, enero-marzo 2017).

En casos de violencia de género al hombre o a la mujer, se toleran estas situaciones porque no hay conciencia, nos dedicamos al otro (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Si observamos las dos primeras intervenciones, explican tipos de personalidad y sus actos cuando están en pareja, estas acciones como el control y la vigilancia son propias de la violencia de género, sin embargo en ningún momento la violencia de género es nombrada. En el tercer diálogo se nombra la violencia de género en la que también incluye al hombre y se culpabiliza a la víctima. En estos discursos se genera una nueva regularidad, excluyendo, justificando o separando tales o cuales enunciados (Foucault, 1992).

Durante muchísimos años la psicología ha sido machista y patriarcal, las teorías feministas han criticado fuertemente las teorías psicológicas sobre la sexualidad, sobre la subjetividad y sobre el inconsciente. Es necesario una psicología y una terapia

feminista, que deleve las relaciones de poder en la familia y en la pareja (Lagarde, 2001).

## **6.2.- Actitudes de resistencia ante el lenguaje sexista**

Durante la interacción escolar y la transmisión de conocimientos también se crean otro tipo de acciones que rompen con la cultura patriarcal y las dinámicas de invisibilización del otro, y cuestionan el papel de las mujeres en el pasado y en el presente.

### **6.2.1 Lenguaje: El nombrar**

El habla humana tiene efecto divino de refutar el poder. La persona que habla con poder, aquel o aquella que hace que suceda lo que él o ella dice, se ve posibilitado por haber sido primero llamado y, por tanto, iniciado en la competencia lingüística a través de la llamada, por lo que debemos concluir que el poder del sujeto hablante tendrá siempre, en algún grado, un carácter derivado y, que, por tanto, no tendrá su origen en el sujeto que habla (Butler, 2004).

Durante la transmisión de conocimientos, hay una profesora que nombra a bastantes alumnos y alumnas por su nombre, se esfuerza por aprenderlos y si no lo recuerda les pregunta. En una ocasión, el alumnado participaba contestando preguntas, una alumna bastante tímida quería participar pero la profesora no le daba la palabra y le dijo lo siguiente: Perdón Tonancy, hablas pocas veces y hoy te ignoro (Diario de campo, enero-marzo 2017).

“Nombrar requiere un contexto intersubjetivo, así como una forma específica de dirigirse a alguien, puesto que el nombre emerge como un neologismo que se dirige al otro, y mediante esta llamada, el neologismo se vuelve propio” (Butler, 2004, p. 56).

Ser llamado por un nombre es también una de las condiciones por las que un sujeto se constituye en el lenguaje. El sujeto del habla que es nombrado se convierte, potencialmente, en un sujeto que con el tiempo nombrar, la pregunta estratégica continúa sin respuesta (Butler, 2004).

## 6.2.2 Discursos:

El derecho actual emana del derecho romano, donde las mujeres eran consideradas como un sujeto no plenamente capaz y por consecuencia de esa incapacidad no tenían derechos. Se encontraban sometidas a lo largo de su vida; primero al padre y posteriormente al marido, siendo el hombre el representante, administrador y gestor de sus bienes, en este sentido estricto ellas carecían de bienes y no gozaban de nada. Las tres razones sobre las que se justifica la perpetuidad tutelar eran porque se pensaba que carecían de ligereza de juicio, debilidad del sexo y la ignorancia de las cosas del “foro” (Vieja, 2000).

Otro de los momentos importantes de nuestra civilización fue la Revolución Industrial donde la costumbre patriarcal volvió someter a las mujeres ante la supremacía masculina, generando de nuevo su dependencia, sin embargo empezaron a surgir un creciente número de reclamos de las mujeres por su independencia (Fraser, 2009).

El profesor habló de cómo la costumbre se convierte en ley, una de las alumnas sugirió el tema de la tutela de los hijos, a lo que el profesor comentó: antes la tenía el hombre (...) ahora van a tener la patria potestad, se va a pelear la guarda, por costumbre se maneja que siempre sea la madre. Era discriminatorio, en su momento se entiende por amamantar a un hijo, pero no siempre implica que sea la mujer; hay casos que no se puede, la ley va a verificar quién es más sostenible. También las herencias se le daban al varón, ahora a la mujer también. En las sociedades las mujeres no votaban, todavía lo seguimos arrastrando, aunque esperemos que aquí haya más equidad (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Este profesor devela la discriminación significativa que han tenido las mujeres en la historia y como sujetos de derechos, es importante hacer hincapié en que todo cambio en la institución escolar implica una superación de la cobertura verbal y por ende, nuevos discursos más acordes con una práctica educativa igualitaria. El profesorado ejerce obviamente una notable incidencia sobre la conformación de actitudes del alumnado (Guerra, 2000) y en este sentido cuestiona las relaciones desiguales de géneros lo largo de la historia.

Este capítulo reflexiona y cuestiona el mundo considerado como algo natural, cambiar mecanismos como el lenguaje, supone cambiar la porción de la realidad: aquella referida al mundo de los sonidos y los significados, a la representación simbólica y su transmisión, las cuales condicionan nuestras percepciones, ideas, emociones y nuestra actuación (Márquez, 2013). En el siguiente capítulo se analizará la desigualdad de género en función de la apropiación del espacio escolar y el espacio personal.

## Capítulo 7 El espacio

*Lo público pertenece a los hombres*

*y lo doméstico a las mujeres,*

*(Cedeño, 2013)*

**E**ste capítulo gira en torno a la idea de los espacios como fuentes de discriminación de género. En primer lugar, se desarrolla el uso de los espacios sociales, concretamente, las instituciones educativas, las cuales reflejan la inequidad en la apropiación, uso, movimiento y desplazamiento por el espacio de aprendizaje. En segundo lugar, se analizan los cuerpos como espacios privados, individuales e íntimos, y lo que ellos transmiten, comunican, advierten e invaden.

### 7.1.- Los espacios sociales

En el siglo XIX hombres y mujeres, adultos y niños/as, compartían no sólo los mismos espacios sino las mismas tareas, muchas de las actividades laborales se llevaban a cabo en el domicilio con la ayuda de todos los integrantes de la familia. La educación de los hijos se repartía entre hombres y mujeres, en general, los primeros se ocupaban de la educación de los niños y las mujeres de las niñas (Castañeda, 2011).

Fue hasta La Revolución Industrial, a principios del siglo XIX, cuando se empezó a establecer una delimitación entre la esfera pública y privada, entre el mundo del trabajo y el ámbito doméstico, la calle y el hogar. Poco a poco se establece una forma de vida en la que los hombres salían de sus casas para ir trabajar, mientras que las mujeres se quedaban en el hogar (aunque las mujeres también empezaron a trabajar en las fábricas, durante buena parte del siglo XIX). Esto asentó la separación entre la vida pública y masculina, y la vida privada y femenina, con todo lo que implica en la distinción de actividades facultativas y roles (Castañeda, 2011).

También durante La Revolución Francesa cobró gran importancia *El contrato social* de Rousseau, el cual asentó una transformación radical y fundamental, la afirmación de una disociación entre lo doméstico y lo político, entre la familia y la ciudad. Marca el final

de una comparación entre la familia y El Estado en cuanto al ejercicio del poder (Fraisie, 2003).

Este lugar común de separación de lo público y lo privado, lo doméstico y lo político, no es ante todo espacial, es ante todo una separación simbólica que funda la modernidad y a su vez, contribuyó a perpetuar situaciones desfavorables para las mujeres (Fraisie, 2003).

Los lugares públicos representan el dominio masculino en la actividad comercial, deportiva, o recreativa, alejando a las mujeres de estos lugares y haciendo que opten por lugares cerrados. Las mujeres desde la infancia y la adolescencia no gozan de las mismas oportunidades para recrearse, como sí lo hacen los hombres, pues tienen espacios propicios para ellos; los parques representan esa visión masculina con que han sido diseñados: juegos contruidos con materiales duros, donde se desarrollan ejercicios que implican mayor esfuerzo (estructuras para monopatín '*skateboarding*' y canchas de fútbol) y mobiliario estándar que no reconoce las especificidades de las niñas y mujeres. Tal vez, esto constituya, en buena parte, la explicación de que ciertos parques son mayormente ocupados por niños que por niñas (Páramo & Burbano, 2011).

El diseño espacial pone especial atención a las actividades laborales consideradas masculinas, y de esta manera, dificulta el desplazamiento que tienen que hacer las mujeres entre su hogar, el colegio de sus hijos/as, los lugares para hacer compras y demás actividades laborales ubicadas en el centro de las ciudades, produciendo cruces en horarios e inconveniencias para las mujeres. La única actividad pública que se espera que hagan las mujeres de forma segura es comprar, lo cual también es una extensión de su rol privado como amas de casa (Páramo & Burbano, 2011).

El sistema social de discriminación por género se mantiene gracias a una representación social que establece la categorización (femenino/masculino) y jerarquización de lo femenino subordinado a lo masculino. La producción del espacio es un proceso social, que también alcanza a los sistemas de discriminación por razón de género en cada uno de los aspectos de la producción social del espacio en un campus universitario (Espinarruiz & Ríos, 2002).

### 7.1.2 El Espacio educativo

Los centros educativos son construidos en función de un modo de organización del espacio, son edificios que definen lo propio y lo ajeno; lo interior y lo exterior, lo accesible y lo cerrado; lo que se junta y lo que se separa; la secuencia de tiempo en que se presentan y usan los espacios, o lo que es lo mismo, lo que va antes y lo que viene después (Sanz, 2000).

En el siglo XVIII, se empezó a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba y un orden según su dificultad creciente. Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden y se desplaza sin cesar por una serie de casillas, las cuales marcan una jerarquía del saber o de la capacidad intelectual (Foucault, 2002).

Asignar lugares individuales al estudiante, ha hecho posible el control de cada alumno/a y el trabajo simultáneo de todos/as. Permite crear nueva economía del tiempo de aprendizaje. El espacio escolar funciona como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar (Foucault, 2002).

Al organizar las "celdas", los "lugares" y los "rangos", se fabrican las disciplinas, espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos a la vez. Son unos espacios que establecen la fijación y permiten la circulación; recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias las cuales garantizan la obediencia de los individuos (Foucault, 2002).

## **Ilustración 2: Fotografía de la Escuela Superior de Actopan**



Fuente: (UAEH, S.f)

La Escuela Superior de Actopan está formada por tres módulos; en el módulo central se encuentra la dirección y oficinas de personal académico, la biblioteca, sala de autoaprendizaje de idiomas, aula virtual, aulas con equipo de cómputo y tres salones para el alumnado de Bachillerato. En el módulo dos se ubican normalmente los/as estudiantes que cursan Diseño Gráfico, puesto que tienen aulas preparadas para realizar actividades que requieren la adaptación del espacio, y en ese momento también había un grupo de psicología. En el módulo tres se halla el alumnado que cursaba derecho y un grupo de psicología. Las aulas son ocupadas en primer lugar por el grupo matutino y en segundo lugar por el grupo vespertino, normalmente toda la interacción escolar transcurre dentro de ellas (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Las primeras escuelas fueron monásticas y catedráticas donde se sigue transmitiendo una cultura común amplia, relaciones humanas estables y una dimensión paternalista. Sin embargo también ha habido grandes cambios y se han creado centros abiertos que tienen una dimensión social, muy cambiantes, con poco o nulo contacto con los egresados, con ausencia de cultura propia, utilitaristas y con relaciones intensas con el entorno cercano (Mayo, 2007).

## 7.2- Reproducción del dominio masculino en los espacios

La universidad, como institución social, no es de ningún modo ajena a este sistema de discriminación de género (Espinar-Ruiz & Ríos, 2002). Aunque se reconocen las cualidades y capacidades de alto nivel femeninas (decisión, rapidez, multitareas, liderazgo participativo, aprendizaje rápido, buena comunicación, alta productividad y buen agente de cambio), la cultura de los centros y de las organizaciones en general siguen siendo controladas por hombres, y en muchas ocasiones las mujeres chocan una y otra vez con determinadas barreras que limitan y generan cárceles invisibles que las aprisionan (Mayo, 2007).

La actividad universitaria no tiene lugar en el vacío, sino sobre un espacio muy concreto. Este espacio se percibe de forma constante, es algo de lo que no podemos sustraernos en ningún momento. Esta percepción viene marcada por las representaciones mentales que de él se poseen, pero también por otras representaciones de la realidad como la de género que nos ocupa. A su vez, esta percepción está condicionando la elaboración de las propias representaciones en un proceso continuo de retroalimentación, sólo comprensible a la luz de la interacción social de los individuos. (Espinar-Ruiz & Ríos, 2002).

El espacio universitario se entiende como un sistema complejo que incluye la acción física sobre el espacio, los usos espacio-temporales de éste y la percepción del entorno. (Espinar-Ruiz & Ríos, 2002). Además de las aulas y oficinas del personal académico y administrativos, La Escuela Superior de Actopan también tiene baños separados por el sexo, dos en cada módulo, uno en cada planta. En el entorno exterior se ubican amplios jardines, cafetería, una cancha de fútbol y una Cámara de Gesell. Todos estos elementos aparecen relacionados entre sí. Aunque el espacio escolar es percibido como un espacio de igualdad separado del resto de ámbitos sociales, sigue transmitiendo formas de discriminación por género patentes (Espinar-Ruiz & Ríos, 2002).

Hombres y mujeres aprenden dónde deben estar, puesto que se les educa para que sus vidas transcurran en ciertos espacios y no en otros (Moreno, 2000).

Los salones están formados por el escritorio del profesorado, computadora, cañón, pizarrón, en el módulo 2 el alumnado tiene sillas y mesas separadas y en

el módulo 3 el alumnado tiene sillas que incorporan una pequeña mesa (Diario de campo, enero-marzo 2017).

El uso de los espacios y la utilización de su material, está influido por estereotipos sexuales y define directamente el modelo de actuar competitivo y dominante e ignora y margina otros espacios que corresponden con el modelo de actividad femenino (Marrero, 2008). El espacio formal y programado del aprendizaje de actitudes, procedimientos, instrumentos o conocimientos científicos no abordan tampoco la ruptura de los estereotipos (Moreno, 1986) y éstos se van a asentar a través de acciones y representaciones que pasan inadvertidas pero que reproducen una división sexual del espacio.

## 7.2.1 El dominio del espacio público

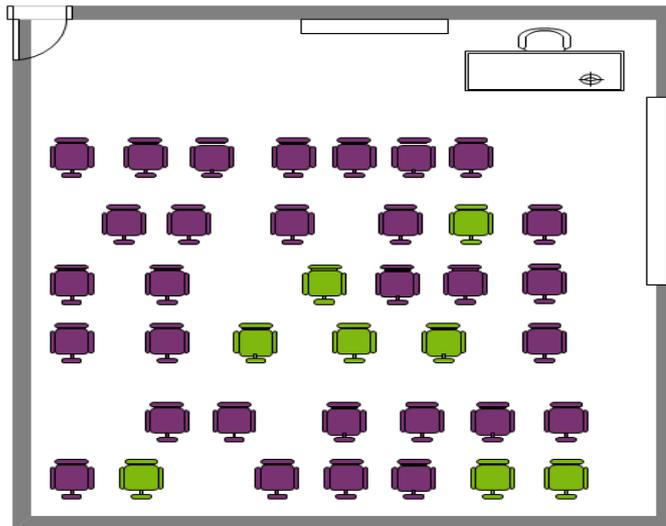
### 7.2.1.1 División sexual

La elección de carrera universitaria ha ido variando a lo largo del tiempo, concretamente a partir de los años sesenta-setenta del Siglo XX; hasta entonces estaba dividida por la división de funciones que adscribía al varón al ámbito de la producción en el mercado y a la mujer al ámbito de la reproducción. Aunque una mirada a este proceso parece indicar que se está produciendo una ruptura de esta división sexual del trabajo, los datos nos muestran una realidad bien distinta. La división de funciones no parece terminar de quebrarse, más bien se produce una adaptación que integra los cambios producidos (Espinar-Ruiz & Ríos, 2002).

Los usos espacio-temporales evidentemente no son los mismos para mujeres que para varones. Hay espacios más usados por unos/as que por otros/as. Las redes sociales que se forman en estos espacios serán por fuerza diferentes que las que se crean en espacios mixtos (Espinar-Ruiz & Ríos, 2002). Esta segregación de espacios, podría reflejar que no ha desaparecido o que se perpetúa aún de forma inconsciente la discriminación en razón del género (Moreno, 1986). El uso de los espacios está influido por el modelo de actuar competitivo y dominante e ignora y margina otros espacios que corresponden con el modelo de actividad femenino (Marrero, 2008).

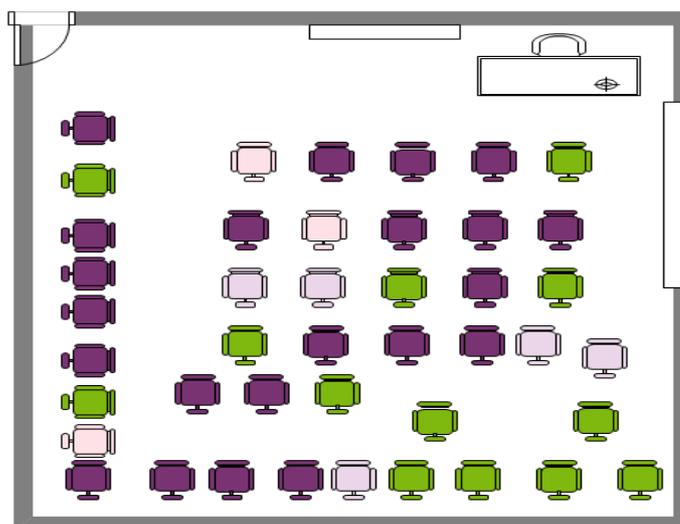
A continuación, se puede visualizar una representación de los diversos grupos en los que se ha realizado la investigación. Para analizar la diferencia de género en la composición de los grupos, se han dibujado las sillas donde se sentaban las mujeres de color morado y las sillas de color verde corresponde a los lugares donde se sentaban los hombres, a su vez las sillas blancas estaban sin ocuparse (Diario de campo, enero-marzo 2017).

### Croquis 1: Licenciatura en Derecho, grupo matutino



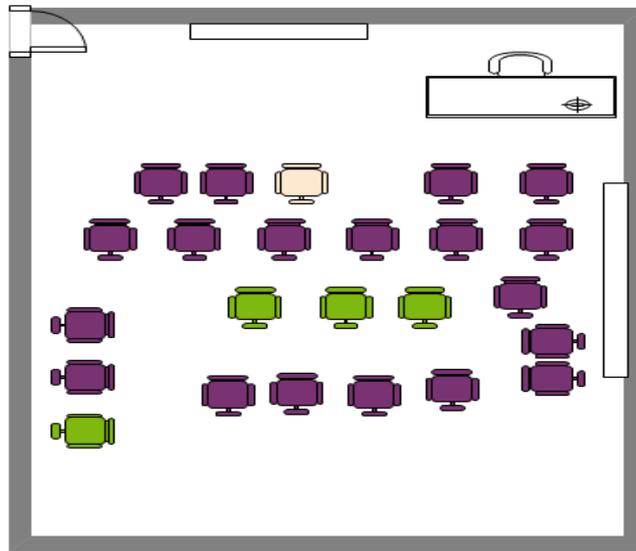
Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

### Croquis 2: Licenciatura en Derecho, grupo vespertino.



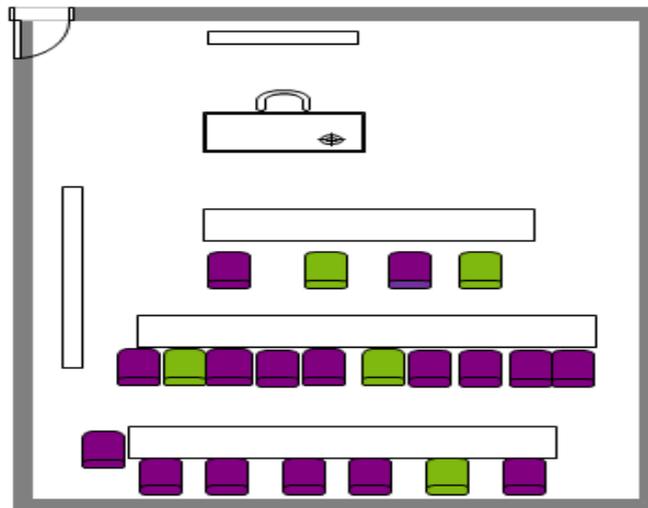
Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

### **Croquis 3: Licenciatura en Psicología, grupo matutino**



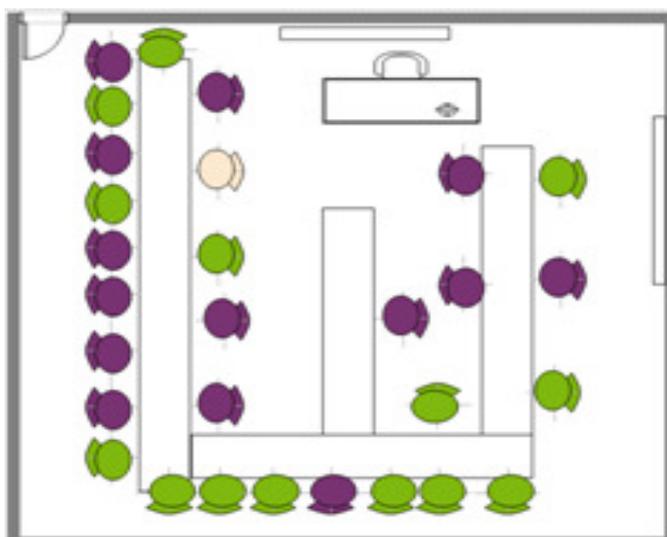
Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

### **Croquis 4: Licenciatura en Psicología, grupo vespertino**



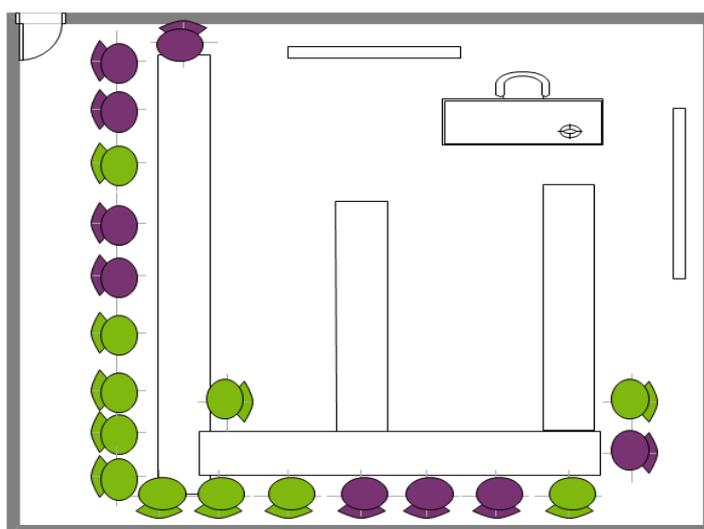
Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

### Croquis 5: Licenciatura en Diseño Gráfico, grupo matutino



Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

### Croquis 6: Licenciatura en Diseño Gráfico, grupo vespertino



Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

Si observamos los planos, la carrera con mayor número de mujeres es psicología, donde las mujeres sextuplican el número de hombres, se hace evidente que las mujeres continúan eligiendo profesiones identificadas con el rol tradicional de las mujeres (Mosteiro, 1997).

En segundo lugar, la carrera de derecho también tiene mayor número de mujeres donde se triplica y se dobla el número de mujeres al número de hombres. Aunque la carrera de Derecho tiene una tradición masculina, ya que están vinculadas con las figuras de poder y control social, no deja de ser también carrera de ciencias sociales (Torres, 2014) con remuneración económica menor que las ciencias exactas. Aunque esta carrera supone una vía de acceso a la política y por ende al poder simbólico.

Por último podemos observar, que la carrera con mayor equilibrio entre hombres y mujeres es la carrera de Diseño Gráfico, las carreras mixtas están estrechamente vinculadas con ámbitos más artísticos lo cuales no se insertan con estereotipos vinculados con la racionalidad y la ejecución de problemas abstractos donde predominan la presencia masculina (Torres, 2014).

Carreras como psicología donde hay una dominancia femenina, son la antítesis de carreras de ingenierías donde se produce el fenómeno contrario. Como sostiene Espinar-Ruiz & Ríos (2002) las mujeres mayoritariamente eligen carreras diferentes de las que eligen los varones. Esta elección está motivada por la representación social de género dominante en la que cada individuo está adscrito a uno u otro género y ambos géneros son excluyentes entre sí. La adscripción a un género conlleva la adscripción de funciones, valores, actitudes que configura la elección de carreras universitarias y determinados comportamientos que sostienen las diferentes formas de usar los espacios y apropiarse de ellos.

#### **7.2.1.2 ¿Dónde sentarse?**

El alumnado tiene la libertad de elegir dónde sentarse en el aula, aunque mayoritariamente no siempre se sientan en la misma silla, sí suelen elegir lugares en la misma zona, lo que refuerzan la idea de pertenencia a un espacio, pero esto varía en función del género (Diario de campo, enero-marzo 2017). Por ejemplo, en el grupo de discusión masculino, uno de los hombres recalzó que él siempre se sienta en el mismo espacio y todos lo saben y lo respetan (Grupo de discusión masculino, 27 de Abril 2017).

Los hombres se definen en oposición a los demás, marcan sus límites, muestran un sentido más agudo de su espacio personal y tienen la necesidad de defender su autonomía. De ahí la rivalidad y la competencia entre varones, forman parte de su

identidad como seres independientes. Definir el propio espacio sirve para evitar el conflicto, para establecer un orden social en el cual todos tienen un rango y una función especialmente definidos (Castañeda, 2011). En cambio, las mujeres tienen otras razones para elegir un determinado lugar u otro, “porque me gusta, por costumbre, prefiero estar rodeada” (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017). Las mujeres buscan en sus relaciones interpersonales precisamente esa empatía, esa identificación que vivieron con la madre y que es parte central de su identidad femenina (Castañeda, 2011).

Las aulas están formadas por dos zonas características, aquellos/as que se sientan en las primeras filas y aquellos/as que se sientan en las últimas filas. El alumnado que se sienta en las primeras filas percibe que es mayor el entendimiento y la concentración cuanto mayor sea la proximidad a la fuente de conocimientos: el profesorado, el pizarrón, power point, lectura de un libro (González et al., 2014)

Entrevistadora- ¿Dónde sentáis? ¿Cómo elegís donde sentaros?

Ajá! No, o sea bueno en medio, no me gusta estar, ni en la orilla, ni hasta atrás porque no veo, ni hasta enfrente porque no veo a los profesores (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

Por un lado, puede ser que estar cerca del profesor/a evite el ruido y aumente la atención, los/as estudiantes que se sientan en las primeras filas, están más motivados e interactuar mejor con el profesorado o quizás partan de una base mejor (Herrero, Llorens, Oliver, Silva, & Tamarit, 2012).

Si observamos los planos anteriores de los salones, las mujeres eligen mayoritariamente sentarse adelante y algunas en medio, mientras que los varones suelen hacerlo del centro hacia las últimas filas (González et al., 2014).

Durante la observación de las clases se podía observar que los hombres que se sentaban en la última fila, en el grupo de derecho, turno vespertino, se buscaban entre ellos, aunque hubiese sillas de por medio lograban interactuar, intentando no ser vistos, se pasaban el móvil para enseñar memes, para hablar por teléfono, para comer, es decir realizaban determinadas conductas que van en contra de la normativa institucional. También aprovechaban durante la clase para hablar, realizar bromas y mofarse de los comentarios del profesorado o de sus iguales, incluso en alguna ocasión el ruido que ocasionaban era bastante molesto.

Aunque los hombres eran los que se buscaban entre sí, varias alumnas se unían a la interacción y se reían de sus bromas (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Las mujeres también se buscaban entre ellas, en pequeños grupos y solían hablar de aspectos personales durante la interacción, aunque se las oía menos. Cuando no había tanta supervisión porque el profesor estaba corrigiendo o salía un momento del aula aprovechaban para hacerse selfies o incluso un día para ver ropa interior que una alumna vendía. Sin embargo, en esta ocasión los hombres no solían participar de sus conversaciones privadas y si lo hacían eran para bromear (Diario de campo, enero-marzo 2017).

El espacio realmente importante para un hombre es el ámbito laboral y social, es su verdadero terreno de juego, además son los otros hombres los que juegan el verdadero juego. Los hombres no se miden con ellas, si no con sus congéneres, éstos son sus verdaderos interlocutores (Castañeda, 2011).

Aunque se pudiese dar el caso que los hombres y mujeres se sientan cerca, si hay una separación por géneros, los hombres se buscan entre ellos (Castañeda, 2011) y las mujeres entre ellas prefieren hablar de sus aspectos personales. En aspectos académicos sobre trabajos y tareas, sí mantienen un mayor comunicación (Diario de campo, enero-marzo 2017).

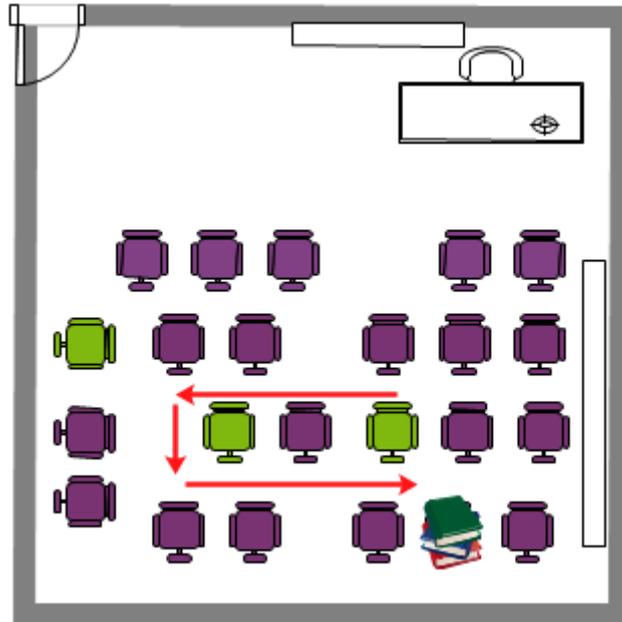
### **7.2.1.2 Movimientos por el salón**

Cómo ocupan el espacio los hombres o cómo ocupan el espacio las mujeres, no deriva de ninguna normativa, sino del orden que se establece entre los dos grupos; un orden que supone desigualdad. Los y las docentes no intervienen porque consideran que es producto de la espontaneidad del alumnado, por lo tanto, natural o muy difícil de modificar (Subirats & Brullet, 1988).

Los hombres se levantan de sus sillas más veces y caminan más metros por el espacio, en ocasiones se levantan por algún aspecto necesario para su trabajo, como por ejemplo tomar una fotografía a un objeto que tienen que dibujar. Pero, en otras circunstancias se levantan de su sitio, para hablar con sus compañeros/as, para ver los trabajos de otros equipos. El camino que recorren no es el más corto, de hecho muchas veces deambulan por el aula sin ningún tipo de

objetivo, incluso se mueven mientras hablan por teléfono (Diario de campo, enero-marzo 2017).

### Croquis 7: Movimiento por el espacio de un alumno



Fuente: Elaboración propia a partir de la información  
Obtenida en el trabajo de campo, 2017.

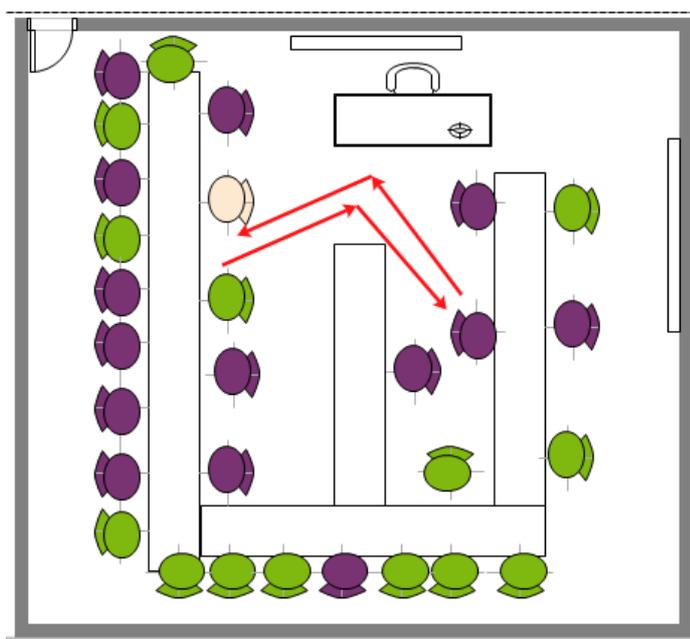
Un día en clase el profesor mandó realizar un ejercicio, el alumno (silla verde) necesitaba su libreta la cual estaba muy cerca de él (mesa con libros), se levantó y recorrió varios metros para tomar la libreta (las flechas rojas simbolizan su recorrido), mientras se movía por el espacio, aprovechaba para abrazar a sus compañeras (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Desde la infancia, los hombres se acostumbran a ocupar mucho espacio, los hombres se pueden mover, se pueden sentar o acomodarse como si no tuvieran a nadie alrededor. No es cuestión de tamaño físico, sino del posicionamiento del espacio (Castañeda, 2011).

En muchas ocasiones la posición física de los hombres en el espacio connota posesión y desprecio a los demás y por lo tanto se puede interpretar como una maniobra del poder. De hecho las guerras siempre se realizan para conquistar espacio (Mayo, 2007) y establecer dominio, y la guerra es cosa de hombres (Baigorri, 1995).

Por otra parte las mujeres son educadas desde muy pequeñas para moverse y ocupar el menor espacio posible, las mujeres tratan de no estorbar; dejan lugar para otras personas, piden perdón, se preocupan por la comodidad de los demás. Su ropa, la falda, los zapatos incómodos para caminar aprisa o correr, refleja y refuerza esta restricción en su margen de movimiento. Por lo general, se aprecia en las mujeres que sean pequeñas, con manos y pies chicos, con rasgos delicados y movimientos comedidos. Deben sentarse con las piernas juntas y los brazos cerca de su cuerpo y caminar con los pasos cortos (Castañeda, 2011).

### Croquis 8: : Movimiento por el espacio de una alumna



Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017.

En clase el profesor solicitó al alumnado realizar un trabajo en grupo, un dibujo utilizando colores fríos y colores cálidos en el grupo formado por tres chicas les faltaba un material, en concreto el diurex; una de ellas preguntó a sus compañeros de al lado, al ver que no tenían, se paró, se movió para preguntar si tenían el material, lo agarró y se volvió a su lugar, eligió el camino más corto y con un objetivo concreto (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Las chicas se desplazan por el espacio, con caminos cortos, con un objetivo concreto; hacer una fotografía, hablar con sus compañeras, a veces se levantan del sitio pero no se desplazan a no ser que sea imprescindible (Diario de campo, enero-marzo 2017).

De acuerdo con Subirats y Brullet (2010) las niñas suelen desplazarse menos y cuando lo hacen realizan trayectos más cortos y menos centrales, su uso del espacio es distinto, puesto que no lo ocupan sino que lo cruzan para dirigirse a algún punto concreto.

Entrevistadora- ¿Por ejemplo cuando dejan trabajo de grupo os gusta moveros por el salón?

Araceli: Sí, si lo requiere sí.

Entrevistadora- ¿Sí? Así para ver qué es lo que han hecho mis compañeros...

¿Te gusta?

Araceli: Mmm... A veces sí y a veces no, no porque por ejemplo si voy algún lugar, no sé y no tenemos muchas ideas, no quiero que digan... – ¡Ay me estás robando mis idea! Algo así. Prefiero quedarme en mi lugar, terminarlo y al final ver lo que todos hicieron.

Entrevistadora- ¿En tu caso?

María: Yo soy bien floja. ¿Jaja!

Entrevistadora- No, ¿o sí?

María- Entonces, ... o si me levanto porque sí soy floja, pero luego sí me ando ahí cuando es hora libre, entonces luego por ejemplo mmm... no sé, quieren ver mi ensayo o algo así ¡Ah! lo paso. O si necesito algo de alguien, sí me tengo que levantar... ¡Jaja!

Haruka: Mmm Yo sí, bueno cuando están los profesores o algo así, prefiero estar sentada (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

Los edificios escolares no han sido, ni son, simples espacios neutrales en los que se desarrolla el proceso educativo. Son espacios con gran carga simbólica que, junto a la legislación, los manuales u otro tipo de materiales curriculares, inciden en los procesos

de enseñanza-aprendizaje y en la configuración de determinadas representaciones socioculturales, aunque de una manera más silenciosa y banal (Cedeño, 2013).

Aunque las alumnas no observan ninguna diferencia del uso del espacio en función del género, sino como individualidad de las personas, en la utilización del espacio reflejan las relaciones jerárquicas, y las representaciones socioculturales que, al pasar inadvertidas, operaban de manera mecánica sobre el subconsciente, reforzando diariamente esa especie de tradición; donde lo público pertenece a los hombres y lo doméstico a las mujeres, y se convierte en algo natural (Cedeño, 2013). De hecho se puede observar cómo en el grupo de discusión las mujeres sostienen que prefieren permanecer en sus sitios para no molestar al profesorado o sus iguales.

En una de las preguntas de la escala Likert, se preguntó al alumnado sobre sus pensamientos en referencia a si tienen que pedir permiso al profesorado para ir al baño, esta pregunta fue contestada por la totalidad del alumnado:

**Cuadro 14: Considero que si interrumpo la clase para ir al baño el/la profesor/a se puede molestar**

	Género					
	Hombre		Mujer		Total	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Muy en desacuerdo	5	9.4%	4	4.0%	9	4.0%
En desacuerdo	12	22.6%	38	38.4%	50	19.2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	9.4%	17	17.2%	22	23.8%
De acuerdo	24	45.3%	30	30.3%	54	35.5%
Muy de acuerdo	7	13.2%	10	10.1%	17	11.2%
Total	5	100	99	100%	152	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

Los resultados del Cuadro 14 permiten visualizar las creencias del alumnado sobre si el profesorado se puede molestar al interrumpir su dinámica para ir a al baño, si juntamos las respuestas afirmativas (de acuerdo y muy de acuerdo) el 58% de los hombres y el 40% de las mujeres piensan que el profesorado se puede molestar. Por otro lado, el alumnado que considera que el profesorado no se molesta por interrumpir la clase para ir al baño, juntando las respuestas negativas (en desacuerdo y muy descuerdo), es el 33% de los hombres y 42% de las mujeres. Por lo que mayoritariamente, los varones,

consideran, en mayor grado, que el profesorado se puede molestar por interrumpir la dinámica de clase, mientras, que las mujeres hay un porcentaje bastante equilibrado entre quienes piensan que el profesorado se puede molestar y entre quienes piensan que no.

**Cuadro 15: Considero que si interrumpo la clase para ir al baño el/la profesor/a lo entiende**

	Género					
	Hombre		Mujer		Total	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Muy en desacuerdo	12	22.6%	12	12.1%	24	15.8%
En desacuerdo	18	34.0%	48	48.5%	66	43.4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	20.8%	19	19.2%	30	19.7%
De acuerdo	8	15.1%	16	16.2%	24	15.8%
Muy de acuerdo	4	7.5%	4	4.0%	8	5.3%
Total	53	100%	99	100%	152	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, 2017

Respecto al cuadro 15 que menciona si el alumnado considera que el profesorado entiende que los y las estudiantes interrumpen la clase para ir al baño, de forma positiva (si sumamos de acuerdo y muy de acuerdo) el porcentaje de los hombres es de 22% y para las mujeres de 20%. En el caso contrario, el porcentaje de alumnado que niega la afirmación (si sumamos en desacuerdo y muy en desacuerdo) es de 56% para los hombres y 68% para las mujeres. En este sentido, las mujeres piensan en mayor medida que el profesorado no logra entender que se le interrumpen la dinámica de clase y en menor medida los hombres.

Si comparamos los dos cuadros, los alumnos varones, consideran que en mayor grado el profesorado se puede molestar y no logra entender la interrupción por salir de clase. A pesar de que los hombres son el grupo que mayoritariamente consideran que el profesorado se puede molestar por interrumpir la clase. En la acción, los hombres se mueven mucho más veces por el espacio y con mayor amplitud y otra de las grandes características es que los hombres a diferencia de las mujeres no tienen que pedir permiso para salir del aula (Diario de campo, enero-marzo 2017):

“Un alumno se levanta, hace un gesto a la cara de una chica y se va al baño. Al ratito una alumna se levanta y pide permiso a la profesora para salir un momento

y la profesora niega el permiso. Más tarde otro alumno, se levanta, tira un papel y sale de clase. Ya al final de la clase otra alumna pide ir al baño, la profesora le dice que no, porque no ha salido nadie más, la alumna no sale de la clase” (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Los espacios públicos no pertenecen a la mujeres, no les corresponden, no significa que las mujeres no utilicemos estos espacios, sino que aún existen barreras para un uso igualitario. Si bien, esos obstáculos muchas veces se refieren a aspectos relacionados con las características morfológicas de los lugares (ubicación, elementos que los componen, disposición de la luz, etc.) y las sensaciones de seguridad o inseguridad que producen, también es cierto que todavía hay un obstáculo mayor: las mujeres que generalmente ocupan la calle lo hacen como extensión de su labor dentro de la casa (Cedeño, 2009).

### 7.2.2 Mi cuerpo: mi espacio personal

El espacio personal es un derecho de los hombres y rara vez de las mujeres; los hombres disponen de su propio espacio personal, los espacios de las mujeres se consideran territorios de uso general: cualquiera puede buscar entre sus pertenencias y tomarlos libremente (Castañeda, 2011).

De hecho, durante el proceso de la investigación, dejé un momento mi computadora en una mesa mientras anotaba otros datos en papel, al poco tiempo empecé a oír a un alumno leyendo en voz alta el texto que tenía escrito (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Este tipo de conductas se ven diariamente en las interacciones personales, por ejemplo, si dos hombres almuerzan tranquilamente, nadie les molestará, en cambio si dos mujeres hacen lo mismo, es normal que un hombre se acerque a platicar con ellas, porque están “solas” y su espacio no es considerado personal ni privado. El espacio personal es un derecho de los hombres y rara vez de las mujeres (Castañeda, 2011).

#### 7.2.2.1 Cuerpos hablantes

En el momento que nos comunicamos verbalmente transmitimos mensajes con nuestro cuerpo, determinados gestos, posturas y maneras de realizar los movimientos (Encabo

& López, 2004). Desde el género se pueden analizar los cuerpos y lo que estos cuerpos expresan (Sierra, 2006).

Al cuerpo se le modela, se le viste con determinadas ropas que resaltan, ocultan o relegan ciertas partes, se le adorna y se le maquilla con diversos utensilios y accesorios, se le resaltan sus capacidades y habilidades, pero también se le ocultan sus debilidades. El cuerpo constituye un elemento central en la conformación de una identidad y autoimagen positiva para el yo y para el establecimiento de interacciones y relaciones con sus pares, así como la construcción de su identidad de género (Sierra, 2006).

Pero el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él, una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas, a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo, en una buena parte, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo sólo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción (en el que la necesidad es también un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado) (Foucault, 2002, p. 27).

Durante las exposiciones que el alumnado realizaba en las dos primeras semanas, en general se mostraban bastante tímidos/as e inseguros/as, todo era nuevo, y apenas se estaban familiarizando con la asignatura. Sin embargo, a medida que pasaban las semanas y se observaban otros grupos, la dinámica cambiaba. Los hombres tenían mayor seguridad, ocupaban mucho más espacio y además sitios más centrales; en una exposición de un tema, frente al grupo, el equipo que presenta está integrado por cuatro hombres y una mujer, los hombres están al frente y hay una separación de uno a otro de 50 cm, la mujer se encuentra en un lateral, ocupa poco espacio y está echada un poco para atrás”. En otra ocasión cuando una alumna presenta un trabajo, se muestra insegura y mira a su compañero quién le corrige con gestos diciendo qué está bien y qué está mal (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Los hombres siempre se muestran mucho más seguros, ellos deben de mostrar atributos como la resistencia, la capacidad, la fuerza, cierta complexión y tono muscular, determinadas marcas o adornos, posturas y movimientos. Lo anterior implica su sometimiento a determinadas disciplinas, prácticas y entrenamientos (Sierra, 2006). Ellos guardan más las distancias y ejercen cierto tipo de poder desde esa posición que ocupan, ya que legitima un espacio imaginario con lo cual obtienen una posición de autoridad en el proceso de comunicación (Encabo & López, 2004).

Las alumnas se muestran más inseguras en sus exposiciones, se sitúan en posiciones laterales y no se mueven por el espacio, y si presentan un trabajo, se mantienen bastantes juntas, no crean distancia entre ellas ! (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017)

Las mujeres suelen invadir más el espacio personal de sus interlocutores, esto lo hace en respuesta al estereotipo de dulzura, (Encabo & López, 2004) y buscan la afectividad y empatía entre sus iguales.

### **7.2.2.2 Cuerpos dóciles**

Los cuerpos de las mujeres se están fragmentando también a los fines de su explotación, creando así “cuerpos objeto” (Femenías & Rossi, 2009).

La belleza es una de las preocupaciones que han manifestado las mujeres. Casi todos los días había una mujer que se arreglaba durante el proceso de aprendizaje y podía tardar desde tres minutos hasta veinte minutos (Diario de campo, enero-marzo 2017).

El mito de la belleza ha impuesto el arreglo del cuerpo como valor objetivo y universal que genera en las mujeres odio hacía sí mismas, una obsesión con el físico, un terror a envejecer y miedo a perder el control. La belleza asigna el valor a cada mujer, en una jerarquía vertical de acuerdo a una norma física impuesta culturalmente (Wolf, 1999). Y a través de diversos premios o represiones y múltiples mecanismos técnicos organizados de represión en los procesos educativos, la cultura, los medios de comunicación... permiten un control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad (Rodríguez 1999).

La cultura de género es la base mediante la cual los cuerpos son construidos, al igual que son construidos en relación a su propia historia, sus vínculos con otros cuerpos, en su valoración propia y en la ajena, así como en las fantasías, imágenes que se conforman al margen de la conciencia, en los deseos que se inscriben en el mismo cuerpo. Es decir, el cuerpo se conforma con relación a los significados y prácticas que reproducen los sentidos de la masculinidad y de la feminidad, de las posiciones y jerarquías que ocupan hombres y mujeres en el entramado social (Sierra, 2006).

La representación del cuerpo femenino como objeto sexual se constata en prácticas como los ataques corporales y el acoso verbal. El acoso callejero muestra que una vez que ellas están en el espacio público o acompañadas por hombres, las mujeres no pueden reclamar su derecho a la privacidad como lo hacen los hombres. Molestando a las mujeres en lugares públicos, se evidencia que las mujeres aún son definidas y percibidas en términos de su sexualidad y no gozan del derecho a la privacidad (Páramo & Burbano, 2011).

Anteriormente mencioné que un alumno se movía continuamente por el salón y aprovechaba para realizar “caricias” a sus compañeras; abrazos, les tocaba la cara o el pelo, les besaba las manos, todo esto de forma continuada, parecía que cuando se levantaba y se movía por el espacio marcaba su territorio y las mujeres formaban parte de su territorio. Las chicas reaccionan de diferentes formas a veces con agrado, muchas veces con desagrado pero le abrazaban como para que se fuera y en una ocasión una compañera le pidió un abrazo (Diario de campo, enero-marzo 2017).

En un descanso dos mujeres se encontraban atrás del salón bailando salsa, y llegó el compañero, y a una de ellas le acarició la cara, se quedó muy sorprendida, se desplazó medio metro como rechazando la situación, el alumno se acerca de nuevo, le toca otra vez la cara y le dijo “sonríe”, la alumna se volvió a alejar, y su compañero le preguntó: ¿Por qué eres así? (Diario de campo, enero-marzo 2017).

Los hombres se intentan imponer utilizando medios como la caricia, con un resultado final, que es el de la imposición que ellos quieren a una mujer que se niega a hacerlo (Wise & Stanley, 1992). Este tipo de conductas masculinas son intrusivas, impuestas a

las mujeres, disfrazadas de atención, cariño y benevolencia. Como sostienen Wise & Stanley (1992) el acoso sexual no consiste en una conducta sexual, sino en cualquier conducta indeseada e intrusiva del tipo que sea, que los hombres imponen a las mujeres.

Aunque lo hombres apenas conozcan a las mujeres, se permiten tomarlas del brazo, empujarlas, tomarles la mano, tocamientos que pueden denotar alguna intención sexual. Todos estos contactos corporales, que pueden pasar desapercibidos tanto por ellos como por ellas, están cargados de asimetría. Las mujeres no tocan a los hombres con la misma facilidad, a menos de tener con ellos un vínculo de amistad o confianza, y aún entonces los tratan con mayor respeto. Se trata de gestos ciertamente inofensivos pero reveladores de cierto manejo del poder por su excesiva familiaridad (Castañeda, 2011).

Todas las mujeres crecen sabiendo la posibilidad y realidad del acoso sexual. Aunque ciertas de estas conductas se esperan como normales del modo de proceder de un hombre porque se naturalizan y hasta se justifican. Son una forma de ultraje donde las conductas de los hombres humillan a las mujeres para acrecentar su autoestima viril (Wise & Stanley, 1992).

## **7.2- Resistencias ante el dominio masculino: Cuerpos rebeldes**

Las mujeres crecen experimentando los ataques corporales y el acoso sexual, incluso estos comportamientos se llegan a naturalizar o justificar. Los cuerpos de las mujeres son el espacio del deber ser, nuestro propio cautiverio. Sin embargo cada cautiverio es a la vez, dialécticamente, espacio de opresión y libertad. Genera libertad porque en él las mujeres son de manera plena (Lagarde, 2005). Las mujeres crean sus propias estrategias de resistencia que les permite defenderse de las agresiones que puedan sufrir de terceros consiguiendo una reapropiación de su propio cuerpo. La misma alumna que anteriormente relataba, la cual se quedó sorprendida cuando su compañero invadió su cuerpo; supo reaccionar y tomar distancia (Diario de campo, enero-marzo 2017).

La necesidad de defenderse y las estrategias para hacerlo son una parte del conocimiento de las mujeres sobre cómo desenvolverse en su vida cotidiana. Las mujeres saben que cualquier hombre tiene la capacidad de ser opresor; y constantemente

tienen presente la posibilidad del presunto carácter de determinados hombres y sus conductas reales pueden no estar en armonía (Wise & Stanley, 1992).

Una alumna empezó a crear estrategias de defensa de su propio cuerpo: y yo cuando me llega a abrazar el compañero yo soy una de -¡ah no seas joto, no seas puto! (Grupo de discusión femenino, 28 de Abril 2017).

Con este tipo de estrategias toma consciencia que esa acción devela una agresión a su cuerpo y cuestiona al agresor, se genera una desaprobación social a este tipo de violencia (Barrantes & García, 2017). La alumna consiguió hacer frente a la situación de acoso sexual a través de insultos, le acosan por ser mujer y el compañero se creyó con el poder simbólico de invadir su espacio personal; su cuerpo. Ella se defendió cuestionando su masculinidad hegemónica, haciéndolo sentir menos hombre con palabras como “puto”. Aunque ella responde mediante un lenguaje violento y discriminatorio, es su forma de reaccionar frente a una agresión.

A lo largo de este capítulo se ha podido observar cómo siguen permaneciendo los estigmas de una sociedad que separa los espacios entre público y privado, asignando los primeros a los hombres y los segundos a las mujeres. Los hombres saben que el espacio público les pertenece y lo demuestran en la ocupación y los movimientos que realizan por el mismo. Mientras que las mujeres se desplazan por el espacio del aula, intentan no molestar. El cuerpo también es un espacio personal, íntimo y privado, devela las seguridades e inseguridades y la visión del cuerpo femenino como elemento público al que se puede invadir.

## Conclusiones

La dominación patriarcal se reproduce a través de diversas instituciones con gran poder simbólico como: El Estado, la religión, los medios de comunicación y los centros de enseñanza. Esta investigación se ha centrado en analizar la educación superior como agente de socialización y transmisor de patrones patriarcales y sexistas. El género no es la única variable de discriminación, se entrecruzan con otras como la orientación sexual, etnia y clase social creando diversas y múltiples formas de discriminación.

El sexismo separa a las personas en grupos en función de su género y otorga mayor poder a uno de ellos, a través del currículum oculto se reproducen estas prácticas, difíciles de identificar, porque los mecanismos que las reproducen cada vez son más implícitos, sutiles e invisibles, sólo es posible sacarlos a la luz a través de metodologías que develen las relaciones de poder desiguales. Sin embargo, las instituciones educativas también son centros de reflexión-acción, con gran poder de transformación social y reivindicación de la justicia, libertad e igualdad.

Para identificar la reproducción o la resistencia de prácticas sexistas, se han analizado cuatro ejes: las representaciones de los diversos grupos, la interacción entre el profesorado y el alumnado y viceversa, así como las relaciones entre el propio alumnado, el lenguaje como medio de transmisión de conocimientos y los espacios que marcan la división sexual, ninguno de ellos es más importante que el otro, todos se retroalimentan para transmitir los valores sexistas y patriarcales.

La educación para las mujeres históricamente fue un medio de empoderamiento que permitió abrir las puertas al mundo laboral y la independencia económica. Sin embargo, la misma institución que ha liberado a las mujeres, es la misma que genera procesos de sometimiento, puesto que define las líneas de comportamiento y acción de cada grupo de personas a través de sus representaciones sociales.

Las representaciones sociales son visiones del mundo que dan sentido a las acciones y conductas compartidas por un grupo social, al que el sujeto se adhiere y le permite identificar a otros grupos los cuales no comparten su cosmovisión. Según el grupo al que pertenezcamos en función del género, orientación sexual, etnia y clase social, se asignan unas guías de conducta para relacionarnos con los demás, el sistema educativo contribuye a perpetuarlas.

Respecto a las representaciones de género el amor para las mujeres sigue siendo un mandato cultural, el cuerpo de la mujer es un cuerpo preparado para recibir, cuidar y amar al otro, se da por hecho que las alumnas van a ser madres-esposas ignorando sus aspiraciones profesionales. La belleza de las mujeres también es un factor importante para obtener el acceso a ciertos recursos y oportunidades, así como la elección de la pareja. La preocupación por el cuerpo es algo que se puede percibir en los salones de clase; las mujeres se peinan, se maquillan. La sociedad, la publicidad, los medios de comunicación imponen un modelo de belleza imposible que consigue minar la autoestima de las mujeres y así justificar su desigualdad.

Las representaciones sociales de los hombres se construyen en una relación dialéctica con las representaciones de las mujeres, y viceversa. Los hombres crean su masculinidad a través del dominio y control sobre los demás, e infravaloran y subordinan a las mujeres. Los alumnos hombres fingen y aparentan su poder a través de su fuerza física, demuestran lo que son capaces de hacer y tener a través de la competición, intentan mantener el control sobre sus afectos y rechazan todos los comportamientos, gustos y puntos de vista femeninos. Ser hombre implica no ser mujer.

Los estereotipos constituyen las representaciones sociales y delimitan nuestras líneas de conducta incluso antes de nacer, permiten mantener y justificar las desigualdades entre géneros. A los hombres se les enseña desde pequeños su superioridad, aunque son favorables a los discursos feministas y reclamos por la igualdad, en la práctica, no son conscientes ni pueden reflexionar sobre las posiciones jerárquicas y privilegiadas que ocupan porque es difícil encontrar otras masculinidades alejadas de las hegemónicas.

Las representaciones de género se entrecruzan con otras variables como la orientación sexual, la etnia y la clase social en la que cada grupo tiene su propia representación generando una diversidad de formas de ver el mundo y comportarse en él. La heterosexualidad regula los comportamientos sexuales permitidos y define los comportamientos desviados como la homosexualidad o la bisexualidad. En la interacción escolar el profesorado no suele hablar sobre prácticas sexuales divergentes a la heterosexualidad generando tabús e invisibilidad. Una parte del alumnado califica estas prácticas como enfermas o no morales mientras que otra parte las defiende de una forma condescendiente.

Al igual que ocurre con otros grupos minoritarios como la etnia indígena, los discursos que emiten el profesorado y el alumnado pueden parecer inclusivos, reflejan una separación con la cultura dominante, creando de esta forma muros simbólicos y estableciendo sus costumbres como exóticas, despreciando su color de piel o vinculando sus conocimientos y sus prácticas con la miseria y la pobreza. En una sociedad capitalista como la mexicana, supone una desventaja cultural y económica para los/as estudiantes que pertenecen a extractos sociales medios y bajos; asistir a clases y costearse los materiales, además de nivelarse culturalmente con el resto de sus compañeros/as.

Cambiar las representaciones tradicionales milenarias no es sencillo, puesto que implica luchar contra nuestra forma de entender nuestro mundo, nuestros pensamientos y comportamientos. Sin embargo, en el día a día, se ha podido observar cómo el profesorado y el alumnado rompen con los roles y papeles atribuidos a cada grupo. Profesores que crean nuevos modelos de ser hombres y de ser padres comprometidos con el cuidado del otro. Una alumna que no sólo rompe con el binarismo heterosexual/homosexual sino con los roles entre hombres y mujeres, identificándose y comportándose como ambos. Profesores que junto al alumnado se autoadscriben como indígenas, intentan recuperar su lengua y además se enorgullecen de ello. Educandos que se saltan la normativa institucional para hacer frente a los gastos escolares, y educadores/as que les apoyan.

Estas representaciones sociales son transmitidas durante la interacción escolar, los hombres intervienen más en las dinámicas de clase; para expresar sus puntos de vista, opiniones, incluso realizan bromas, mientras que las mujeres plantean mayores dudas manifestando su inseguridad y autodesvalorización, como consecuencia de vivir en culturas que continuamente las ignoran para preferir las voces de los hombres y sus puntos de vista; ellos son los dueños del conocimiento, han creado la ciencia como algo neutral y objetiva apoderándose de lo humano.

Cuando las mujeres, tanto alumnas como profesoras, hablan son cuestionadas, corregidas, les explican cosas que no han solicitado y son interrumpidas, simplemente se alza la voz mientras ellas están hablando, las mujeres permanecen en silencio y ya nadie les devuelve el turno de palabra. No obstante, ante esta situación, las mujeres han sido más sancionadas y castigadas, cuando no se comportan de forma obediente; lo que

se espera de ellas es que ayuden y realicen las actividades de soporte de sus compañeros en los procesos educativos, desde una manera desinteresada como reflejo del amor al otro.

Estas interacciones escolares reflejan las posiciones de privilegios que ocupan cada uno de los agentes que intervienen, el profesorado tiene poder sobre el alumnado, los alumnos sobre las alumnas, y los alumnos (hombres) son los únicos que pueden saltarse estas jerarquías de poder sobre las profesoras. De esta forma, se aprende a identificar cuál es el poder simbólico que poseen; quién puede hablar, interrumpir, bromear y quién tiene que callar, ser interrumpida o ignorada.

Sin embargo, también hay profesores/as y estudiantes que con sus acciones rompen con las dinámicas del poder patriarcal visibilizando a las mujeres a través del turno de palabra equitativo, creando pactos entre mujeres que rompen con las estructuras jerárquicas entre profesoras y alumnas para defenderse cómo mujeres, o la autoafirmación y el empoderamiento de quienes han sido históricamente silenciadas por su condición de género y etnia.

La interacción escolar sólo es posible a través del lenguaje, es el medio de comunicación de las personas y a su vez constituye nuestra realidad, la forma de ver y estar en el mundo. Sin el lenguaje, no hay pensamiento y esto es lo que nos distingue de los animales, lo que nos define como seres humanos.

Los hombres se apropiaron de él, al igual que el resto de instituciones y han perpetuado la imagen de las mujeres como seres inferiores y peligrosos, se puede palpar en la forma en que se usa el lenguaje; utilizar el género masculino por defecto genera ambigüedad sobre la inclusión de la mujeres, haciéndolas invisibles, borrándolas de la historia. Cuando las mujeres están presentes en la educación, como profesoras, se les nombra por cargos inferiores a los que ocupan, y a las alumnas se las llama por diminutivos, como si fueran niñas todavía, incluso no es importante aprenderse sus nombres.

El lenguaje transmite las representaciones sociales de los hombres los cuales recalcan su posición de prestigio, su poder, incluso pueden gritar para dejar claro las jerarquías, con su discurso quieren decir “yo soy importante”. Al contrario que las representaciones de las mujeres que están enfocadas a ayudar a los demás, a servir, es lo que se espera de ellas.

En el proceso comunicativo también se transmiten discursos de odio que establecen la reproducción o la resistencia a la dependencia y marcan el poder coactivo de las palabras generando odio, ofensa y un daño, ese daño se entiende como subordinación social y se manifiesta en los enunciados morales que intentan controlar tres momentos importantes de las mujeres, reproducción, matrimonio y aborto.

A las mujeres se les impone la castidad hasta el matrimonio, ellas tienen que controlar sus impulsos, no pueden mostrarse como sujetos sexuales, ellas deben marcar los límites a los hombres y son las únicas responsables de protegerse, incluso en situaciones de acoso sexual, tema que ha salido a lo largo de toda la investigación, las culpables son ellas, al fin y al cabo ellas son las hijas de Eva y las responsables de la condena de la humanidad.

La interrupción del embarazo es otro tema controversial que se habla en el proceso educativo, considerado como uno de los mayores crímenes de la humanidad, sin reflexionar cómo el Estado, la religión o la educación puede entrometerse en lo que las mujeres realizan en un espacio tan privado e íntimo como su cuerpo, sin tener en cuenta que son sujetos con historia y sentido de vida, estos principios morales se basan en la idea de que las mujeres fueron creadas para ser madres. Por otro lado, se producen resistencias a estos procesos de reproducción del control sobre las mujeres como nombrar al alumnado por su nombre, darles su propio lugar, puesto que, para participar en una conversación, lo primero es ser nombrado y constituirse en el lenguaje. A su vez también se han cuestionado las relaciones desiguales de la paternidad y maternidad en la historia y que permean en la actualidad.

Estas relaciones desiguales entre hombres y mujeres, son heredadas de la organización social histórica; La Revolución Industrial y La Revolución Francesa fueron dos momentos históricos que iniciaron la modernidad, pero una modernidad exclusiva para los hombres, porque las mujeres fueron relegadas al espacio privado y encomendadas a las tareas del cuidado y la reproducción. El diseño de las ciudades, parques, instituciones educativas, se ajustaban a los requerimientos y deseos de los hombres, convirtiendo estos parámetros en las necesidades neutrales de la humanidad.

Las mujeres a mediados del Siglo XX empezaron a reincorporarse masivamente al espacio público y es cuando surgen las desigualdades, debido a que tuvieron que

adaptarse a espacios no diseñados para ellas y lejos de haberse roto estas barreras se ha producido una readaptación.

El uso del espacio escolar devela la discriminación en función del género, desde la elección de qué espacios ocupar, la reapropiación del material escolar o los numerosos movimientos y desplazamientos que los hombres realizan por el salón de clase. Mientras que las mujeres intentan no molestar con sus movimientos y sólo los realizan cuando no les queda otra opción, se mueven con un objetivo determinado y de la forma más rápida posible.

Para finalizar, observamos que los cuerpos de las personas, son nuestros espacios personales íntimos y privados, con nuestro cuerpo nos expresamos, nos comunicamos y al fin y al cabo somos cuerpos hablantes. Los hombres tienen el cuerpo de poder, de la seguridad, crean sus propios espacios imaginarios en los que obtienen la autoridad. Los cuerpos de las mujeres son objetos sexuales sometidos a un mito de belleza irreal, cuerpos que si se hallan en el espacio público se convierten en objetos públicos a los que se puede atacar verbalmente o físicamente. Sin embargo el cuerpo de las mujeres es dialécticamente un cuerpo de liberación, donde las mujeres aprenden a crear estrategias de defensa y resignificación de lo único que han poseído a lo largo de su historia, su propio cuerpo.

Esta tesis fue terminada a finales del 2017, un año importante para las reivindicaciones del feminismo y la igualdad, con ella, he pretendido no sólo demostrar la subordinación de las mujeres en los procesos educativos, sino develar los mecanismos sociales que perpetúan y mantienen las diversas desigualdades. Puede sentar una base para desarrollar protocolos, proyectos e intervenciones psicoeducativas comprometidas realmente con la igualdad de género y de esta forma, cumplir con los objetivos que marcan organismos como la SEP (Secretaría de Educación Pública), y la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y de esta forma cumplir con los objetivos de Desarrollo Sostenible ofreciendo a las mujeres un sistema educativo no discriminatorio capaz de promover su empoderamiento y liberación. La Escuela Superior de Actopan se mueve en esta dinámica de exigencias y es pertinente sumar acciones concretas para acceder a todos los cambios necesarios.

## Bibliografía

- A Parte Rei Revista de Filosofía. (2015). Pienso, luego existo: Beatriz preciado. Recuperado 20 de diciembre de 2017, a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=7TeIvU0BdFs>
- Abric, J.-C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Acker, S. (2000). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Aguilar, C. (1989). *El trabajo de los maestros una construcción cotidiana (tesis de maestría)*. México: CINVESTAV-IPN. México: CINVESTAV-IPN.
- Althusser, L. (2005). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión. Recuperado a partir de <https://www.casadellibro.com/libro-ideologia-y-aparatos-ideologicos-de-estado-freud-y-lacan/9789506020323/1041410>
- Amigot, P. (2006). *Relaciones de poder, espacio subjetivo y prácticas de libertad: análisis genealógico de un proceso de transformación de género* (<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=5522>
- Amigot, P., & Pujal, M. (2006). Ariadna danza: lecturas feministas de Michel Foucault. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (9), 100-130.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Arriagada, I. (2016). Hombres que explican: Mansplaining y tres investigaciones. Recuperado 18 de enero de 2018, a partir de <http://ecofeminismobolivia.blogspot.com/2016/10/hombres-que-explican-mansplaining-y.html>
- Ávila, Y. (2005). Mujeres frente a los espejos de la maternidad: las que eligen no ser madres. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (17), 107-126.
- Baigorri, A. (1995). *Género y espacio. Segregación social vs segregación espacial*. V Congreso Español de Sociología presentado en Sociología Urbana, Granada.
- Barrantes, N. S., & García, L. (2017, junio 15). *Hartas de caminar con miedo: resistencias individuales y colectivas al acoso sexual callejero, de los movimientos ocacc y hollaback en Bogotá*. Recuperado a partir de <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/2460>

- Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Beltrán, M. E., & Maquieira, V. M. (2001). *Feminismos: debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bergara, A., Riviere, J., & Bacete, R. (2008). *Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades*. Vitoria: EMAKUNDE-Instituto Vasco de la Mujer.
- Beteta, Y. (2011). EURYDICE. Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 1-3.
- BOE. (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Recuperado 21 de diciembre de 2017, a partir de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Bolaños, G. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y ciudad*, (22), 45-56.
- Boletines UAM. (2016). Ser mujer no es ser feminista: Martha Lamas. Recuperado 21 de diciembre de 2017, a partir de <http://www.comunicacionsocial.uam.mx/boletinesuam/475-16.html>
- Bonal, X. (2004). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós. Recuperado a partir de <https://www.agapea.com/libros/Sociologia-de-la-educacion-una-aproximacion-critica-a-las-corrientes-contemporaneas-9788449305993-i.htm>
- Bonal, X. (2008). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: GRAÓ.
- Bonfil, G. (2012). *México profundo. Reclaiming a civilization*. Austin: University of Texas.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, (6), 7-35.
- Bosch (2009). El acoso sexual en el ámbito universitario: elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención. Recuperado a partir de [http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2014/docs/El\\_acoso\\_sexual\\_ambito\\_universitario.pdf](http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2014/docs/El_acoso_sexual_ambito_universitario.pdf)

- Boscher, S. de, & Durand-Delvigne, A. (2002, marzo 15). Asymétrie sociale et asymétrie cognitive : étude de l'opérativité des catégories de sexe. Recuperado 19 de diciembre de 2017, a partir de <http://journals.openedition.org/osp/4848>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *Los herederos : los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brullet, C., & Subirats, M. (1990). *La coeducación*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- Butler, J. (1996). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. En M. Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (págs. 303-326.). México: Porrúa/PUEG.
- Butler, J. (2001). *Mecanismo psíquicos sobre el poder. Teorías sobre la sujeción*. (Cátedra). Madrid.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa . El feminismo y subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Calero, M. Á. (1999). *Sexismo lingüístico: Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea.
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castañeda, M. (2011). *El machismo invisible regresa*. Ciudad de México: Taurus.
- Castellanos, R. (1991). La abnegación: Una virtud loca. *Debate feminista*, (6), 269-291.
- Cedeño, M. C. C. (2013). El cuerpo femenino en el espacio público urbano. *Zainak. Cuadernos de Antropología-Etnografía*, (36), 325-341.
- Cenamor, Á. J. (2000). *Formación profesional a distancia. Animación y dinámica de grupos. Ciclo formativo de grado superior. Educación infantil*. Salamanca: Ministerio de Educación.
- Cobo, R. (2005). El género en Ciencias Sociales, (Cuadernos de Trabajo Social), 249-258.
- Cobo, R. (2014). *Aproximaciones a la teoría crítica feminista*. Lima: Cladem.

- Cuétara, M. C. (2008). La transformación de las representaciones de género en la educación superior. *SOCIOTAM. Revista internacional de ciencias sociales y humanidades*, 18(1), 155-174.
- Delgado, G. (2012). Conocerte en la acción y el intercambio. En B. Norma, F. Fátima, & R. Maribel, *Investigación Feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (págs. 197-217). México: UNAM.
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, 18, 145-169.
- De Miguel, A., & Amorós, C. (2005). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización*. Madrid: Editorial Minerva.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Encabo, E., & López, A. (2004). Diferencias de género y comunicación: aspectos no verbales y propuestas didácticas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, 45-56. <https://doi.org/10.5209/DIDA.20234>
- El pensante. (2010). Contrato de Maestra en 1923. – El pensante. Recuperado 24 de enero de 2018, a partir de <https://www.elpensante.com/contrato-de-maestra-en-19/>
- Egüez, P. (2005). Mujeres y población. En M. Prieto, *Mujeres ecuatorianas: Entre la crisis y las oportunidades 1990-2004* (págs. 25-91). Quito: FLACSO.
- Escuela Municipal de Formación Feminista. (S.f). Curso básico de empoderamiento y liderazgo: ¿Qué es eso de empoderamiento? Recuperado a partir de [http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/H\\_Recursos/h\\_1\\_Psicol\\_Educacion/h\\_1.2.Aspectos\\_sociales/2.4.Empoderamiento\\_y\\_liderazgo.pdf](http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.2.Aspectos_sociales/2.4.Empoderamiento_y_liderazgo.pdf)
- Espinar-Ruiz, E., & Ríos, J. A. (2002). *Producción del espacio y desigualdades de género: el ejemplo del campus universitario de Alicante*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado a partir de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/33268>
- Femenías, M. L., & Rossi, P. S. (2009). Poder y violencia sobre el cuerpo de las mujeres. *Sociologías*, (21), 42-65. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100004>
- Fernández, A. M. (1994). Cuando las mujeres hablan o «en boca cerrada no entran moscas» (Diferencias de género según el refranero popular). *Nueva Antropología*, XIV(46), 69-98.

- Fernández, X. R. (2003). *Educación e Igualdad de Oportunidades Entre Sexos*. Barcelona: Horsori. Recuperado a partir de <https://www.abebooks.com/9788485840984/Educacion-Igualdad-Oportunidades-Sexos-Cuadernos-8485840984/plp>
- Fine, M. (2000). Sexualidad, educación y mujeres adolescentes. El discurso ausente del deseo. En M. Belausteguigoitia, & A. Mingo, *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (págs. 291-323). Ciudad de México: Paidós.
- Flores, A., & Espejel, A. (2015). El sexismo como una práctica de violencia en la Universidad. *Revista de Educación Social*, 128-142.
- Florián, V. F. (2006). La ética del cuidado de sí. Moral y ética en Foucault. *Franciscanum: revista de las ciencias del espíritu*, 48(144), 47-58.
- Fonseca, C., & Quintero, M. L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica (México)*, 24(69), 43-60.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1982). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad, vol. 2, El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Fraisse, G. (2003). *Los dos gobiernos: la familia y la ciudad*. Valencia: Universitat de València.
- Fraser, N. (2009). Feminism, Capitalism and the Cunning of History. *New Left Review*, 56, 97-117.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Frías, S. M. (2011). Hostigamiento, acoso sexual y discriminación laboral por embarazo en México. *Revista mexicana de sociología*, 73(2), 329-365.
- García, J. (S.f). El sexismo en el lenguaje. Recuperado a partir de [www.aacid.co.cu/download.asp?filetype=PUB&fileName=libro1\\_cap8.pdf](http://www.aacid.co.cu/download.asp?filetype=PUB&fileName=libro1_cap8.pdf)

- García-Mina, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y las masculinidades*. Madrid: Narcea.
- Gaspar, S. F. (2015). *La marginación un obstáculo para el desarrollo de la educación en la comunidad indígena de San Melchor Betaza, Oaxaca*. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado a partir de <http://132.248.9.195/ptd2015/junio/302244896/Index.htm>
- Giacaglia, M. (2002). Hegemonía. Concepto Clave Para Pensar La Política. *Tópicos*, (10), 151-159.
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Recuperado a partir de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20406/metodologia\\_investigacion.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20406/metodologia_investigacion.pdf)
- Gil, J. (2002). La educación como espacio de resistencia y transformación social. *Filosofía, política y economía en el Laberinto*, (10), 69-77.
- Giménez, G. (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. *Colección Pedagógica Universitaria*, (37-38).
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, (44), 35-65.
- Giroux, H. A., McLaren, P., Arias, I., & Freire, P. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=54310>
- Giroux, H., & McLaren, P. (1988). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Instituto Paulo Freire.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=172738>
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización de género. *Comunicar*, 6(12), 79-88.
- González, X. M. S., Díaz, J. L., Blanch, J. P., Espinoza, I., Muñoz, M. I. V., Favinha, M. E. S., ... Aldunate, M. M. C. (2014). *La Historia de España en los recuerdos escolares: Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesoras y alumnos*. Valencia: Nau Llibres.

- Guerra, M. Á. S. (2000). *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1033>
- Guerrero, S. (2012). Guía para un uso igualitario y no sexista del lenguaje y de la imagen en la Universidad de Jaén. Universidad de Jaén. Recuperado a partir de [https://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/facexp/TFG/Guia\\_lenguaje\\_no\\_sexista.pdf](https://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/facexp/TFG/Guia_lenguaje_no_sexista.pdf)
- Gustems, J. (1999). ¿Especialistas o generalistas? Currículum oculto en la formación universitaria. *Eufonía: Didáctica de la música*, (17), 21-28.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hernández, C. A. H. (2016). Otomíes del Valle del Mezquital: retos ante la preservación o la transformación de una cultura. *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 3(5). Recuperado a partir de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/article/view/1645>
- Herrera, A., Pina, A., Herrera, M. C., & Expósito, F. (2014). ¿Mito o realidad? Influencia de la ideología en la percepción social del acoso sexual. *Anuario de Psicología Jurídica*, 24, 1-7.
- Herrero, C., Llorens, M., Oliver, J., Silva, J., & Tamarit, S. (2012, julio). *Análisis de la relación nota-posición en el aula de los alumnos en escuelas de ingeniería*. Recuperado a partir de <http://upcommons.upc.edu/handle/2099/15075>
- Hirsch, D., & Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, (18), 69-91.
- Illich, I. (1974). *La Sociedad Desescolarizada*. Barcelona: Barral. Recuperado a partir de <https://www.iberlibro.com/primer-edicion/Sociedad-Desescolarizada-Ivan-Illich-Barral-Editores/7118767155/bd>
- INEGI. (S.f). Mapas. Recuperado 18 de diciembre de 2017, a partir de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/mapas/>
- INMUJERES. (2010). Protocolo de hostigamiento y acoso sexualf. Recuperado a partir de [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/protocolo\\_coah.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/protocolo_coah.pdf)
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.

- Jiménez, M. L., Román, M., & Traverso, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de investigación en educación*, 2(9), 174-183.
- Kabeer, N. (2005). Gender Equality and Women's Empowerment: A Critical Analysis of the Third Millennium Development Goal. *Gender and Development*, 13(1), 13-24.
- Kendall, S., & Tannen, D. (2005). Discourse and Gender. En D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton, *The Handbook of Discourse Analysis* (págs. 639-660). Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- LaFrance, M. (1992). Gender and interruptions Individual Infraction or Violation of the Social Order? *Psychology of Women Quarterly*, 16(4), 497-512. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1992.tb00271.x>
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua: Puntos de Encuentro. Recuperado a partir de [//catalog.hathitrust.org/Record/101050798](http://catalog.hathitrust.org/Record/101050798)
- Lagarde, M. (2003). La condición humana de las mujeres. En M. P. Castañeda, *Interrupción voluntaria del embarazo. Reflexiones teóricas, filosóficas y políticas* (págs. 31-61). Ciudad de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Lagarde, M. (2004). Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción. En A. Rincón, *Congreso Internacional Sare 2003: "Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado"* (págs. 155-160). Vitoria-Gasteiz: EMAKUNDE.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Ciudad de México: Siglo XXI ; UNAM.
- Lagarde, M. (2016). Pacto entre mujeres sororidad. Recuperado 23 de diciembre de 2017, a partir de <http://e-mujeres.net/project/pacto-entre-mujeres-sororidad/>
- Lamas, M. (2003). Aborto, derecho y religión en el siglo XX. *DEBATES FEMINISTAS*, 27, 139-164.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI.
- Giacaglia, M. (2002). Hegemonía. Concepto Clave Para Pensar La Política. *Tópicos*, (10), 151-159.

- Latapí, P. (1998). El racismo, problema educativo nacional . En P. Latapí, *Tiempo educativo mexicano* (págs. 171-175). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Levices, J. J. (2009). Reproducción y resistencia. Recuperado a partir de [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/R/reproduccion\\_resistencia.htm](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/R/reproduccion_resistencia.htm)
- Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Lovering, A., & Sierra, G. (S.f). El currículum oculto de género. Recuperado a partir de [http://www.educandoenigualdad.com/antiguaweb/IMG/article\\_PDF/article\\_a237.pdf](http://www.educandoenigualdad.com/antiguaweb/IMG/article_PDF/article_a237.pdf)
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículum oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, (21), 187-227.
- Marqués, J. V. (1997). Varón y patriarcado. Isis Internacional. *Isis Internacional*.
- Márquez, M. (2013). *Género gramatical y discurso sexista*. Madrid: Síntesis.
- Marrero, A. (2008). La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género: una propuesta teórica de interpretación. *Papers: revista de sociología*, (90), 191-211.
- Martín, A. (2006). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Cátedra.
- Martín, L., & Gómez, C. (2004). Lenguaje, identidades de género y educación. En C. Lomas, *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 81-113). Barcelona: Paidós Educador.
- Mayo, I. C. (2007). El espacio educativo y las referencias al género. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (59), 115-137.
- McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Mercado, R. (1997). *Formar para la docencia en la educación normal. México, Biblioteca para actualización del maestro*. México: Biblioteca para actualización del maestro.

- Michael, A. (1987). *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: LaSal.
- Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Moral, P. V., Alonso, J. I., & Sánchez, A. S. (2013). La experiencia docente en coeducación de profesorado de educación física. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 385-399.
- Moreno, B., Alcántara, M. G., & Fierro, U. J. (2006). *Otomíes del Valle del Mezquital*. Ciudad de México: Comisión de Derechos Indígenas.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Muñevar, D. I. (2005). Interseccionalidad: una alternativa para vivir en la diversidad. Recuperado a partir de <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=1364&opcion=documento>
- Namakforoosh, N. N. (2000). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: Limusa.
- Navarrete, F. (2017). *Alfabeto racismo mexicano*. Ciudad de México: Malpaso.
- Navarro, M. del R., Romo, P. I., & Vázquez, S. (2013). Gender and Constructs from the Hidden Curriculum. *Creative Education*, 89-92.
- Ochoa, J. B. (S.f). Un rápido acercamiento a teorías y perspectivas en los estudios sobre masculinidades. Recuperado a partir de [http://www.berdingune.euskadi.eus/contenidos/informacion/material/es\\_gizonduz/adjuntos/Un%20r%C3%A1pido%20acercamiento%20a%20teor%C3%ADas%20y%20perspectivas%20los%20estudios%20sobre%20las%20masculinidades.John%20Bayron.pdf](http://www.berdingune.euskadi.eus/contenidos/informacion/material/es_gizonduz/adjuntos/Un%20r%C3%A1pido%20acercamiento%20a%20teor%C3%ADas%20y%20perspectivas%20los%20estudios%20sobre%20las%20masculinidades.John%20Bayron.pdf)
- OECD. (2015). ¿Qué subyace bajo la desigualdad de género en educación? Recuperado a partir de [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(es\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(es).pdf)
- Oxaal, Z., & Baden, S. (1997). Gender and empowerment: Definitions, approaches, and implications for policy. Recuperado 26 de diciembre de 2017, a partir de <http://www.bridge.ids.ac.uk/sites/bridge.ids.ac.uk/files/reports/re40c.pdf>

- Pacheco, C. (2004). Prácticas Sexistas en el Aula. Recuperado 13 de septiembre de 2017, a partir de [https://www.unicef.org/paraguay/spanish/resources\\_5165.htm](https://www.unicef.org/paraguay/spanish/resources_5165.htm)
- Padilla, A. (2002). El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (33), 40-52.
- Palacios, L. (2009). Epistemología Y Pedagogía De Género: El Referente Masculino Como Modo De Construcción Y Transmisión Del Conocimiento Científico. *Horizontes Educativas*, 14(1), 65-75.x
- Paoli, B. (1999). Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje. Recuperado a partir de [http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=114950&set=0059B4A7B1\\_1\\_163&gp=1&lin=1&ll=1](http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=114950&set=0059B4A7B1_1_163&gp=1&lin=1&ll=1)
- Paradise, R. (1982). *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria. Cuadernos de Investigación Educativa*(5), Instituto Politécnico Nacional, Núms. 16-17, 2a. época: 48-53. (1983). (s. f.)
- Payne, I. (1980). Ideología sexista y educación. In D. Spender, & E. Sarah, *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 53-61). Barcelona: Paidós.
- Páramo, P. F., & Burbano, A. M. (2011). Género y espacialidad: análisis de factores que condicionan la equidad en el espacio público urbano. *Universitas Psychologica*, 10(1), 61-70.
- Pérez, D. A. Á. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, (44\*), 9-37.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Pescador, E. (2004). Maculindades y adolescencia. In C. Lomas, *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 113-147). Barcelona: Paidós Educador.
- Preciado, B. (2009). *El deseo homosexual (terror anal)*. España: Melusina.
- Quintela, C. (2016). Hemos sido educados para despreciar a las mujeres. *Plaza Pública*. Recuperado a partir de <https://www.plazapublica.com.gt/content/hemos-sido-educados-para-despreciar-las-mujeres>
- Ramírez, N. (2016). ¿Tenemos que hacer sentir cómodos a los hombres pero es poco femenino decir que quieren matarte? Recuperado a partir de <http://smoda.elpais.com/moda/rebecca-solnit-mansplainer-los-hombres-me-explican-cosas/>

- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6(1), 22-42.
- Rebollo, M. Á., García, R., Piedra, J., & Vega, L. (2009). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de educación*, 521-546.
- Red2Red Consultores. (2005). *La situación actual de la educación para la Igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Ríos, M. (2012). Metodología de la ciencias sociales y la perspectiva de género. En N. Blazquez, F. Flores, & M. Ríos, *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (págs. 179-196). Ciudad de México: UNAM.
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, (44), 13-39. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200002>
- Rodríguez, M. del C. (2003). *La configuración en los procesos de socialización*. Oviedo: KRK.
- Rodríguez, R. M. (2004). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona: Anthropos.
- Rosas, R., León, M., & Ortega, A. (2016). La Violencia De Género En Las Escuelas Secundarias Y Preparatorias Del Sur Del Estado De Guanajuato. *Ra Ximhai*, 12(1), 145-159.
- San Segundo, T. (2016). La violencia machista en la juventud. Recuperado 21 de diciembre de 2017, a partir de <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/53413>
- Sánchez, A. R. (2009). Cuerpo y sexualidad, un derecho: avatares para su construcción en la diversidad sexual. *Sociológica*, 24(69), 101-122.
- Sandoval, E. A., & Montoya, B. J. (2013). La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de población*, 19(75), 239-266.
- Santos, M. Á. (2006). Currículum oculto y aprendizaje en valores. Recuperado a partir de [http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page\\_id=111](http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page_id=111)
- Sanz, R. S. (2000). Apuntes para una Antropología Urbana de Género. *Temas de antropología aragonesa*, (10), 179-200.
- Shrewsbury, C. M. (1987). What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6-14. *Women's Studies Quarterly*, 3/4(15), 6-14.

- Sierra, M. T. (1992). *Discurso, cultura y poder. El ejercicio de la autoridad en los pueblos hñáhñús del Valle del Mezquital*. Pachuca: Gobierno del Estado de Hidalgo-CIESAS.
- Sierra, S. C. (2006). Cuerpo, masculinidad y jóvenes. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, I(I), 1-9.
- Snyder, B. R. (1971). *The Hidden Curriculum* (Knopf). New York.
- Spender, D. (1980). Hablar en clase. En D. Spender, & E. Sarah, *Aprender a perder. Sexismo y educación* (págs. 187-214). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Spender, D., & Sarah, E. (1980). *Aprender a perder: sexismo y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Steinmetz, K. (2014). Clickbait, Normcore, Mansplain: Runners-Up for Oxford's Word of the Year. Recuperado a partir de <http://time.com/3590980/clickbait-normcore-mansplain-oxford-word-runners-up/>
- Solnit, R. (2014). *Men Explain Things to Me*. London: GRANTA.
- Subirats, M. (1978). Entorn de la discriminació sexista a l'escola. *Revista de Sociologia*, 9, 33-53.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. (1994). *Panorámica de la situación educativa de las mujeres: Análisis y Políticas*. Barcelona: ICD.
- Subirats, M. (1998). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación: propuestas para una metodología de cambio educativo. Recuperado 21 de diciembre de 2017, a partir de <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/5864>
- Subirats, M., & Tomé, A. (1992). *L'educació de nois i noies. Recomendacions institucionals i marc legal*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Subirats, M., & Tomé, A. (2010). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Talavera, K. A. (2014). *Elección de carrera con perspectiva de género*. Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- Tapia-Arizmendi, M., & Romani, P. (2012). Lengua y género en documentos académicos. *Convergencia: Revista de ciencias sociales*, (59), 69-86.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Tomé, A. (1996). Incidencia del género en las relaciones interpersonales. En A. Rincón, *La coeducación, ¿transversal de las transversales?* (pp. 21-47). Vitoria-Gasteiz: Emakunde; Instituto Vasco de la Mujer.
- Tomé, A. (S.f). Educar es coeducar. Recuperado a partir de [http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto\\_nahiko\\_formacion/es\\_def/adjuntos/2014.01.24.amparo.tome.educar\\_coeducar.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2014.01.24.amparo.tome.educar_coeducar.pdf)
- Torres, K. A. T. (2014). *Elección de carrera con perspectiva de género* (Thesis). Ajusco. Recuperado a partir de <http://localhost:8080/xmlui/handle/123456789/28912>
- Tranfo, L. (1989). *Vida y magia en un pueblo otomí del Mezquital*. Ciudad de México: CONACULTURA. Recuperado a partir de <http://librosmexico.mx/libros/18121>
- Trenchard, L. (1980). Las jóvenes lesbianas en la escuela. En D. Spender, & E. Sarah, *Aprender a perder. Sexismo y educación*. (págs. 237-247). Barcelona: Paidós Educador.
- UAEH. (S.f). Escuelas e Institutos. Recuperado 19 de noviembre de 2017, a partir de <https://www.uaeh.edu.mx/campus/>
- Ubillos, S., Mayordomo, S., & Paéz, D. (2004). Actitudes: Definición y Medición. Componentes de la Actitud. Modelode Acción Razonada y Acción Planificada. In D. Paéz, I. Fernández, S. Ubillos, & E. Zubieta, *Psicología social, cultura y educación* (pp. 301-326). Madrid: Pearson Educación.
- Ulin, P. R., Robinson, E. T., & Tolley, E. E. (2006). *Investigación aplicada en salud pública. Métodos cualitativos*. Washington: Organización Panámerica de la Salud. Washington: Organización Panámerica de la Salud.
- UNED Radio. (2016). *Celia Amorós: la crítica de la razón patriarcal*. Recuperado a partir de [https://www.youtube.com/watch?v=Nt\\_dBdYYgdc](https://www.youtube.com/watch?v=Nt_dBdYYgdc)
- Valencia, A. M. (2017, octubre 17). «Cómo se fabrica un machito» y por qué «el machismo es mantenido también por la actitud de algunas mujeres». *BBC Mundo*. Recuperado a partir de <http://www.bbc.com/mundo/noticias-41616135>
- Vallance, E., & Eisner, E. W. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. California: Mccutchan Pub Corp.
- Valls, R. (2008). Violencia de género en las universidades españolas. Recuperado a partir de [http://www.uca.es/recursos/doc/unidad\\_igualdad/496106686\\_472011125339.pdf](http://www.uca.es/recursos/doc/unidad_igualdad/496106686_472011125339.pdf)

- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vieja, M. T. L. de la. (2000). *Feminismo: del pasado al presente*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Warren, V. L. (1986). Guidelines for Non-Sexist Use of Language - APA Committee on the Status of Women. Recuperado 29 de diciembre de 2017, a partir de <http://www.apaonlinecs.w.org/apa-guidelines-for-non-sexist-use-of-language>
- Watzlawick, P. (1993). *Profecías de autocumplimiento*. New York: W. W. Norton & Company.
- Welsh, A. (2010). Las mujeres que se quedan. Experiencias de las mujeres del Valle del Mezquital . En U. A. Xochimilco, *Mujer y migración: Los costos emocionales* (págs. 43-53). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Wise, S., & Stanley, L. (1992). *El acoso sexual en la vida cotidiana*. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=74114>
- Wolf, N. (2002). *The beauty myth. How images of beauty are used against women*. New York: Harper Perennial.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zapata, P., Castro, A., & Rodríguez, G. (2013). Estrategias Usadas Por Los Estudiantes Para Superar El Círculo De La Reproducción Social. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 89-102.



## Anexo I

### NOTAS DE CAMPO

**Objetivo:** Identificar las prácticas sexistas que se desarrollan en el currículum oculto, en las Licenciaturas en Derecho, Diseño Gráfico y Psicología, en la ESA, durante el ciclo escolar enero-junio 2017 y la forma en que reacciona el profesorado y el alumnado ante ellas.

Licenciatura _____ Grupo _____ Asignatura _____ Profesor/a _____ Número de estudiantes _____ Número de alumnos _____ Número de alumnas _____		
Hora	Registro	Observaciones y comentarios



## Anexo II



### GUIÓN DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA SOBRE EL SEXISMO EN LA EDUCACIÓN. ESCUELA SUPERIOR DE ACTOPAN ENERO-JUNIO 2017.

**Objetivo:** Identificar las prácticas sexistas que se desarrollan en el currículum oculto, en las Licenciaturas en Derecho, Diseño Gráfico y Psicología, en la ESA, durante el ciclo escolar enero-junio 2017 y la forma en que reacciona el profesorado y el alumnado ante ellas.

#### 1.- DATOS

Licenciatura \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Asignatura \_\_\_\_\_ Profesor/a \_\_\_\_\_  
Hora \_\_\_\_\_

Número de alumnos \_\_\_\_\_ Número de alumnas \_\_\_\_\_ Total de alumnado \_\_\_\_\_

#### 2.- INTERACCIONES

- Número de veces que el profesor/a se dirige a un alumno \_\_\_\_\_
- Número de veces que el profesor/a se dirige a una alumna \_\_\_\_\_  
¿Existe alguna diferencia cuando el profesor/a se dirige a un alumno/a (interrupción, aprobación, ignorar, dependencia, diminutivos) ¿Existe alguna reacción por parte del profesorado?
- Número de veces que interviene voluntariamente el alumno en clase \_\_\_\_\_
- Número de veces que interviene voluntariamente la alumna en clase \_\_\_\_\_  
¿Existe alguna diferencia entre cómo intervienen los alumnos y como intervienen las alumnas? ¿Existe alguna reacción por parte del alumnado?
- Número de veces que pregunta el alumno a una profesor \_\_\_\_\_
- Número de veces que pregunta la alumna a una profesor \_\_\_\_\_
- Número de veces que pregunta el alumno a una profesora \_\_\_\_\_
- Número de veces que pregunta la alumna a una profesora \_\_\_\_\_

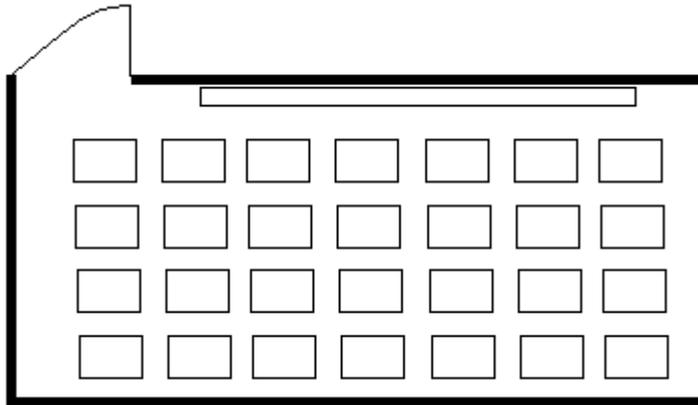
¿Existen alguna diferencia ente cómo intervienen el alumnado con un profesor y cómo intervienen con una profesora? ¿Existe alguna reacción por parte del profesorado?

- Número de veces que se relacionan los alumnos entre sí \_\_\_\_\_
- Número de veces que se relacionan las alumnas entre sí \_\_\_\_\_
- Número de veces que se relacionan los alumnos y las alumnas \_\_\_\_\_

¿Cómo se relacionan los alumnos entre sí? ¿Cómo se relacionan las alumnas entre sí? ¿Cómo se relacionan los alumnos y las alumnas? ¿En qué circunstancias se da la relación? ¿De qué manera? ¿Cómo? ¿Existe algún tipo de reacción?

### 3.- ESPACIOS

- A partir del siguiente mapa, marca en rosa el recorrido que hacen las mujeres en el salón y marca con azul el recorrido que hacen los hombres en el salón:



¿Existe alguna diferencia de cómo se mueven por los espacios los hombres y cómo se mueven las mujeres?

### 4.- LENGUAJE

- Número de veces que se utiliza el masculino como genérico el profesor \_\_\_\_\_
- Número de veces que se utiliza el femenino como genérico la profesora \_\_\_\_\_
- Número de veces que se utiliza el masculino como genérico el alumno \_\_\_\_\_
- Número de veces que se utiliza el femenino como genérico la alumna \_\_\_\_\_

¿Se utiliza un lenguaje inclusivo? ¿Cómo se utiliza el lenguaje? ¿Quién habla? ¿Existe algún tipo de reacción?

- Si se habla sobre diversidad sexual, número de veces que se nombra la heterosexualidad \_\_\_\_\_
- Si se habla sobre diversidad sexual , número de veces que se nombra la homosexualidad \_\_\_\_\_  
¿Cómo se habla de las relaciones? ¿Quién habla de las relaciones? ¿Existe algún tipo de reacción?
- Si se habla de México, número de veces que se nombra la identidad mexicana de forma generaliza \_\_\_\_\_
- Número de veces que se nombra la identidad indígena \_\_\_\_\_  
¿Cómo se habla de las identidades? ¿Quiénes hablan? ¿Existe algún tipo de reacción?

## 5.- REPRESENTACIONES

- Cuántas veces se habla de hombres \_\_\_\_\_
- Cuántas veces se habla de mujeres \_\_\_\_\_
- ¿Qué características se atribuyen a los hombres? ¿Qué funciones corresponde a los hombres? ¿Cómo se habla de lo hombres?
- ¿Qué características se atribuyen a las mujeres? ¿Qué funciones corresponde a las mujeres? ¿Cómo se habla de las mujeres?
- Cuántas veces se habla de personas no indígenas \_\_\_\_\_
- Cuántas veces se habla de personas indígenas \_\_\_\_\_
- ¿Qué características se atribuyen a las personas no indígenas? ¿Qué funciones corresponde a las personas no indígenas?
- ¿Qué características se atribuyen a las personas indígenas? ¿Qué funciones corresponde a las personas indígenas? ¿Cómo se habla de las personas indígenas?
- Cuántas veces se habla de relaciones heterosexuales \_\_\_\_\_
- Cuántas veces se habla de relaciones homosexuales \_\_\_\_\_
- ¿Cómo se definen las relaciones heterosexuales? ¿Cómo se definen las relaciones homosexuales? ¿Cuándo se habla de sexualidad, se incluye ambas?
- Cuántas veces se habla de clase social alta \_\_\_\_\_
- Cuántas veces se habla de clase social media \_\_\_\_\_
- Cuántas veces se habla de clase social baja \_\_\_\_\_
- ¿Qué aspectos comentan en relación al dinero? ¿Comentan si tienen que realizar esfuerzos económicos? ¿A qué clase social se adscriben?



## Anexo III

### GUIÓN-PREGUNTAS PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN

#### Datos Generales:

Grupo formado por hombres  o mujeres

#### Integrantes:

1.-Nombre_____	Licenciatura_____	Grupo_____
2.-Nombre_____	Licenciatura_____	Grupo_____
3.-Nombre_____	Licenciatura_____	Grupo_____
4.-Nombre_____	Licenciatura_____	Grupo_____
5.-Nombre_____	Licenciatura_____	Grupo_____
6.-Nombre_____	Licenciatura_____	Grupo_____

#### Presentación:

- Agradecimientos por asistir
- Presentación
- Plantear el tema
- Explicación de la dinámica: yo planteo las preguntas y ellos/as responden según sus creencias, no hay respuestas correctas o incorrectas, todas son válidas. Es necesario respetar el turno de la palabra
- Se grabará la sesión para transcribir pero todo será confidencial
- Tiempo para la sesión 60-90 minutos

#### Guión:

- Introducción:
- Lo primero poner la presentación y recapitular:

¿Qué es el género?

¿Creen que existen diferencias determinadas por el género?

¿Existen estereotipos de género?

- Interacciones:
  - ¿En los procesos educativos existe diferencia en cuanto al género?
  - ¿Cómo se comportan los hombres?
  - ¿Cómo se comportan las mujeres?

- ¿El profesorado, en general, presta más atención a los alumnos o a las alumnas?
  - ¿Hay alguna diferencia en cómo se presta atención?
  - ¿Quién creen que está mejor preparado/a o tienen mejor desempeño en sus clases: profesores o profesoras?
  - ¿Cómo es el trato que los profesores y las profesoras dan al alumnado, hay diferencias?
  - ¿Cómo es el trato que el alumnado da a los profesores y profesoras, ¿Hay diferencias en cuanto al género?
  - ¿Quién participa más en clase los hombres o las mujeres?
  - ¿Quiénes se esfuerzan más en sus estudios, los hombres o las mujeres?
  - ¿Quiénes son más competentes como alumnos los hombres o las mujeres?
  - ¿Si necesitas ayuda a quién te diriges con mayor frecuencia a los hombres o mujeres? ¿Con quién puedes tener más confianza? ¿Por qué?
  - ¿Cómo son las interacciones con los hombres y cómo son las interacciones con las mujeres? ¿Por qué razón? (Qué tipo de trato reciben, regaño,
  - ( DETECTAR SI ALGUNA DE ESTAS ES DE RESISTENCIA)
- Espacios
    - ¿Cómo eligen donde sentarse en los salones de clase?
    - ¿Les gusta moverse por el salón cuando la dinámica se lo permite?
    - Cuando están en el receso ¿Qué hacen, se mueven, se levantan, salen?
    - ¿Cómo observan que se comportan las mujeres, cómo observan que se comportan los hombres?
    - Cuando toca exponer o pasar al pizarrón ¿Cómo actúan los hombres? ¿Cómo actúan las mujeres? ¿Hay nervios, confianza, nerviosismo, transmisión clara?
    - ¿Cómo es su actitud corporal frente al espacio?
    - ¿Si tienes que salir al baño pides permiso o sales directamente del aula?
    - ¿Algún hombre se comporta de forma diferente a lo que se espera de él? ¿Y alguna mujer?
    - ( DETECTAR SI ALGUNA DE ESTAS ES DE RESISTENCIA)
- Lenguaje
    - ¿Se utiliza el género masculino y femenino en el diálogo?
    - ¿Consideran que es importante? ¿Por qué?
    - ¿El profesorado utiliza discursos científicos, ejemplos, chistes, bromas, comentarios, opiniones... machistas y sexistas? ¿En qué circunstancias?
    - ¿Quién realiza la frase un hombre o una mujer?
    - ¿Cuál es la reacción del alumnado? ¿Lo comentan en bajito? ¿Alzan la voz?
    - ¿A quiénes incomodan?
    - ¿Qué hacen los demás?

- ¿Ha habido casos donde alguien se manifiesta en contra? ( hacer mal gesto, decir algún comentario en privado o en público)
  - ¿Por qué creen que sucede esto?
  - ¿El alumnado utiliza discursos científicos, ejemplos, chistes, bromas, comentarios opiniones... machistas y sexistas? ¿De qué tipo?
  - ¿Quién realiza las frases? ¿Recuerdas alguna frase? ¿En qué circunstancias?
  - ¿Cuál es la reacción del alumnado? ¿Lo comentan en bajito? ¿Alzan la voz?
  - ¿A quiénes incomodan? ¿Qué hacen los demás? ¿Alguien se ha manifestado en contra? ¿Qué ha dicho? ( hacer mal gesto, decir algún comentario en privado o en público) ¿Por qué creen que sucede esto?
- Representaciones
    - ¿Qué piensan sobre ser hombre?
    - ¿Qué cualidades, características debe de tener un hombre?
    - ¿Qué se espera de ellos?
    - ¿Qué piensan sobre ser mujer?
    - ¿Qué cualidades, características debe de tener una mujer?
    - ¿Qué se espera de ellas?
    - ¿Hay alguien que no siga estas directrices?
    - ¿Qué hace? ¿Cómo se comporta?
    - ¿Cuál es la reacción del resto, lo apoyan, lo critican, se burlan?
    - ¿Están de acuerdo con las personas los estereotipos asignados? ¿Hay dificultades para que se rompan? ¿Por qué?
- Diversidad Sexual
    - ¿Qué opinan sobre las personas con orientación sexual diversa?
    - ¿Qué trato dan a estas personas los integrantes del grupo?
    - ¿Consideran que ese tipo de trato es adecuado? ¿Por qué razón? ¿Cómo deberían ser tratados?
    - ¿El profesorado habla de homosexualidad o bisexualidad? ¿Cómo lo dicen si son profesores? ¿Cómo lo dicen si son profesoras?
    - Cuando se habla de la homosexualidad o bisexualidad con prejuicios ¿Cómo lo tomo el resto del grupo? ¿Hay alguien que replique, haga mal gesto, comentario en privado, público? ¿Quién lo hace?
    - Cuando el alumnado habla de homosexualidad o bisexualidad ¿Cómo lo dicen? ¿Lo dicen hombres o mujeres?
    - Cuando se habla de la homosexualidad o bisexualidad con prejuicios ¿Cómo lo toma el resto del grupo? ¿Hay alguien que replique, haga mal gesto, comentario en privado, comentario en público? ¿En qué consiste? ¿Quién lo hace?
- Etnia indígena
    - ¿Cómo les parece que es la situación de personas indígenas en México?
    - ¿Las personas indígenas sufren desigualdades en los centros educativos?

- ¿Si se conversa sobre identidad mexicana, se habla de la identidad indígena?
- ¿Cuál es el contenido de su abordaje? ¿De quién proviene? ¿De qué manera afecta o ayuda que se hable de esa manera?
- ¿Cuáles son las reacciones? ¿En qué consiste? ¿Hay alguien que replique, haga mal gesto, comentario en privado, comentario en público?
- ¿Hay alguien que apoye esta réplica y cómo se comporta? ¿Hace algún comentario privado, público, gesto?
  
- Clase Social
  - ¿Qué predomina en sus grupos personas con poder adquisitivo alto o poder adquisitivo bajo?
  - ¿Ha vivido alguna situación personal de rechazo?
  - ¿Qué trato le dan a las personas en función de la clase social?
  - El profesorado tiene un trato diferenciado en función de la clase social? ¿Cómo se dan cuenta? ¿Cómo se les trata? ¿Qué opinan ustedes? ¿Qué hacen ustedes al respecto?
  - ¿Los compañeros o compañeras tienen un trato diferenciado en función de la clase social? ¿Cómo se dan cuenta? ¿Cómo se les trata? ¿Qué opinan ustedes? ¿El alumnado de la Escuela Superior de Actopan realiza un esfuerzo económico para estudiar? ¿Cómo?

Última pregunta:

- ¿Qué proponen ustedes para reducir la transmisión del sexismo y los estereotipos en la Universidad?



## Anexo IV



### ESCALA LIKERT REALIZADA POR EL ALUMNADO

**Introducción:** El siguiente cuestionario tiene la finalidad de conocer su opinión sobre las prácticas sexistas que se desarrollan en el currículum oculto.

Le pedimos amablemente leer las siguientes oraciones y elegir la opción de respuesta que considere.

**Datos Generales:**

Municipio _____ Estado civil _____ Edad _____
Género _____ Licenciatura _____

Orientación sexual:

- Heterosexual
- Homosexual
- Bisexual
- Otros \_\_\_\_\_

Lenguas que puedes entender y/o hablar:

- Español
- Inglés
- Náhuatl
- Ñañhú
- Otros \_\_\_\_\_

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
<b>ESTEREOTIPOS</b>					
1.-Siento que los compañeros y las compañeras que provienen de contextos indígenas son respetados/as por el resto.					
2.-Siento que se hacen mofas y burlas de los compañeros y las compañeras que provienen de contexto indígenas.					
3.- Considero que si los materiales que solicitan los profesores y las profesoras fueran más caros, sería factible realizar mis tareas					
4.- Considero que si los materiales que solicitan los profesores y las profesoras fueran más económicos podría realizar mejor mis tareas					
5.-Mis compañeros y compañeras hacen comentarios respetuosos sobre la homosexualidad y bisexualidad.					
6.-Mis compañeros y compañeras hacen comentarios ofensivos sobre la homosexualidad y bisexualidad.					
<b>INTERACCIONES</b>					
7.-Me gustaría que las profesoras tuvieran la misma preparación y experiencia que los profesores hombres.					

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
8.-Me gustaría que los profesores hombres tuvieran la misma preparación y experiencia que las profesoras					
9.-Considero que los profesores y las profesoras llaman más la atención a los hombres porque son más traviosos y las mujeres son más tranquilas.					
10.-Creo los profesores y las profesoras se enfadan más con las mujeres porque son más habladoras y los hombres son más callados.					
11.-Los trabajos realizados por los hombres suelen valorarse más que los trabajos realizados por mujeres					
12.-Los trabajos realizados por las mujeres suelen valorarse más que los trabajos realizados por hombres.					
<b>ESPACIOS</b>					
13.-Me gusta quedarme en el sitio cuando la clase termina.					
14.-Me gusta salir del aula cuando la clase termina					
15.-Considero que si interrumpo la clase para ir al baño el/la profesor/a se puede molestar.					
16.-Considero que si interrumpo la clase para ir al baño el/la profesor/a lo entiende.					
17.-Normalmente, yo me siento en las filas de delante.					
18.-Normalmente, yo me siento en las filas de atrás.					
<b>LENGUAJE</b>					
19.-Me siento decepcionada cuando mis compañeros y compañeras dicen que la responsabilidad del embarazo en jóvenes es la imprudencia de la mujer.					
20.-Me siento bien cuando mis compañeros y compañeras dicen que la responsabilidad del embarazo en jóvenes es la imprudencia de la mujer.					
21.-Creo que las instrucciones de los profesores y profesoras serían más claras si especificaran entre alumnos y alumnas.					
22.-Creo que las instrucciones de los profesores y profesoras son claras aunque utilice palabras masculinas para referirse a ambos géneros (alumnos).					
23.-Mis compañeros y compañeras realizan bromas sobre que las tareas del hogar son responsabilidad de las mujeres.					
24.-Mis compañeros y compañeras realizan discursos en los que aceptan que las tareas del hogar son responsabilidad de hombres y mujeres.					

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

