

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PARA EL MEJORAMIENTO  
DE LA EDUCACION COSTARRICENSE**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

**LA CONSTRUCCIÓN SOCIO CULTURAL DEL GÉNERO  
EN LA COTIDIANIDAD DEL AULA ESCOLAR**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN N. 724-A0-144.**

**María Agustina Cedeño S.**

## TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	3
1. Datos generales del proyecto	4
2. Antecedentes	4
2.1 Escenario educativo y estudios de género: una aproximación	7
2.2 Desarrollo de la temática en el contexto costarricense	12
3. Problematización del objeto de estudio	15
3.1 Objetivos	15
4. Referencial teórico	16
4.1. Aproximación conceptual a la noción de género	16
4.2 Interacciones en la construcción de la identidad genérica	24
5. Referencial metodológico	26
5.1 Posición epistemológica para abordar el objeto de estudio	26
5.2 Fuentes de información	32
5.3. Selección de los participantes	33
5.4 Selección del centro educativo	33
5.5 Técnicas para la recolección de la información	33
5.6 Proceso de negociación	35
6. Organización de la información	37
6.1 El aula escolar: espacio para la interacción y el intercambio simbólico de docentes y estudiantes	37
6.2 Sistemas de creencias y construcción de la identidad genérica	56
6.3 La formación del docente para el trabajo pedagógico de género	67
7. Conclusiones	81
Referencias Bibliográficas	85

## INTRODUCCIÓN

El presente informe corresponde al Informe Final del proyecto de investigación "La Construcción Socio-Cultural del Género en la cotidianidad del aula escolar." Tal y como se planteó en la propuesta original se concretaron en términos generales los tres objetivos generales, a saber:

1. Análisis de los intercambios simbólicos e interacciones de educadores y educadoras, niños y niñas en el aula.
2. Análisis de las creencias, actitudes, valores y concepciones sobre género de la educadora, de niñas y niños y sus familias.
3. Diseño de acciones pedagógicas para la formación docente con perspectiva de género.

En la información que se presenta a continuación se plantean los resultados más relevantes del proceso de investigación, los cuales están en función de los objetivos propuestos.

## 1. DATOS GENERALES DEL PROYECTO

1.1 Número de proyecto: 724-A0-144.

1.2. Nombre del proyecto de investigación: **La Construcción Socio-Cultural del Género en la cotidianidad del aula escolar.**

1.3. Título del Programa al cual pertenece el proyecto: Programa de Investigación en Educación y Género. (PIEG)

1.4. Unidad responsable: Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense

1.5 Investigadora: M.Ed. María Agustina Cedeño

1.6. Carga académica de la investigadora: 1/4TC. No se solicitó ampliación de vigencia para el proyecto.

## 2. Antecedentes

La investigación se formuló con el objetivo de estudiar **la construcción de género** que se media en las interacciones del aula por parte de educadoras, educadores, niños y niñas desde la perspectiva cotidiana de su trabajo docente. La construcción de género responde a una visión sociocultural que propone a la escuela como el escenario para la reproducción ideológica de la vida social.

Desde esta perspectiva, la escuela tiene que convertirse en un espacio deslegitimador de dicha visión para ser un espacio propositivo de cambio socio-cultural en relación con las creencias, valores, actitudes y concepciones que como seres humanos, mujeres y hombres, tenemos. Se considera que en el espacio de las interacciones y de los intercambios simbólicos se revela el proceso por el cual se construye una visión de género y la manera en que se actúa. En este sentido, tales

interacciones se constituyen en una praxis socio-cultural legitimadora, que debe comprenderse para transformarse.

Acorde con lo anterior, se parte de la premisa que el aula constituye un escenario donde la interacción entre los actores sociales, docentes y estudiantes, genera un conjunto de situaciones que tienen un significado particular, están enmarcadas en un tiempo y espacio específico y se ejecutan con una finalidad determinada. La dinámica se desenvuelve en un contexto que influye y define las interacciones entre los actores.

El escenario educativo cumple una función socio-cultural e ideológica en la formación de las personas. Es conocido que esta función se caracteriza por ser reproductora y formadora del orden socio-cultural; bajo esta concepción, dicho escenario se concibe como un aparato ideológico de dominación, que tiene la función de reproducir jerarquías, normas, valores y conocimientos, con el fin de socializar a las personas y prepararlas para que se incorporen al sistema productivo. Por lo tanto, se convierte en un sitio de instrucción que legitima los intereses del orden social imperante, y desarrolla mediante un currículo oculto, procesos de socialización amparada en una ideología igualitaria y de control social.

En este caso, las prácticas pedagógicas en la escuela y en el aula, son coherentes con la visión de género que predomine en ese orden. La mayoría de estas prácticas se realizan sin tener en cuenta dicha visión y las implicaciones en la vida de mujeres y hombres en la sociedad, generalmente limitantes y coercitivas de la expresión humana.

Así pues, a partir de la función formadora, la educación deviene un espacio para transformar la vida de las personas y sus espacios de constitución. En este sentido, el género más que una categoría, se trata de una realidad socio-cultural que impregna el quehacer y la vida humana, por lo que los procesos educativos que se construyen en el aula, mediante interacciones e intercambios simbólicos entre docentes y estudiantes,

se constituyen en un eje para entender y analizar la visión de género que dichos procesos mediatizan en las niñas y los niños.

Al mismo tiempo, estos procesos pueden permitir un cambio en la visión de género que los envuelve, si ésta llega a ser transparente para las maestras y los maestros; las niñas y los niños.

En esa línea, el aula también se convierte en un espacio donde se reproducen las relaciones de género. Esta reproducción se refleja en el currículo escolar, manifiesto u oculto, y en los procesos de interacción y mediación pedagógica que se generan en el salón de clase.

La idea de currículo oculto, ampliamente abordada por diferentes autores, está más allá de los conocimientos y las enseñanzas intencionales declaradas en la escuela y en el aula, e incluye todo lo que se refiere a la forma en que se inculcan valores, actitudes y juicios acordes con el sistema sociocultural vigente. Tal como lo señalan Bordieu y Passeron (1977) la acción pedagógica es portadora de una "violencia simbólica" que trata de inculcar ciertos significados arbitrarios, seleccionados de la estructura social hegemónica.

La noción 'oculto' refleja el carácter implícito en el discurso formal, pero se proyecta de manera inconsciente en el ámbito de la cultura escolar, y en la acción pedagógica cotidiana a través de múltiples mensajes y formas de comunicación e interacción.

Por lo tanto, en esta investigación se parte de que el aula constituye un espacio de intercambio socio-cultural donde convergen no sólo lenguaje, visión de mundo, actitudes, valores, sentimientos, emociones y creencias de docentes y estudiantes, sino también un conjunto de situaciones que tienen un significado particular, están enmarcadas en un tiempo y espacio específico y se ejecutan con una finalidad determinada. La dinámica se desenvuelve en un contexto que influye y define las interacciones de los actores.

En consecuencia, el planteamiento anterior deja entrever que la cultura escolar está mediatizada por intereses y conflictos sociales y culturales que se manifiestan en las acciones y en las prácticas cotidianas de los actores del proceso educativo. Parafraseando a Giroux, las escuelas y particularmente los salones de clase, se convierten en sitios en los que se construyen y reconstruyen contenidos culturales y relaciones sociales.

En ese escenario, docentes y estudiantes en sus *relaciones, creencias y actitudes* muestran una identidad genérica, mediante las interacciones que se construyen en la cotidianidad escolar. Por lo tanto, son las experiencias y la variedad de ellas las que nos brindan la oportunidad de conformar, paulatinamente, nuestra identidad y reestructurarla al confrontar la visión de mundo que poseemos con lo que nos proyecta la realidad.

### **2.1. Escenario educativo y estudios de género: una aproximación**

Los estudios sobre género en el ámbito educativo han logrado ocupar un sitio destacado. Existe literatura que desde la perspectiva antropológica o sociológica intenta encontrar explicaciones a las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, basadas en las nociones de clase, raza y género. (Mills, 1997).

El género se ha visto como una categoría que involucra distintos enfoques: psicológicos, biológicos, culturales, sociales e históricos. Funciona bajo el eje de la diferencia biológica y psicológica, y en el ámbito socio-cultural, político y económico se representa en términos de desigualdad. La antropología propone el estudio del género como construcción cultural, e incorpora como lo plantea Beltrán (1997):

determinaciones sociales y culturales, con la valoración propia de la disciplina, de los contextos locales, concretos y particulares, en que las relaciones entre los géneros tienen existencia. (p.2)

La idea general mediante la cual se distingue "sexo" de "género" consiste en que el primer término refiere al hecho biológico de que la especie humana es una de las que se reproduce a través de la diferenciación sexual, mientras que el segundo término, guarda relación con los significados que cada sociedad atribuye a esa diferenciación. Es decir, cada cultura elabora y desarrolla esta categoría de diversos modos, y asigna papeles, posiciones y lugares determinados a los hombres y a las mujeres, generando un sistema desigual.

Además, está ligado a otros aspectos determinantes de la vida de las personas como son, entre otros: historia familiar, oportunidades educativas, nivel socioeconómico, forma de ser de los hombres y de las mujeres.

Una de las ideas más importantes acerca de la concepción de género, es que los modos de pensar, sentir y comportarse de hombres y mujeres, más que tener una base natural e invariable, se apoyan en construcciones sociales que aluden a características culturales y psicológicas asignadas de manera diferenciada. Por medio de tal asignación, mediante los recursos de la socialización temprana, unos y otras incorporan ciertas pautas de configuración psíquica y social que hacen posible el establecimiento de la identidad femenina y masculina.

Desde ese punto de vista, el género se define como red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres. Tal diferenciación es producto de un largo proceso histórico de construcción social, que no sólo genera diferencias entre los géneros femenino y masculino sino que, a la vez, esas diferencias implican desigualdades y jerarquías basadas en relaciones de poder entre ambos. (Burin, 1996).

Tal como lo señala Gurdían (2001) las relaciones de poder se refieren a todas las relaciones existentes entre los seres humanos en las que unas personas tratan de orientar, conducir e influir en las y los otros.



Si bien estas relaciones adoptan distintas formas y se producen en niveles diferentes, no se fijan de antemano, por lo tanto son susceptibles de modificar e incluso transformar.

En una cultura, mujeres y hombres cumplen diferentes papeles y posiciones sociales en determinadas etapas de sus vidas como personas y ámbitos donde se desenvuelven, por ejemplo: niñas, madres, esposas, hermanas, hijas, niños, padres, esposos, hermanos, hijos, profesionales. Esto podría verse reflejado en las actitudes e interacciones que los estudiantes manifiestan en el contexto escolar, las cuales podrían estar representando, implícitamente, una visión de mundo sobre género propia de su cultura.

Sin embargo, la problemática sobre el género puede retomar otros puntos de vista, que van más allá del cumplimiento de papeles en la sociedad. En este caso, es necesario trazar un puente que acerque el problema de género a la forma de aprender, y si esta forma logra distinguir a varones y a mujeres cuando construyen su conocimiento y asumen una posición frente al mismo. Esta situación viene a ampliar el marco de referencia sobre género para ubicarlo en el escenario escolar, donde a partir de diversas y múltiples interacciones e intercambios simbólicos, se revela el proceso de construcción de género y la manera en que se actúa.

Muchas de las investigaciones realizadas en el ámbito que nos ocupa, brindan valiosos aportes para explicar el papel que desempeña el género en la configuración de diversas experiencias en el contexto escolar y la cotidianidad del aula. Se presta especial atención al papel que debe jugar el docente en la construcción de una relación más igualitaria entre géneros, que contribuya a tomar conciencia de la situación y se logren modificar actitudes y comportamientos sexistas y discriminatorios que se transmiten culturalmente.

Entre las temáticas que abordan el aspecto educativo en relación con el género, sobresalen las siguientes:

- **Diferencias que se establecen entre hombres y mujeres para acceder al conocimiento.** El interés de los autores se centra en determinar cuáles son las diferencias entre hombres y mujeres en torno a la resolución de problemas de matemática (Zambo, 1996), al conocimiento de los problemas de género (Shur, 1996), la lectura de textos de educación sexual (Beyer, 1996), la lectura, escritura, y uso del lenguaje en idiomas extranjeros (St. Pierre, 1999), el manejo de equipo computacional (D'Amico, et. al, 1996), de la incidencia de la matemática en la ansiedad de los estudiantes (Satake, 1995) y, composición literaria sobre género (Mc Caslin, 1994). Por otra parte, Benjamin (1998) ve en términos de género, el desarrollo de conceptos que escolares hacen en relación con 'el destino'; y Maher y Tetreault (1997) analizan las construcciones que hacen los estudiantes sobre género, raza, clase y etnia.

En esta línea de trabajos, las diferencias de género no sólo se ven en relación con el conocimiento, sino también para que los estudiantes (Pace, 1999, Styslinger, M. (1999) se logren visualizar a sí mismos y a los otros en término de sus roles.

- **Diferencias de género en cuanto a igualdad de oportunidades de educación.** Los autores que analizan esta temática (Ramos et. al., 1996) plantean que la igualdad de género es más que poner a hombres y mujeres en iguales condiciones, para eliminar las barreras y los estereotipos que limitan las oportunidades y escogencias en ambos sexos. Se deben encontrar otras formas (Pang, 1998) que ayuden a superar las diferencias tan marcadas en el acceso a la educación.
- **Diferencias de género en relación con competencias de tipo actitudinal.** Los estudios se interesan en conocer las actitudes hacia la actividad científica y la ciencia (Shepardson, 1994), las experiencias en un laboratorio de biología (Weimberg, 1994); y hacia los estereotipos femeninos (Lafky, 1996). Las

actitudes hacia determinadas áreas del conocimiento, sobre todo las llamadas 'ciencias duras', entre ellas la matemática y las ciencias, es un tema que parece seguir preocupando a los investigadores. Los autores plantean que esas actitudes se derivan de esquemas positivistas, donde el campo científico es del dominio masculino. Esta situación, se refleja en las creencias que tienen las mujeres, en esos estudios de caso, hacia la ciencia y las actividades científicas.

- **Papel de las y los docentes en el aula.** Hay un interés explícito en algunos estudios por demostrar que el papel que asuma el docente en la cotidianidad del aula, va a permitir que se promueva o no la igualdad entre géneros. De ahí la necesidad de buscar determinadas estrategias didácticas para lograr un cambio en las actitudes y comportamiento del docente y de los y las estudiantes, es decir, concientizarlos de que las condiciones de discriminación y subordinación entre géneros son una creación 'arbitraria', que responde a una sociedad patriarcal. Es interesante notar que la figura del docente se visualiza como 'orientador' de los estudiantes en asuntos de género. La orientación que él brinde influye, según los autores consultados, para que no se promuevan en el aula determinados prejuicios o desigualdades entre géneros (Guzzetti, 1996). También se habla de su influencia como agente motivador en el área de la escritura (Cleary, 1996). De ahí que, los docentes deban buscar estrategias didácticas (Pluker, 1994) para lograr una atmósfera de igualdad en el aula. Por ejemplo, discusiones entre los estudiantes acerca de temáticas como: género, estereotipos y papeles que se le asignan social y culturalmente al hombre y a la mujer. También Alvermann (1998) plantea como recurso didáctico los textos que se utilizan en el aula; y Marshall y Reinhartz (1997) aportan elementos para ayudar a los profesores a subsanar los problemas de género que se presentan en su interacción con los estudiantes. En esa perspectiva Bruner (1997) discute algunos enfoques para que los docentes puedan tener un uso más expedito de la tecnología, proporcionándoles la posibilidad de que orienten a los estudiantes con nuevas estrategias.

También docentes feministas (Marks, 1996) que ven las diferencias de género como creaciones arbitrarias para consolidar el privilegio masculino, encuentran que enseñar a los estudiantes acerca del género es un reto.

En términos generales, todos estos estudios pretenden que se genere un cambio en las actitudes y comportamiento de los estudiantes, es decir, concientizarlos de que las condiciones de discriminación y subordinación entre géneros es una prescripción social.

## **2.2 Desarrollo de la temática en el contexto costarricense**

En nuestro país también se han realizado una extensa serie de trabajos de investigación en torno a la temática género - educación. Estos estudios tienen trascendencia en tanto se establece la necesidad de construir una cultura equitativa de género en el ámbito educativo en general y particularmente, en la práctica cotidiana docente (Goñi y Rivera, 1988; Ferro y Carvajal 1991) espacio en el que se requieren establecer procesos de diálogo y negociación, para que las y los actores educativos cimienten, sobre bases más sólidas, una nueva forma de interacción entre géneros y ser más tolerantes con las concepciones de género, clase, etnia o sexualidad que se tienen en el escenario educativo. Asimismo, la información deja constancia que en el proceso de enseñanza y aprendizaje deben mediar procesos de reflexión para que los estudiantes asuman nuevas conductas y nuevas actitudes acerca del género. (Cerdas y Ramírez, 1995)

Es importante indicar que existen instancias de carácter gubernamental que realizan investigaciones en el área de género y educación. Tal es el caso del Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU) conocido anteriormente como Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia, el cual ha desarrollado una labor estratégica en relación con las necesidades e intereses de las mujeres en el ámbito educativo.

En febrero del año 2000, el INAMU firmó un convenio de cooperación con el Ministerio de Educación Pública (MEP, 2000) para diseñar un plan de acción que incorpore el enfoque de equidad de género en el currículo oficial de escuelas y colegios del país. Es decir, reforzar valores, normas y concepciones acerca de cómo deben ser y actuar los hombres y las mujeres y eliminar los contenidos sexistas del sistema educativo, que inciden en la conformación de los papeles y estereotipos de género, y en el desarrollo de las relaciones equitativas entre los sexos.

En ese sentido, el interés se centra en fomentar una igualdad real, dado que:

los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en un contexto de discriminación y desventaja hacia las mujeres, que se manifiesta en sus diversos componentes y que atenta en contra de la equidad entre los géneros. El sistema educativo además de transmitir, por medio del currículum oficial, las nociones culturales relativas al género aceptadas socialmente, también transfiere un cúmulo de pautas de comportamiento no explícitas, que influyen en la construcción de la identidad de niños y niñas, en su confianza y autovaloración, así como en sus motivaciones y expectativas de vida... (INAMU, 1999)

La firma del convenio entre el INAMU y el MEP se convierte en otra herramienta más que promueve una educación basada en los principios de igualdad entre los sexos. Esto por cuanto existen otros instrumentos de carácter jurídico que regulan aspectos sobre el tema. Entre ellos se pueden citar los siguientes: (MEP, 2000):

- **Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer.** En el capítulo V, artículo 17, de la citada ley se plantea la prohibición de que en cualquier institución educativa nacional, se utilicen contenidos, métodos e instrumentos pedagógicos, que asignen papeles para hombres y mujeres dentro de la sociedad, que sean contrarios a la igualdad social y a la complementariedad de los géneros o que mantengan una condición subalterna de las mujeres.

- **Convención sobre todas las formas de discriminación contra la Mujer.** En el artículo 10, se estipula eliminar cualquier concepto estereotipado de los papeles masculinos y femeninos en los distintos niveles y formas de enseñanza.
- **Código de la Niñez y la Infancia.** En el capítulo V, artículo 68, se plantea la prohibición de promover o practicar en los centros educativos, todo tipo de discriminación por género, edad, raza u origen étnico o nacional, condición socioeconómica o cualquier otra que viole la dignidad humana.
- **Política Curricular hacia el Siglo XXI: sus bases conceptuales.** Formula el respeto por la diversidad cultural, social y étnica, así como la exclusión de los elementos que generen discriminación por razones de género o de cualquier otra naturaleza. En consecuencia, se pretende promover un proceso educativo que brinde igualdad de oportunidades a todas las personas, sin distinción de sexo, origen étnico, religión o edad.

Si bien estas políticas tienen un marco legal que favorece la igualdad de oportunidades a todas las personas sin distingo alguno, también es cierto que en la actualidad el sistema educativo formal costarricense no cuenta con estudios suficientes que evidencien el impacto de matrícula, deserción, repitencia o analfabetismo, por citar algunos ejemplos, de los estudiantes en los diferentes niveles de educación. Además, son pocos los estudios que determinan la presencia o no de estereotipos de género en la práctica pedagógica cotidiana, o las expectativas e intereses de los y las estudiantes. Esta situación incide de manera directa en los planes de estudio y en los contenidos programáticos, en los cuales no se plantea de manera clara un marco conceptual que brinde a las y los docentes las bases necesarias para transmitir y reforzar valores y concepciones acerca de cómo deben ser y actuar los hombres y las mujeres a fin de lograr el desarrollo de relaciones equitativas entre los sexos.

### 3. Problematicación del objeto de estudio

Tomando en consideración la realidad expuesta, nos proponemos el siguiente problema de investigación:

**¿Cómo repercuten el sistema de creencias y las representaciones ideológicas tanto de la y del docente como de las familias, en la reproducción de la identidad de género en las y los estudiantes?**

Del problema señalado, se desprenden los siguientes objetivos:

1. Analizar los intercambios simbólicos e interacciones de educadoras y educadores, niños y niñas en el aula, desde la práctica pedagógica cotidiana.
  - Analizar la forma en que se organiza el trabajo cotidiano del aula
  - Analizar los intercambios simbólicos e interacciones de niños y niñas en relación con los procesos de mediación propiciados por educadoras y educadores en su trabajo en el aula
2. Deconstruir el discurso de educadoras y educadores, niños y niñas desde la visión de género en el aula.
  - Analizar las creencias, actitudes, valores y concepciones sobre género de educadoras y educadores.
  - Analizar las creencias, actitudes, valores y concepciones sobre género de niñas y niños.
  - Analizar las creencias, actitudes, valores y concepciones sobre género que tienen las familias de los estudiantes.
  - Determinar la percepción de las y los educadores sobre su práctica docente, desde la visión de género.

3. Diseñar acciones pedagógicas para la formación docente con perspectiva de género.

#### **4. Referencial teórico**

Este marco conceptual se centra en dos ejes fundamentales: noción de género y las interacciones en la construcción de la identidad genérica. Otros referentes conceptuales se desarrollan en el contexto de cada uno de los objetivos propuestos en este trabajo.

##### **4.1. Aproximación conceptual a la noción de género**

El género es una categoría que involucra distintos enfoques: psicológicos, biológicos, culturales, sociales e históricos. Fundamentalmente, ha sido abordado como una categoría sociológica, antropológica y política, cuyo origen se remonta a la célula familiar. Se establece como una de las coordenadas que estructuran el sujeto humano, constituyendo un sistema complejo y multifactorial que actualmente se denomina sistema sexo-género.

También es una categoría que funciona bajo el eje de la diferencia biológica y psicológica; sin embargo en el ámbito socio-cultural, político y económico se representa en términos de desigualdad. El concepto sociológico de género habla de la construcción cultural y social del sexo como:

conjunto de significados contingentes que los sexos asumen en el contexto de una sociedad dada. (Scott, 1988).

A partir de estas formas de concebir el género, esta categoría pertenece al dominio de la subjetividad y de la cultura. En otras palabras, es importante señalar que los seres humanos se van construyendo como mujeres y como varones.



El género como categoría es siempre relacional; nunca aparece de forma aislada sino marcando su conexión con otros componentes y relaciones sociales. Las relaciones que se analizan entre varones y mujeres están enraizadas históricamente de forma cambiante y dinámica en relación con los referentes sociales y culturales, de los que se apropian los seres humanos para construir la subjetividad de cada uno. Estos referentes se traducen en los papeles y lugares asignados a los seres humanos en cada cultura.

Lo anterior permite considerar que el género es una categoría histórica que se construye de diversas maneras en las distintas culturas, especialmente por medio de relaciones de poder y del ejercicio del poder de los afectos en el género femenino y del poder racional y económico en el género masculino, y en las implicaciones que tales ejercicios tienen sobre la construcción de la subjetividad femenina y masculina (Burin, M. 1996:65).

La noción de género suele ofrecer dificultades, en particular, cuando se la toma como un concepto totalizador, que imposibilita ver la variedad de determinaciones con las que los seres humanos se construyen como sujetos: etnias, religión, clase social, nivel educativo, entre otros. Todos estos son factores que se mezclan en la construcción de la subjetividad. El género jamás aparece en su forma pura sino entrecruzado con otros aspectos determinantes de la vida de las personas: su historia familiar, sus oportunidades educativas, su nivel socioeconómico y otros. Como instrumento de análisis esta noción da prioridad a los rasgos con que la cultura deja sus marcas en la constitución de la subjetividad femenina o masculina.

Linda Alcoff y Teresa de Laurentis (citados por Burin, 1996) señalan que el género no es un punto de partida en el sentido de ser una cosa determinada, pero, en cambio, es una postura o construcción, formalizable de manera no arbitraria por una matriz de hábitos, prácticas y discursos.

Más aún, es una interpretación de nuestra historia dentro de una particular constelación discursiva, una historia en que somos sujetos de y para sujetos a la construcción social. (Alcoff y De Laurentis, 1996, p. 13)

Género es un concepto que pertenece al dominio de la intersubjetividad y del orden simbólico; es posible un estudio de su ontogénesis en la infancia a partir de los esquemas de interacción y de intersubjetividad, que permita indagar la construcción ideológica de género que constituye la identidad subjetiva y colectiva.

Ese término circula en las ciencias sociales y en los discursos que se ocupan de él con una acepción específica y una intencionalidad explicativa. Dicha acepción data de 1955, cuando John Money propuso el término "papel de género" para describir el conjunto de conductas atribuidas a los hombres y a las mujeres. Money utilizó el concepto de género para diferenciar de forma dicotómica las palabras, ya que es a través de un sistema simbólico que la identidad de ser varón o mujer queda constituida.

Inicialmente pertenecía, como concepto, únicamente a la gramática; de allí fue importado por Money a la medicina y a la psiquiatría y, posteriormente, trasladado por múltiples autores a diversas ciencias sociales. Pero ha sido Robert Stoller (citado por Woods & Hammersley, 1995) el que estableció más nítidamente la diferencia conceptual entre sexo y género en un libro dedicado a ello en 1968, basado en sus investigaciones sobre niños y niñas que, debido a problemas anatómicos, habían sido educados de acuerdo con un sexo que no era fisiológicamente el suyo.

La idea general mediante la cual se distingue "sexo" de "género" consiste en que el primero se refiere al hecho biológico de que la especie humana es una de las que se reproduce a través de la diferenciación sexual, mientras que el segundo guarda relación con los significados que cada sociedad atribuye a esa diferenciación.

E. Gomáriz (citado por Burin, 1996) plantea que podría aceptarse, de manera amplia, que son reflexiones sobre género todas las relacionadas, a lo largo de la historia del pensamiento humano, con las consecuencias y los significados que pertenecen a un determinado sexo, por cuanto esas consecuencias muchas veces entendidas como "naturales", no son sino formulaciones de género.

Mediante ese anclaje temático puede hablarse ampliamente de "estudios de género", para referirse a la producción de conocimiento que se ha ocupado de este ámbito de la experiencia humana: los sentidos atribuidos al hecho de ser varón o ser mujer, en cada cultura.

Especialmente, en este ámbito es importante la producción que se hizo en torno al feminismo. El feminismo surge como movimiento social, enmarcado en la tradición moderna, formando parte del conjunto de luchas por la justicia de otros sectores sociales subordinados, con la que está ligado objetivamente y con las que necesita articularse en la práctica para lograr sus metas de cambio social.

Una de las ideas centrales más importantes sobre el tema de género es que los modos de pensar, sentir y comportarse de ambos géneros, más que tener una base natural e invariable, se apoyan en construcciones sociales que aluden a características culturales y psicológicas asignadas de manera diferenciada a mujeres y varones. Por medio de tal asignación, mediante los recursos de la socialización temprana, unas y otros incorporan ciertas pautas de configuración psíquica, social y cultural que hacen posible el establecimiento de la feminidad y la masculinidad. Desde este criterio, el género se define como red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y varones.

Tal diferenciación es producto de un largo proceso histórico de construcción social, que no sólo genera diferencias entre los géneros femenino y masculino sino que, a la vez, esas diferencias implican desigualdades y jerarquías entre ambos (Burin M. , 1996:64).

Al respecto, Lamas (citada por Beltrán, 1997) plantea que el género es una categoría en la que se articulan tres instancias básicas:

- a) la asignación (rotulación, atribución) de género. Esta se realiza en el momento en que nace el bebé, a partir de la apariencia externa de los genitales.
- b) la identidad de género (...) se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (..) y es anterior a un conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos (...) se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias.
- c) el papel (rol) de género (...) se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino (p.1)

En consecuencia, mujeres y hombres cumplen diferentes papeles como sujetos y ámbitos donde se desenvuelvan, por ejemplo: niñas, madres, esposas, hermanas, hijas, niños, padres, esposos, hermanos, hijos, profesionales, académicas y académicos. Los sujetos cumplen dichos papeles y posiciones sociales en determinadas etapas de sus vidas (Field, Mary; Mc Vicker Blythe y otras; 1986). Esto podría verse reflejado en las actitudes e interacciones que tanto niños como niñas manifiestan en el contexto escolar, las cuales podrían estar representando implícitamente una visión de mundo sobre género propia de la cultura en donde se desenvuelven.

Sin embargo, la problemática sobre el tema de género puede retomar otros puntos de vista, que van más allá del cumplimiento de papeles dentro de una cultura. Tendría que trazarse un puente que acerque el problema de género a la forma de aprender y si esta forma podría distinguir a varones y a mujeres cuando construyen su conocimiento y asumen una posición frente al mismo.

Esta situación viene a ampliar el marco de referencia del tema de género, si se considera que las formas de resolver los problemas cotidianos que tienen las mujeres no solo responden a patrones culturales, sino también a la forma en que abordan los procesos particulares de cada uno de los sujetos. Esto nos hace comprender la complejidad del mundo en que interactuamos como sujetos sociales y aprendices (Gilligan, 1982).

Los estudios de género han enfatizado la construcción de la subjetividad femenina como un proceso multideterminado, que ha sido transformado a lo largo del tiempo y de los distintos grupos de mujeres. La cultura ha utilizado diversos recursos materiales y simbólicos para mantener la identificación de mujeres y maternidad, tales como los conceptos y prácticas del papel maternal, el ejercicio de la maternidad, el deseo maternal, el ideal maternal, entre otros.

Estos recursos materiales y simbólicos se legitiman en el proceso de la división de dos ámbitos de producción y representación social diferenciados: el doméstico y el extradoméstico. Junto con ellos aparecen dos áreas de expresión, producción y poder para varones y mujeres: el poder racional y económico y el poder de los afectos. Esta distribución de áreas entre los géneros femenino y masculino ha tenido efectos de largo alcance sobre la forma de ser de los varones y de las mujeres. En el caso de las mujeres, centrarse en el poder de los afectos fue un recurso y un espacio específico, dentro del ámbito doméstico, mediante la regulación y el control de las emociones que circulan dentro de la familia. Esta forma de poder favoreció que la subjetividad femenina quedara fijada en los roles familiares y domésticos.

Desde una perspectiva psicoanalítica las mujeres construyen su subjetividad a partir de la introyección de rasgos sociales y lo que naturalmente se desprende del cuerpo sexuado de la niña. De esta manera los distintos rasgos se conciben como propios y naturales, histórico-sociales; así pues devienen los formatos de feminidad.

Castoriadis (citado por Burin & Bleichmar, 1996) afirma que la construcción de la identidad del cuerpo femenino se hace a través del lenguaje, actitudes, expectativas, deseos y fantasías que serán transmitidos de persona a persona para abarcar todo el contexto humano con el que el individuo se encuentra día tras día, desde el nacimiento hasta la muerte.

La identificación es un proceso psicológico fundamental, pues por medio de éste se reconocen similares a aquellos del mismo género -niña-hija, mamá, hermana, abuela-, y se incorpora a las normas y a las reglas que prescriben lo que es natural y propio de

niñas y mujeres, así como lo que corresponde a los nombres, y pronombres, las formas lingüísticas para denominar y reconocer en las palabras como se designan. Simultáneamente a este reconocimiento se diferencia lo distinto del género.

Durante este proceso de identificación ocurren cambios en la forma en que se percibe y se aprehende el mundo, por ejemplo el desarrollo de los primeros símbolos y del proceso de simbolización. En la discriminación entre el mundo humano y el mundo inanimado desempeña un papel central el hecho de que las secuencias de interacción entre las personas son fragmentarias; cada persona proporciona una parte de la conducta total, mientras que la conducta instrumental con objetos implica siempre la realización de una secuencia completa. Esta cualidad de las experiencias contribuiría al desarrollo de dos tipos diferentes de procesos de simbolización basados uno en esquemas de acción y otro, en patrones de interacción.

La organización de los primeros símbolos conserva la huella de sus raíces en los esquemas de acción e interacción y se tiende a definir esta organización en términos de estructuración de roles, es decir, la capacidad de comprender, representar y significar las funciones de las personas y los objetos en secuencias de acción y de interacción. Los roles de las personas y las funciones de los objetos aportan los materiales para el procesamiento simbólico.

La feminidad/masculinidad se construye en la intersubjetividad y en la interacción. La feminidad y la masculinidad son representaciones de la mente de los adultos, que se construyen en la cultura, son también significados conscientes y "preconscientes". De esta manera el género es prescriptivo. En la infancia, los niños despliegan tempranamente rígidos códigos de género: la separación en los modelos de las actividades y las apariencias son fuertemente censurados y padecidos por ellos.

El proceso de identificación conlleva el de diferenciación. A la postre estos procesos facilitan, socio históricamente, un modo de construir el mundo en términos binarios. En este sentido lo específico de la cuestión de género, ha sido visto desde la

naturalización del patriarcado y una lógica de la diferencia - propia de él - que excluye y/o inferioriza las diferencias.

Recientemente los trabajos de distintos psicoanalistas versan sobre las deconstrucciones de las diferencias e inferiorización de las dicotomías, ya que las oposiciones no son naturales sino construidas. Esto supone poner en interrogación la lógica de la diferencia que fundamenta los planteamientos en torno al género y que ha organizado sus conocimientos; y dilucidar la persistencia de una lógica por la cual la diferencia sólo puede ser pensada a través de parámetros jerarquizantes que invisibilizan posiciones fundamentales de la subjetividad de las mujeres.

Lógica de la diferencia por la cual se homologa Hombre=hombre, invisibilizando aquello genérico femenino no homologable a lo masculino; lógica de la diferencia por la cual, cuando lo diferente se hace presente, es pensado como inferior (Fernández, A; 1996:154,155).

Las revisiones conceptuales sobre género que ofrecen distintas posiciones psicoanalíticas tratan de replantear el eje binario a partir del cual se estructuró la lógica de representación del mundo. Con la crítica a la lógica de la diferencia persiguen que cuando se pone el acento en la positividad desde donde son vividas las diferencias y no "la diferencia", no se excluya a la mujer del régimen de la falta. Es decir, ser mujer o varón reviste diferencias, pero no hay una visión negativa de dichas diferencias, por las que se justifique la discriminación o desigualdad.

De acuerdo con Fernández (1996: 168)

...la constitución de otra lógica de la diferencia superadora de los parámetros que la episteme de lo mismo ha generado. Otra lógica de la diferencia que brinde la posibilidad de crear aquellos instrumentos conceptuales desde donde contener la pluralidad de idénticos y diversas diferencias", supone valorar que cada sujeto es una encrucijada donde convergen sus determinaciones de clase, etnia, género y edad. Las diferencias de género soportan la singularidad infinita de individualidades históricas: diversidad inagotable de maneras posibles de ser personas. Singularidad infinita que nos define a los seres humanos como semejantes: ni idénticos, ni diferentes. (Volnovich, J & Tubert, S., 1996: 347).

## 4.2 Interacciones en la construcción de identidad genérica

La noción de interacción está estrechamente vinculada con la construcción de género, por tratarse de la forma en que se desarrolla una acción, es decir mediante un intercambio; así como la forma de expresarse esa acción: una estructura dialógica. Además, estas nociones explican la asignación de sentido o significación que las personas dan a sus experiencias, a sus decisiones, a sus acciones.

La interacción presenta un carácter bipolar: un "yo" que dice y un "tú" a quien el primero se dirige. Este carácter bipolar asume una apariencia dialógica de intercambios interpersonales. Los intercambios interpersonales producen enunciaciones; es decir, cada uno dice algo sobre algo y manifestamos un intercambio de intencionalidades que se realizan recíprocamente (Ricoeur: 1996).

En el espacio de intercambios interpersonales, las personas intervienen sobre sí mismos y sobre el mundo social, pues elaboran sus propias perspectivas, sus propias visiones del mundo, a partir de las cuales crean sus propias significaciones. En este espacio, adquiere sentido la dialéctica del sí mismo como otro de sí, ya que se manifiesta la toma de posición de uno con respecto a otro, y al mismo tiempo, él uno se piensa como diferente de sí y viceversa.

Bajo esa perspectiva, el ambiente socio-cultural aporta los soportes necesarios para construir y crear las significaciones o el sentido que las personas tienen sobre su visión de género. Este punto de vista, se apoya en los aportes de Bruner, sobre la forma en que la cultura constituye el pensamiento, dada la interacción constante de los sujetos con los miembros de su cultura y las herramientas intelectuales de dicha cultura.

El desarrollo de cada persona se realiza en un proceso social de interiorización o internalización de conceptos, de herramientas intelectuales, a saber: lenguaje, formas de pensamiento, tecnologías, la lectura, la escritura, actitudes y valores.



Esta interiorización es posible por la interacción con otras personas, con los que conjuntamente se realiza un proceso de intercambio.

Bajo esa línea, **la identidad genérica** se traduce en la síntesis de la historia del sujeto y es una experiencia de la subjetividad. Como lo señala Lagarde (1993) la identidad es la experiencia del sujeto en torno a su ser y existir; las personas construyen una forma de ser y de percibirse en sí mismas y en relación con otras personas.

En dicha construcción es fundamental el intercambio y las asignaciones sociales y culturales con las que la historia ha constituido a las y los seres humanos en mujeres y hombres, una constitución que va más allá de la biología, pues incide en cómo se perciben, se sienten y se conciben como seres humanos.

Así pues, **la identidad genérica** no es una determinación biológica o psicológica, la construimos a partir de nuestras continuas interacciones con el medio que nos rodea, es por lo tanto, una construcción socio-cultural, pero no exclusivamente ideológica en la organización social que define posiciones, funciones y papeles a las y los seres humanos, sino también se apropia en la existencia y en la vivencia personal, por lo que no hay una única forma de constituir la identidad genérica.

En el escenario educativo, docentes y estudiantes, en sus relaciones, creencias y actitudes y representaciones ideológicas muestran una identidad genérica, mediante las interacciones que se construyen en la escuela y en el aula, que se constituye en el acto comunicativo, y, en éste donde se vuelve pública y accesible a las prácticas sociales. Coincidimos con Lagarde (1993) cuando afirma que:

la identidad se conforma por las significaciones culturales aprendidas y por las creaciones que el sujeto realiza sobre su experiencia a partir de ellas, la complejidad cultural impacta la complejidad de la identidad". (p.4)

En consecuencia, son las experiencias y la variedad de ellas las que nos brindan la oportunidad de conformar, paulatinamente, nuestra identidad y reestructurarla al confrontar la visión de mundo que poseemos con lo que nos proyecta la realidad.

### ➤ **La interacción y las relaciones dialógicas**

Congruente con la reflexión anterior, la **intersubjetividad** es una construcción que se realiza en el acto comunicativo, y que evidencia las diferencias y las similitudes de las relaciones entre las personas; así como la apropiación de la historia particular y social que comparten. La intersubjetividad lleva a plantear el cómo conoce el ser humano en relación con otras personas.

No se puede hablar de intersubjetividad sin que estén inmersos los **actos del habla y las relaciones dialógicas de las personas**. Lo anterior marca un espacio dinámico y cambiante en el contexto en que se realizan los actos comunicativos. Este espacio permite que las personas puedan construir el sentido de sus experiencias, de su historia y de su conocimiento. La construcción de sentido será, pues, el vínculo existente entre las interacciones y las relaciones dialógicas de las personas con sus experiencias.

En este estudio, permitirán analizar cómo la construcción de sentido evidencia una visión, unas creencias y una posición con respecto a la identidad de género de las personas; así como éste se relaciona con lo que otras personas, en este caso, las y los estudiantes, retomen, adscriban y construyan como identidad genérica.

## **5. Referencial metodológico**

En este apartado se detallan los aspectos que permitieron el abordaje metodológico del objeto de estudio, los cuales se centran en: la posición epistemológica para abordar el objeto de estudio, selección del centro educativo, técnicas a las que se recurre para obtener la información y el proceso de negociación.

### **5.1 Posición epistemológica para abordar el objeto de estudio**

En principio, la investigación debe ser reconocida como un proceso sistemático de aprendizaje orientado a conceptualizar la realidad, esto es, conocerla, analizarla y explicar sus manifestaciones. Toda investigación conlleva una intencionalidad, cual es,

el mejoramiento y la transformación no sólo de las y los actores sociales que participan en ella, sino también de sus prácticas. Lógicamente esto exige una indagación constante por parte de las y los investigadores, con altas dosis de imaginación, intuición y deseo por acercarse y comprender la realidad estudiada.

Este proceso de construcción del conocimiento no es neutro. Los seres humanos logran transmutar la realidad desde su mera percepción sensorial y su visión del mundo, hasta categorizarla y analizarla mediante determinados enfoques o paradigmas, que permiten tanto la comunicación con otras personas, como la búsqueda de explicación de esos fenómenos reales.

Sería ilusorio pensar que para lograr lo anterior todas y todos los investigadores deban asumir el mismo *paradigma de investigación*: se debe elegir aquel que mejor convenga a sus intereses y a las exigencias del estudio que se llevará a cabo.

El paradigma escogido va a condicionar los procedimientos de estudio que se fijan en la investigación, el tipo de problema elegido, las estrategias, técnicas e instrumentos, así como los criterios de validación y legitimación del conocimiento que se produce (Pérez Gómez, 1990). El concepto que se tenga de realidad es un elemento que determina la elección de los procedimientos de investigación, y la utilización de ciertas estrategias metodológicas va a conducir a un tipo particular de conocimiento de la realidad estudiada.

En el caso que nos ocupa, la investigación cualitativa nos acerca a un marco que posibilita compartir experiencias y desarrollar una relación dialógica con las y los actores sociales que participan en el estudio. Esto es, una mejor comprensión de sus experiencias vivenciales, su situación particular, su percepción de mundo y de las realidades que se obvian, porque se convirtieron en una acción rutinaria de acciones, organizadas en el aquí y ahora.

Ahora bien, dado que el paradigma cualitativo ha sido objeto de múltiples estudios, en los cuales se destacan sus características y posibilidades, así como las

bondades y ventajas que ofrece su utilización, entre otros aspectos, se debe insistir, como lo dice Valles (1997)

... no hay un único relato histórico que documente, de manera comprensiva e indiscutible, la génesis y desarrollo de la perspectiva cualitativa en las ciencias sociales (ni en todas en conjunto, ni en ninguna de ellas por separado). (p.15)

Particularmente este trabajo se enmarca en el ámbito **etnográfico**. La utilización del método etnográfico permite estudiar a los participantes en el contexto en el cual se desenvuelven, tomando en consideración sus creencias, valores y visión de mundo, interpretaciones y significados en relación con sus propias actuaciones. El estudio por lo tanto, pretende aproximarse a la descripción de la práctica educativa pedagógica, tal y como que se desarrolla en el aula, para entender y analizar la visión de género que maestros, maestras, niños y niñas, construyen en ese espacio educativo.

Lo anterior implica partir de las propias palabras de los participantes, de sus gestos, posturas, movimientos; así como de las situaciones que se produzcan en el contexto de la cultura escolar. Por lo tanto, interesa comprender que sienten, qué piensan los participantes. Además, se persigue promover espacios para que las y los participantes analicen sus propias interacciones en el aula.

La etnografía se ha caracterizado por describir y analizar en detalle situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, así como por documentar lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos en su propio contexto.

El término proviene de la antropología y deriva de las palabras griegas *ethnos* (pueblo, grupo humano) y *graphein* (describir) por lo que refiere a la descripción o reconstrucción de escenarios y grupos culturales, esto es, su estilo de vida, costumbres, valores, comportamientos y creencias.

Bajo una perspectiva etnográfica se pretende crear una imagen real y fiel del grupo que se estudia, la búsqueda de la intencionalidad y del significado de las acciones o de las situaciones que emergen en contextos específicos. El referente empírico de los estudios etnográficos queda circunscrito en el horizonte de la concepción de mundo y de las representaciones ideológicas que tienen tanto las y los investigadores como las y los participantes, y de sus interacciones cotidianas y personales, para descubrir los significados que estos últimos dan a su actuar, a su vida misma.

Específicamente, se trata de aprender el mundo empírico de manera holística y natural, es decir, conocerlo en su totalidad, buscar las relaciones y articulaciones entre las partes y la totalidad, para comprender y analizar a las y los participantes en el contexto en que se insertan, reconstruir los aspectos no documentados, rescatar la cotidianidad, lo inconsciente, lo oculto de la realidad estudiada.

En ese sentido, el trabajo etnográfico se sustenta en los siguientes principios:

- Requiere de la participación y convivencia de las y los investigadores en la vida cotidiana de las y los participantes, mediante un trabajo de campo intensivo y sistemático, la observación y entrevistas a profundidad como técnicas primordiales de recolección de datos.
- Depende de la observación, por parte de las y los investigadores, de las personas en su propio contexto y de la interacción en su propio lenguaje y en sus propios términos.
- Parte de una interacción cara a cara con las y los participantes para explicar cómo el ser humano percibe, siente, vive, cambia, actúa, y construye y reconstruye su propia identidad.
- Pretende revelar la riqueza y diversidad de la experiencia humana, más que determinar las leyes que la gobiernan.

- Supone que la realidad social es construida por cada persona en interacción con todas las demás, y en relación con los significados y los símbolos que estos le otorgan.
- Parte de una concepción de totalidad, que visualiza la realidad como un proceso articulado y dialéctico, en donde un elemento puede ser conocido en su articulación con el todo.
- Enfatiza en las relaciones y articulaciones de los diferentes elementos que conforman la totalidad, y no las mediciones de las partes que se suponen conocidas y regulares.
- Complementa los aspectos émico y ético. Desde el punto de vista émico se buscan los símbolos, los pensamientos y la conducta de las y los participantes, con una actitud libre de conceptos apriorísticos, ya que todo lo dicen y hacen tiene sentido y es importante. Desde la perspectiva ética, las y los investigadores trascienden la conciencia de las y los participantes, para llegar a los aspectos no intencionales del ser humano y construir pautas culturales.
- Como estrategia de investigación, se elabora en función de cada investigación particular y de los datos que se necesitan para su análisis. No es posible su aplicación de modo mecánico en otras realidades.
- Permite delinear y contextualizar las prácticas culturales locales y la forma en que los seres humanos organizan su cultura.
- Utiliza un proceso cíclico de investigación. En dicho proceso las y los investigadores tienen sucesivas oportunidades para precisar, definir y ordenar su estudio con el fin de buscar la coherencia entre las interpretaciones de los participantes y la realidad. Por lo tanto, no se requiere la formulación de hipótesis prediseñadas o esquemas rígidos antes de iniciar el trabajo de campo. La teoría emerge de la realidad.
- Es flexible, con capacidad de adaptación a los contextos en que se utiliza. Las y los investigadores pueden emplear diferentes técnicas de recolección de la

información, entre ellas: observación participativa, observación no participativa, entrevistas abiertas a profundidad, historias de vida y análisis de diversos documentos.

Específicamente, en el contexto de la educación la etnografía, denominada *etnografía educativa*, pretende la descripción e interpretación detallada, profunda y analítica de las actividades, creencias compartidas, prácticas y procesos que intervienen en la constitución de lo escolar y en su cotidianidad, desde la perspectiva de las y los participantes y del contexto social y cultural en que estos se desenvuelven.

La etnografía educativa propicia un tipo de acercamiento que permite aprehender las particularidades de las relaciones sociales que se establecen en el contexto escolar, ya que parte de que la realidad se construye socialmente; no es por lo tanto, independiente de los seres humanos. (Bertely, 1997; Getz y Le Compte 1988). Sin embargo, no es sino hasta finales de los años setenta que la investigación etnográfica/cualitativa empieza a '*legitimarse*', es decir, goza de aceptación en diversos campos disciplinarios, incluyendo el educativo. Anteriormente (Bertely, 1997; Bertely y Corenstein, 1994), no se brindaba atención a la dinámica interna de las instituciones educativas, la práctica educativa cotidiana o las interacciones en el aula; el desempeño escolar fue abordado, principalmente, desde un punto de vista cuantitativo y experimental, donde predominan las pruebas estandarizadas y las explicaciones parciales que no dan cuenta del contexto social y cultural en que se desenvuelven los estudiantes.

En términos generales, la década de los ochenta marca un cambio sustancial en la investigación etnográfica en educación. La problemática educativa empieza a ser tratada desde referentes conceptuales críticos (Rockwell,1991; LeCompte,1995) que pretenden señalar la influencia que ejercen los factores y las condiciones sociales, económicas y culturales en las desigualdades entre las personas y los grupos, particularmente aspectos tales como clase social, etnia, procedencia geográfica y género. Esta nueva orientación permite, por ejemplo, abandonar la idea de que el

creciente fracaso escolar, la deserción y el analfabetismo son producto de los estudiantes y sus familias, y no de la estructura económica y social.

La crítica a la escuela se respalda fundamentalmente en las llamadas teorías de la reproducción que vinculan los procesos escolares con la reproducción del sistema social. Bajo esta concepción, se concibe la escuela como un aparato ideológico de dominación que no enfrenta conflictos ni resistencias ante lo establecido. Su discurso se dirige a otorgarle a la institución escolar un carácter neutral, que tiene la función de reproducir jerarquías, normas, valores y conocimientos, con el fin de socializar a las personas y prepararlas para que se incorporen al sistema productivo. Por lo tanto, la escuela se convierte en un sitio de instrucción que legitima los intereses del orden social imperante, y desarrolla mediante un currículo oculto, procesos de socialización autoritaria amparada en una ideología igualitaria y de control social.

En suma, las reflexiones que se elaboran sobre el contexto educativo tienden a recuperar de manera paulatina las dimensiones sociales y culturales del trabajo escolar. Se incursiona, entre otros aspectos, en el proceso de enseñanza aprendizaje; las formas que adopta la educación en diversas culturas y grupos sociales; la vida cotidiana del aula para comprender las interacciones y el significado que docentes y alumnos conceden a su realidad y al contexto en que se ubican. La metodología básica utilizada para recopilar los datos continúa siendo la observación participativa, la observación no participativa, entrevistas abiertas a profundidad, historias de vida y análisis de diversos documentos.

## **5.2 Fuentes de información**

El problema de investigación se aborda mediante las siguientes fuentes de información:

- Fuentes primarias, referidas a las técnicas de trabajo que permiten acercarse a la realidad en estudio y a la interpretación que tienen los participantes, es decir, docentes y , estudiantes sobre el género.



- Fuentes secundarias que se refieren a la revisión y el análisis de material bibliográfico: libros, folletos, artículos, y otros documentos relacionados con la temática, que se han encontrado no sólo en bibliotecas y centros de documentación, sino que también han sido facilitados por diversas personas relacionadas con el tema.

### **5.3. Selección de los participantes**

Los participantes clave en este estudio son:

- Docente de III grado de primaria de una escuela pública
- Estudiantes de tercer grado de una escuela pública
- Madres de familia de estudiantes de tercer grado de una escuela pública

### **5.4 Selección del centro educativo**

Si bien, en principio se pretendió seleccionar una escuela que participara en el Sistema de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (SIMED), donde el Ministerio de Educación incorpora la perspectiva de género en el planeamiento didáctico y en el trabajo de aula, eso no fue posible dado que no es hasta setiembre del 2000 que dicho ministerio tenía planeado iniciar el asesoramiento para la puesta en práctica de los programas de estudio con esa perspectiva. De ahí que se seleccionara de manera intencional un centro educativo en el cantón de Moravia, dada la facilidad de acceso por parte de las investigadoras.

### **5.5 Técnicas para la recolección de la información**

Las técnicas utilizadas para recolectar la información son las siguientes:

#### **➤ La observación**

Esta técnica ha permitido la recolección de datos de una manera sistemática mediante el llamado diario de campo, a través del contacto directo en el contexto y las situaciones particulares que se investigan, por un determinado período de tiempo.

Mediante la observación se genera un proceso de interacción con los informantes y se logró acceder a las experiencias del grupo en estudio, a sus actividades, comportamientos, conversaciones, y dónde, cómo y cuándo ocurren, es decir, obtener una visión de la realidad para rescatar lo cotidiano, captar y comprender las interrelaciones y las dinámicas que se establecen en ese escenario en particular.

Al utilizar esta técnica se estableció una rutina en el período de observación, para encontrar generalidades en el comportamiento de los informantes.

Si bien la observación participante no es una técnica que requiera la definición exacta de lo que se va a observar en el proceso de investigación, necesita por parte del investigador el planteamiento de algunas interrogantes respecto a la situación en estudio.

En el caso que nos ocupa, me fijé la meta de observar de manera sistemática la práctica docente de una maestra, en un escenario particular (el aula), donde interactúa con un grupo de estudiantes; me interesa conocer más allá de lo normativo, esto es, de lo reglamentario; quiero registrar y comprender sentimientos y emociones, por lo tanto, valores, creencias, visiones de mundo, así como el contexto temporal y espacial de su práctica. La conjunción de estos elementos permite establecer una guía de trabajo "flexible" para observar entre otras cosas: el contexto físico del aula, las relaciones que se establecen, la organización de las actividades y todos aquellos acontecimientos que en ella suceden y que le otorgan un significado especial a la práctica docente. La elección previa de los tópicos no impidió incorporar otros que emergieron en el transcurso de la observación, los cuales resultaron ser significativos para la investigación, en tanto nos acercaron a la construcción de la realidad en estudio.

➤ **La entrevista cualitativa**

A partir de lo observado en el aula se generaron varias reuniones con la docente y los estudiantes y algunas madres de familia. Esta conversación se trabajó a partir de tópicos que fueron elaborados en el aula y **no de un intercambio formal pregunta -**

**respuesta.** Con ello se respetan los lineamientos de la Vicerrectoría de Investigación en cuanto a la formulación de cuestionarios o entrevistas estructuradas formalmente.

Así, por ejemplo, en este estudio esta técnica con la docente me permite tratar aspectos que tienen relación con la forma en que concibe y realiza su práctica docente cotidiana, entre ellos: experiencias, perspectivas, percepciones y, respuestas emocionales a sus experiencias

Se logra por lo tanto, establecer una comunicación horizontal, una conversación entre iguales, dirigida fundamentalmente a comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus palabras.

- **Sesiones de trabajo con los docentes** para propiciar la reflexión sobre su práctica pedagógica en relación con la perspectiva de género. Es importante indicar que se habían planteado varios talleres de reflexión con las docentes de la institución, sin embargo esto no se llevó a cabo debido a razones personales de las mismas y a que aludieron no tener quien las sustituyera en su trabajo de aula.

## **5.6 Proceso de negociación**

La negociación de la entrada para iniciar el trabajo de campo se realizó en el mes de mayo del 2000, sin embargo por recomendación de la Directora de la institución se pospuso la entrada hasta junio del 2000. Las razones de la directora estribaron en que ella estaba pronta a pensionarse y se debía negociar con la persona que la sustituyera. Además, se reconsideró la idea de trabajar con un sexto grado, ya que a su criterio las docentes "se ponen muy tensas" por los exámenes que deben rendir los estudiantes ante el Ministerio de Educación Pública y "el tener otra persona en el aula" les podría afectar más. De ahí que de una vez se consideró realizar el trabajo con un grupo de tercer grado.

Siguiendo esas recomendaciones, se solicitó la anuencia del nuevo director quien no tuvo objeciones en permitir el ingreso, una vez que se le explicó al detalle el propósito de este estudio y la importancia del mismo. Asimismo, se dejó planteada la necesidad de aplicar, posteriormente, una entrevista con el fin de conocer su percepción sobre contexto escolar y género.

Cabe señalar la importancia que adquiere la negociación de la entrada, en una investigación de corte cualitativo como la que nos ocupa. No se trataba únicamente de solicitar el respectivo permiso para "entrar" a la institución o al aula o de indicar la confidencialidad de la información, sino concientizar tanto al director como a la docente, de que su espacio no iba a ser invadido, violentado o amenazado y que la investigación es valiosa en términos de la problemática que analiza y del aporte que ofrece en el análisis y la reflexión de la práctica pedagógica, develando la forma en que se construye la identidad de género en la cotidianidad escolar.

En ese sentido, cabe recordar el planteamiento de algunos autores (Taylor y Bodgan,1992) quienes señalan que

el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos". (p.36).

El ingreso al escenario, supone manejar la propia identidad y proyectar una imagen que asegure las máximas probabilidades de obtener el acceso a este.

Por lo tanto, durante el período de observación en el contexto escolar, se trató de:

- Lograr que las y los docentes del centro educativo me aceptaran como investigadora, para que de manera paulatina adquirieran la confianza y me admitieran en el seno de su "cultura" y su realidad, como una integrante más del grupo.
- Ajustarme a los espacios de tiempo de los participantes y respetar sus rutinas de trabajo.

- Establecer los criterios que se tenían en común con la docente , en relación con sus creencias, valores, costumbres para que actuaran con mayor naturalidad.
- Prestar colaboración, participar y mostrar interés en las actividades, formales e informales, que se realizaron en el centro educativo, a fin de establecer una mayor interacción con los participantes.

## **6. Organización de la información**

La información obtenida se organiza de acuerdo con cada uno de los objetivos propuestos en este trabajo.

### **6.1 El aula escolar: espacio para la interacción y el intercambio simbólico de docentes y estudiantes.**

Este apartado tiene como propósito presentar los resultados sobre la forma en que una maestra de tercer grado de una escuela pública de San José, organiza la práctica pedagógica en el salón de clase, y cómo desde esa práctica, se generan interacciones e intercambios simbólicos entre las y los educadores y los niños y niñas en el aula.

Partimos de la premisa que el aula constituye un escenario donde la interacción entre los actores sociales, docentes y estudiantes, origina diversas situaciones que tienen un significado especial, están enmarcadas en un tiempo y espacio específico y se realizan con una finalidad determinada. La dinámica se desenvuelve en un contexto que influye y define las interacciones entre los actores.

En ese lugar de intercambio educativo se establece un sistema de roles de los diferentes actores que conforman la estructura escolar. El sistema de roles define el sistema de comunicación entre las y los agentes pedagógicos y las y los estudiantes, a quienes se les dan determinados conocimientos y se les inculcan determinados valores, hábitos y comportamientos acordes con el espacio organizacional del sistema escolar.

Al respecto, el escenario educativo cumple una función socio-cultural e ideológica en la formación de las personas. Es conocido que esta función se caracteriza por ser reproductora y formadora del orden socio-cultural; desde ese punto de vista, tal como lo plantea Santana (1999) dicho escenario se concibe como un aparato ideológico de dominación, que tiene la función de transmitir y reproducir jerarquías, normas, valores y conocimientos, con el fin de socializar a las personas y prepararlas para que se incorporen al sistema productivo.

Es decir, se convierte en un sitio de instrucción que legitima los intereses del orden social imperante, y desarrolla mediante un currículo oculto, procesos de socialización amparados en una ideología igualitaria y de control social. La idea de currículo oculto, ampliamente abordada por diferentes autores, trasciende los conocimientos y las enseñanzas intencionales declaradas en la escuela y en el aula, e incluye todo lo que se refiere a la forma en que se inculcan valores, actitudes y juicios acordes con el sistema sociocultural vigente. Tal como lo señalan Bordieu y Passeron (1977) la acción pedagógica es portadora de una "violencia simbólica" que trata de inculcar ciertos significados arbitrarios, seleccionados de la estructura social hegemónica.

La noción 'oculto' refleja el carácter implícito en el discurso formal, pero se proyecta de manera inconsciente en el ámbito de la cultura escolar, y en la acción pedagógica cotidiana mediante variados mensajes y formas de comunicación e interacción.

En suma, la educación es parte de un proceso de transmisión cultural que contribuye a la interiorización de elementos y valores de la cultura dominante, con una función orientada al control simbólico y social. La transmisión cultural es entendida como la transmisión del capital cultural acumulado, que se lleva a cabo de generación en generación, siendo en algunos casos reelaborado o renovado. Esta labor de inculcar o reprimir valores se presenta encubierta porque oculta su verdadera función y naturaleza.

La noción de capital cultural contribuye a explicar el proceso de reproducción social por la vía del sistema educativo, en tanto legitima formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos de vida que constituyen aspectos centrales de la cultura dominante. Acorde con Bordieu (1977) la cultura es arbitraria, está socialmente legitimada por la clase dominante, la cual tiene la capacidad de imponer como válidas sus propias significaciones a toda la sociedad.

- **El intercambio en el salón de clases: construcción de significados**

A partir de las consideraciones anteriores, es válido afirmar que el aula constituye un espacio de intercambio socio-cultural donde convergen no sólo lenguaje, visión de mundo, actitudes, valores, sentimientos, emociones y creencias de docentes y estudiantes. En ese espacio de intercambios interpersonales, las personas intervienen sobre sí mismos y sobre el mundo social, pues elaboran sus propias perspectivas a partir de las cuales crean sus propios significados. El ambiente socio-cultural aporta las bases necesarias para construir y crear las significaciones o el sentido que las personas tienen sobre determinados aspectos. Este punto de vista, se apoya en los aportes de Bruner, sobre la manera en que la cultura constituye el pensamiento por la interacción constante de las personas con los miembros de su cultura y las herramientas intelectuales de dicha cultura.

En esa línea, el aula también se convierte en un espacio donde se reproducen las relaciones de género. Esta reproducción se refleja en el currículo escolar, manifiesto u oculto, y en los procesos de interacción y mediación pedagógica que se generan en el salón de clase. El género más que una categoría, se trata de una realidad socio-cultural que impregna el quehacer y la vida humana, por lo que los procesos educativos que se construyen en el aula, mediante interacciones e intercambios simbólicos entre docentes y estudiantes, se constituyen en un eje para entender y analizar la visión de género que dichos procesos mediatizan en las niñas y los niños. Al mismo tiempo, estos

procesos pueden permitir un cambio en la visión de género que los envuelve, si ésta llega a ser transparente para las maestras y los maestros; las niñas y los niños.

A partir de la función formadora, la educación deviene un espacio para transformar la vida de las personas y sus espacios de constitución. Al respecto, no es posible obviar que la cultura escolar está mediatizada por intereses y conflictos sociales y culturales que se manifiestan en las acciones y en las prácticas cotidianas de los actores del proceso educativo. Parafraseando a Giroux, las escuelas y particularmente los salones de clase, se convierten en sitios en los que se construyen y reconstruyen contenidos culturales y relaciones sociales.

En ese escenario, docentes y estudiantes en sus *relaciones, creencias y actitudes* muestran una identidad genérica, mediante las interacciones que se construyen en la cotidianidad escolar. Por lo tanto, son las experiencias y la variedad de ellas las que nos brindan la oportunidad de conformar, paulatinamente, nuestra identidad y reestructurarla al confrontar la visión de mundo que poseemos con lo que nos proyecta la realidad.

- **Conozcamos la práctica pedagógica en el salón de clases**

La práctica pedagógica docente es una actividad intencional que se concreta en el hacer cotidiano, supone características específicas que la dimensionan como una acción individual y colectiva que tiene su origen en la normatividad de la institución, las concepciones del docente y, su historia personal, elemento concreto que la particulariza con respecto a sus iguales (Rosario, 2000).

La práctica pedagógica en el salón de clases se convierte en un lugar de relaciones, cotidianamente vividas, donde las personas involucradas generan diversas estrategias para enmarcar sus acciones y alcanzar las metas que requiere el proceso de enseñanza aprendizaje. En esta práctica se clarifica cómo, cuándo, y quién debe realizar determinadas tareas y responsabilidades en el contexto escolar.



Las observaciones realizadas evidencian que la práctica pedagógica de la docente, a quien llamaremos Rosa que tiene 28 años de ejercicio magisterial, está mediatizada primordialmente por dos funciones. La primera de ellas está centrada en una función de carácter instrumental, sustentada en tres ejes: administrar, ejercer autoridad disciplinaria, y transmitir conocimientos (saberes y técnicas). La función administrativa la lleva a cabo con el fin de dirigir y controlar las responsabilidades que son indicadas al grupo de estudiantes. La autoridad disciplinaria responde a un sistema de imposición para garantizar el adecuado comportamiento de las y los estudiantes y la transmisión de conocimientos se conforma como una etapa necesaria para desarrollar el proceso de enseñanza.

La segunda función es de carácter simbólico, e incluye la transmisión de valores culturales, que aseguran la reproducción de valores, actitudes, comportamientos y determinados hábitos en las y los estudiantes.

Seguidamente se mencionan algunos ejemplos que derivan de la función instrumental que se lleva a cabo en el aula.

#### ➤ **La función instrumental**

La **función administrativa** que ejerce Rosa, es la de transmitir información de sus superiores, en este caso del Director de la institución educativa y del Ministerio de Educación Pública.

Además de esta actividad ejerce un control sobre la puntualidad de las y los estudiantes, de los trabajos que deben realizar, tareas, ejercicios o prácticas asignadas individualmente y de los promedios de nota. El control lo registra en el diario de clase y en listas de cotejo. En cada una de ellas señala la realización o no del trabajo.

Además, luego de que se ha concluido alguna práctica en el aula, sea de matemática, español, ciencias o estudios sociales, Rosa va de pupitre en pupitre revisando si fue escrita en cada cuaderno.

Rosa considera que es necesario llevar a cabo este control

diariamente, porque de lo contrario esto me podría generar algún tipo de problema con los papás o con el nuevo director, quien pasa por el aula muchas veces sin avisar a revisar los diarios, los cuadernos de los estudiantes y el planeamiento.....

Otra de las funciones que la docente lleva a cabo en el aula se refiere a la recolección de dineros para actividades como son: patronato escolar, actividades sociales del grupo, material didáctico, bingo de la institución. En todas estas actividades media una relación asimétrica entre docente y estudiantes, ya que pareciera que la misma naturaleza de la función obliga a desarrollarla rápidamente, para centrarse en otros aspectos del proceso educativo.

En este tópico hay una rutina establecida por Rosa, en la que se suceden las acciones conforme a una organización espacio temporal previamente definida por ella, que responde en muchos casos, a lineamientos de la institución educativa.

La **autoridad disciplinaria** o autoridad pedagógica como la llaman Bordieu y Passeron (1977) impone normas de conducta, conceptos y contenidos. Esta autoridad es reconocida por su institucionalidad; por lo tanto, los criterios de la docente se revisten de la perspectiva oficial, que define lo que se debe hacer en el salón de clase. En ese sentido, el trabajo pedagógico se presenta desde sujetos que deben ser creídos; nunca cuestionados. Las observaciones realizadas evidencian que Rosa define los procedimientos que se deben seguir para llevar a cabo cada actividad, mientras los y las estudiantes esperan de manera pasiva a que se les indique lo que deben hacer.

En consecuencia, la práctica pedagógica de Rosa se centró no sólo en el concepto del docente visto como "transmisor" de conocimientos, normas y hábitos, que decide el qué, cómo y cuándo del proceso de enseñanza aprendizaje, mediante la aplicación rutinaria de procedimientos para lograr los objetivos previamente establecidos en el currículo oficial; sino también en el concepto de estudiante como reproductor pasivo y reproductor de ese conocimiento previamente definido, que limita el desarrollo de sus potencialidades, sus propias estrategias de aprendizaje y la interacción con su entorno.

Coincidimos con Elliott (1997) que esta forma de educación se asienta en una práctica rutinaria y fuertemente conservadora. El modo de transmisión es la ruta más eficaz de reproducción, donde se prepara al estudiante como receptor pasivo a aprehender la cultura sin cuestionarla.

Precisamente esta relación de autoridad frente al estudiante, genera una desigualdad manifiesta que si bien es parte de un sistema de imposición necesario para delimitar el comportamiento de las y los estudiantes y así mantener su "atención", no promueve una reflexión.

Rosa maneja diversas técnicas para normar la conducta de las y los estudiantes, dependiendo del tipo de actividades que se ejecuten. Entre tales normas están la premiación, sanción, castigo, coerción; todas ellas le otorgan un significado social a su autoridad pedagógica y refuerzan, comportamientos que aseguran el ejercicio de una serie de roles tradicionales en la sociedad.

Al respecto, como bien lo ha planteado Foucault las relaciones de poder en una institución se llevan a cabo mediante procesos de aprendizaje, que por **castigos y recompensas**, los seres humanos aprenden a cumplir con la norma. El poder se ejerce, no se ubica en una estructura, sino que es una situación estratégica de una institución. En esa línea, vale la pena llamar la atención sobre el uso del poder en forma indiscriminada, ya que va originando una práctica pedagógica teñida de autoritarismo, dependencia y castigo.

Ejemplos de la forma en que se norma la conducta en el aula son los siguientes:

- La premiación incluyó el reforzamiento positivo de conductas: compañerismo, motivación para realizar el trabajo, buen comportamiento.

Mientras Rosa escribe en la pizarra, las y los estudiantes se prestan lápices de color, tajadores y borradores. Ella se vuelve y les dice: está bien que se presten las cosas. Compartan con los que no tienen.

Vamos a trabajar como ayer. Ayer todos trabajaron muy lindo, precioso, hoy vamos a trabajar mejor. Hoy les pongo caritas (calcomonías) en los cuadernos.

Estoy muy contenta de que estés haciendo todo bien, le dice a una niña.

Usted se ganó una calcamonía, por su conducta, le dice a un niño. Luego le pega la calcamonía en el cuaderno y le escribe un mensaje.

- Mediante la sanción, con acento fuerte y algunas veces agresivo, la docente señaló hacer silencio para realizar una actividad. Algunos de los ejemplos son los siguientes.

A...y F.... ahora sí tranquilos y en silencio. Lo dice de manera enérgica.

Dije silencio. A usted, a usted y a usted (todos varones) les voy a poner un recado y después no quiero llantos.

Aquellos que no hagan silencio y no terminen a tiempo, los apunto en la pizarra.

- El castigo fue otra forma de imponer autoridad en el aula. Frecuentemente el castigo consistió en enviar un recado al hogar en el cual se señala el comportamiento del estudiante o el cambio de lugar. Cabe indicar que la mayoría de veces sucedió con los varones, y no así con las mujeres, a quienes si bien se les llamaba la atención de manera insistente no medió el castigo señalado. Con los castigos aplicados se resolvió, de manera momentánea, la situación que se quería corregir.

Ahora sí, me colmaste la paciencia. Rosa se acercó al pupitre de un niño, tomó su cuaderno y le envió un mensaje. Luego de eso, toda la clase se quedó en silencio, el ruido disminuyó..... (Ella indicó) quién quiere otra boleta (un recado)?

A... ya es mucho....Pasese de lugar y no quiero más problemas. Ya Rosa le había señalado al niño que dejara de jugar con el compañero.

- La autoridad también se ejerció por medio de la coerción: golpeando la pizarra con el borrador, levantando la voz para que prestaran atención, intimidando con dar la materia por vista, dejarlos sin recreo, enviar recados al hogar. La imposición de la autoridad se visualizó en el momento de revisar tareas, prácticas de la clase o recados al hogar que debían venir firmados.

Terminen de copiar. Usted está atrasado, le dice a un niño. ¿Sabe por qué? Porque hoy has hablado mucho hoy, así no podemos seguir.

Voy a pasar pupitre por pupitre sobre todo los que están hablando y van a ver lo que va a suceder. De un recado no se escapan.

Ahora voy revisando recados firmados de la casa. No lo firmó, ¿qué le pasó?, le dice con fuerza a un niño.

- A su vez, Rosa ejerció su autoridad siendo indiferente con los niños y las niñas en el aula. Cuando estos le hacían alguna pregunta ella guardaba silencio y no les contestaba.

Niña yo le pregunté a usted si me podría poner a la par de Adrián. La docente no contesta.

Niña me siento mareado. La docente no contesta.

- Rosa también dispuso cómo se debe trabajar en el aula, la forma de organizarse y de participar. A las y los estudiantes no se le dio la oportunidad de organizarse solos, siempre fueron dirigidos por ella.

Bueno vamos a hacer estas sumas y estas restas. Vamos a dividirnos en dos grupos. Los que ganen se van a llevar una calcamónia.

Rosa asigna un texto para el trabajo en clase, solicita una lectura colectiva en voz alta y luego ella realiza el ejercicio correspondiente en la pizarra.

A ver lean en voz alta y me siguen...quién no me está siguiendo con la lectura?

En cuanto al proceso de transmisión de conocimientos, este abarca evaluación de contenidos mediante prácticas y exámenes, explicación de la información que se transmite y procedimientos que se deben seguir.

En el siguiente ejemplo, la docente escribe un texto en la pizarra para que el grupo de estudiantes lo copien en el cuaderno y da instrucciones de la forma en que deben resolverlo.

Para iniciar la lección Rosa pidió al grupo de estudiantes que sacaran el cuaderno.

Ella escribe en la pizarra un texto sobre las partes de la bicicleta

Indica: cada uno lo va a hacer solo, no es trabajo en grupo.

1. Escriba cuatro partes de la bicicleta.
2. Para qué sirven la manivela, los frenos, el asiento y los pedales?
3. Si usted es un peatón, cuáles normas debe acatar?

Un estudiante le pregunta: Niña qué es un peatón?

Rosa contesta: las personas que caminan por las aceras...

Rosa les dice a los niños que no deben meterse detrás de los carros, es peligroso, el chofer no puede verlos y puede haber un accidente.

Voy a ir donde los que no están poniendo atención. En silencio se acerca a varias niñas y les pregunta: ¿cuáles son las normas?

Ven como están hablando no saben lo que les pregunté

Rosa de nuevo se acerca a la pizarra a continuar con el texto:

4. Dibuje tres señales de tránsito y explique.
5. Nombre cinco cuidados que deben tener cuando andan en autobus.
6. Dibuje la bicicleta

En relación con el ejemplo anterior es importante destacar que el trabajo que se realiza en el aula es de carácter individual. En pocas ocasiones hubo trabajo en grupo; en ese sentido, no se brindaron experiencias en las cuales los y las estudiantes fueran protagonistas de su propio aprendizaje.

Tal como lo plantean Araya, Cedeño y Soto (1988) la dinámica de trabajo individual se puede observar desde dos ángulos. Se convierte en una forma para mantener el orden y la disciplina y en un valor cultural en tanto se le inculca a los y las estudiantes a trabajar solos, sin consultar a los compañeros. Esta situación puede generar tanto apatía al trabajo de grupo, como un sentimiento de negación hacia formas de organización colectiva y ayuda mutua. Por otra parte, es importante mencionar que dentro de las actividades que se llevan a cabo en el aula, los y las estudiantes en algunas ocasiones son partícipes de las normas de conducta que establece la docente. Por ejemplo, en caso de que la docente se ausente del aula, se les delega el tomar nota en una hoja o en la pizarra, de las y los estudiantes que alteran el orden, hablen, o jueguen en la clase. De alguna manera la docente busca apoyo en el grupo de estudiantes quienes asumen un papel vital en el mantenimiento de la norma. Por ejemplo:

E... voy a salir un momento a la Dirección, usted (varón) queda a cargo.....

Un niño le señala a Rosa: Niña aquí están los que se portaron mal.....mándeles un recado....

Un niño: Qué va niña estos no hacen caso...solo jugar en el aula, no hacen caso....

➤ **Función simbólica**

En el escenario educativo no sólo se promueve la transmisión del saber, sino también un proceso que parece escapar del control normativo, y que tiene ver con la socialización. En ese proceso los actores educativos enseñan y aprenden significados culturales que construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre hombres y mujeres.

En el desarrollo de su práctica pedagógica cotidiana Rosa cumple con esa función simbólica, que incluye la transmisión de valores culturales, que tiende a asegurar la reproducción de actitudes, patrones de comportamiento y determinados hábitos en las y los estudiantes.

Algunos ejemplos de las situaciones que se suscitaron en el aula son las siguientes.

- En la transmisión de valores culturales se reforzaron los roles sexuales, donde al hombre se le da un lugar diferente al de la mujer: no puede llorar, la mujer tiene la posibilidad de hacerlo.

Usted es hombre....no me venga con llantos y lamentos. La vida está llena de problemas....

- El hacer fila por sexos refuerza los roles sexuales

...en esta semana he cambiado la forma tradicional de hacer fila para entrar al aula. Ahora a veces entran primero los hombres, otras veces las mujeres, o a veces un hombre y una mujer.

- También se reforzaron valores tales como: no mentir, tener paciencia, respetar los turnos para ingresar al aula, no ensuciar, saludar a las personas que entren al aula y, tener buen comportamiento.

Rosa le pregunta a un niño. Qué dice usted?

El niño contesta: Por qué no puedo mentirle a mi madrina?

Rosa le devuelve la pregunta: qué significa eso A...? Por qué esa pregunta?

Usted sabe que a nadie, a nadie en absoluto se le miente.

Ahora después hablamos de eso

Rosa le dice a una niña: Amor hoy tenemos que armarnos de paciencia porque tenemos una práctica grande de matemática.

Cuando entre al aula debe guardar respeto con el compañero de adelante.

No quiero volver a ver que lo empuja para entrar.

Un niño tiró basura al suelo. Rosa le indicó que trajera la escoba para barrer y le señaló que eso no debía hacerlo en la escuela.

Le preguntó: usted lo hace en su casa?

El niño en voz baja dijo: no, mi mamá me castiga....

Saluden (a la conserje). Por favor

Buenos días, dice el grupo en coro

Rosa le señala al grupo: Por favor tratemos de portarnos bien.

Si hablamos en voz baja no hay ningún problema, Por favor...buena conducta y todos ganamos.

- El respeto por las diferencias culturales fue un aspecto que recalcó Rosa a raíz de la celebración del Día del Negro, basada en planteamientos de carácter religioso.

No sé por qué se celebra el día del negro. Me parece que es discriminatorio resaltar las diferencias de la raza humana.

Aquí en esta clase no hay nadie de raza negra.

Dice el Señor que él nos hizo iguales a todos. Todos somos iguales delante del Señor...

Y si hubiera un negro en esta clase ¿no tendría dos manos, dos ojos, dos piernas para caminar, igual que nosotros? La única diferencia es el color de la piel.

Yo no acepto ningún tipo de discriminación.

Es el hombre el que ha hecho la diferencia.....

- Asimismo se hizo alusión al respeto para cada cultura

Cada cultura tiene su propia identidad. Uno debe respetar sus costumbres en la comida por ejemplo, la de los chinos, los italianos, los españoles, cada uno tiene costumbres diferentes. Por ejemplo, las formas de cocinar. En Costa Rica, los guanacastecos cocinan platos diferentes a los de San José...



Junto a estos intercambios pedagógicos que se generaron en el aula, hubo otras situaciones en las que medió el sentimiento de afecto de Rosa por las y los estudiantes. En los casos observados, no hubo diferencias entre hombres y mujeres.

En una clase de matemática Rosa se dirige a las y los estudiantes de la siguiente manera:

Cómo se averiguan los pares? Amor.... (se dirige a una niña)

Amor, sabe cómo se averiguan los pares? (se dirige a un niño)

Si termina en 8 será par o no?

El niño responde: sí

Rosa pregunta: porqué?

El niño no contesta. Rosa le dice: amor es con usted, a usted le pregunto.

Insiste de nuevo: este es un par, amor? El niño no responde

Rosa pregunta a una niña: M....cielo es par linda, o no?

A otra niña: E....hija, por qué es par?

Apúrese cariño ....

Rosa pasa fila por fila revisando los trabajos de español.

Se detiene en el escritorio de un niño: papi con letra bien linda, que le quede bien linda, porque es para examen.

Profe la llama ese niño....

Voy hijo...un momentito

Niña buscan.... (una niña)

Si cariño.

Por favor todos sentados.

Niña me caí en el recreo y me rompí en el codo (se rasguñó)

A ver mamá.....No es mucho, pero lávese para que se quite la tierra que le quedó y no se le infeccione.....

Sssh hijos, por favor hagan silencio

- Otra forma en que Rosa manifiesta ese sentimiento de afecto hacia el grupo de estudiantes, es cantando canciones infantiles, contando adivinanzas o enseñándoles alguna poesía. Todos estos intercambios que suceden en el aula son regulados por Rosa.

- **Las interacciones entre las y los estudiantes**

En cuanto a las **interacciones** entre el grupo de estudiantes, se hizo manifiesta la agresión física y verbal entre algunos y algunas de ellos. En algunas situaciones Rosa llamó la atención con dureza, explicando el por qué no se deberían dar determinados comportamientos, tal y como se describe a continuación:

Tenga cuidado no juegue brusco con su compañera. Si usted da bromas debe aceptar algo igual.

V.... (una niña) así no se trata al compañero, así no se dan las cosas. A mí no me gustaría que me las dieran así....

De esa manera no tira el borrador (a un niño) Y no coma en clase. Usted sabe que eso no se permite.

Un niño pide silencio.

Rosa le contesta: por favor, por favor no pida silencio usted.

Aquí pido silencio yo. Imagínese que todos quieren pedir silencio....

En otros casos solamente preguntó la razón de la agresión verbal, pero no se evidenció de manera explícita el comportamiento violento que subyace en la agresión, la cual se invisibilizó y aminoró. En los casos registrados son los hombres, la mayoría de veces los que agreden verbalmente a las mujeres.

Una estudiante le dice a Rosa: niña él me dijo lesbiana.....

Rosa se levanta de su asiento, se va hacia el pupitre del niño y le pregunta:

Por qué le dijo eso?

Otro niño intenta decir algo y ella le dice: no es con usted, por favor...

Vuelve a preguntar: por qué le dijo eso?

El niño no contesta

Si usted insultó a su compañera reconózcalo, reconozca su error

Rosa se vuelve hacia mí y me dice que el día anterior habían discutido lo que significaba ser lesbiana o ser homosexual.

Ellos saben que significa eso....

Una estudiante le dice a Rosa: A.... (un niño) me dijo gorda pedorra

Rosa contesta: A....uno no debe ofender a las personas

Debemos respetarnos unos a otros. A usted no le gusta que lo ofendan.

Debe respetar y no ver debilidades para hacer burla de ella.

Una estudiante le dice a Rosa: Niña, M.....me dijo cara de caballo....

Es preciso señalar que ante estas situaciones la docente no contempló que este trato peyorativo hacia las mujeres no sólo podría incidir en la pérdida de su autoestima, sino que las ridiculizaba sexualmente delante del grupo. Ante la agresión, las niñas reaccionaron haciendo la denuncia de la persona que hacía el insulto, pero no acerca del significado que tenía la agresión verbal. Desde esa perspectiva, podríamos plantear que se asumió un comportamiento pasivo, frente a la agresión. En esta situación, es válido plantear como lo indica Draper (1995) que la respuesta de las estudiantes corresponde a un estereotipo de género, y la falta de respuesta ante el insulto, podría interpretarse como un permiso para que se continuara con el mismo en otras oportunidades.

En otras ocasiones la agresión que se presentó fue física. La docente, quien estaba de espaldas hacia el grupo, porque copiaba algún ejercicio en la pizarra no se percató de estas conductas. Por ejemplo observé:

Dos niños que se pegaban por la cabeza con un lapicero.

Dos niñas se agredían físicamente con la cartuchera.

Un niño y una niña se halaron del pelo fuertemente, hasta que intervino un compañero para separarlos.

Un niño tendió su pierna para que otro se cayera. Este mismo niño corrió la silla de su compañero para que se cayera al suelo.

Dos niños y tres niñas pelean por un papel. Una de ellas toma del pelo al niño para que se lo devuelva.

Este registro refleja un proceso de interiorización sobre el uso de la violencia, como una práctica social que se produce en nuestro entorno. Sin embargo, estas prácticas requieren de un abordaje pedagógico mediante el cual se promueva una actitud de oposición manifiesta hacia las mismas.

Otras formas de relación entre el grupo de estudiantes se realiza en las horas de recreo. El recreo se convierte en un espacio para la socialización de los estudiantes; un espacio de contracultura que se opone a la que predomina en el aula; un espacio en el cual se negocia y se establecen ciertas "reglas".

Según lo observado, por lo general las y los estudiantes no juegan juntos; no obstante, la afinidad de intereses en los juegos es el factor primordial de la escogencia de uno u otro compañero.

En los varones hay una tendencia a usar la fuerza física y el enfrentamiento mediante "luchas", también juegan con trompos o juguetes de control remoto como carros, o con los llamados "transformers". Con estos objetos hacen gala de su poder material (económico). El fútbol es uno de los deportes que practican regularmente algunos de los estudiantes.

Por el contrario, las mujeres forman grupos en los que se denota cierta intimidad. Juegan con la "suiza" moviéndose y saltando continuamente, y cada una tiene claridad sobre las reglas del juego: no pisar el cordón, no enredarlo en sus pies, porque eso significa que se le debe dar el turno a la siguiente participante. Otra forma mediante la cual comparten las niñas es con el intercambio de calcamónias.

También realizan el juego con las palmas de la mano, que se convierte en un intercambio de movimientos; el lenguaje de la tonada varía, pero en la mayoría de los casos es un lenguaje popular y sexista. Igualmente hay reglas para proseguir o no en el juego, ya que si se falla en una de las palmadas o alguna de las personas se mueve al concluir la tonada, se debe ceder el turno a otra persona.

El ejemplo que se presenta denota una exploración hacia lo que significa ser mujer. Aún cuando la letra pareciera transgredir el respeto por la vida humana, parece que no hay conciencia en la niñas sobre la situación. Esas rimas, que podrían verse como "prohibidas" por el lenguaje que se utiliza, se convierten según Stewart y Walkerdine citados por Grugeon (1995) en instrumentos de oposición y crítica.

Hueso vamos,  
 a comer  
 gelatina de Argentina  
 limón limonada  
 papaya de la playa  
 confitito chupadito  
 sandía de tu tía.  
 Ayer fui a tu casa  
 me dieron de comer  
 tortillas sancochadas y  
 frijoles sin cocer.  
 Ayer fui a un baile  
 un viejo me besó  
 le dije viejo tonto  
 mi hermana se enojó.  
 Mi hermana tuvo un baby  
 la loca lo mató,  
 El que se mueve se le comió.....

Otras estudiantes prefieren conversar en el recreo. Las escuché hablar sobre algunas prendas de moda, el noviazgo, los trabalenguas. Detecté que cuando las niñas se agrupan, excluyen a los varones para que no escuchen sus conversaciones, que en algunos casos están centradas en la apariencia física de ellos.

- **Las interacciones entre educadores**

Las relaciones que se establecen entre las docentes son de carácter informal. En la mayoría de los casos se reproduce la misma función administrativa que se genera en el aula: entrega de dineros, entrega de materiales para el desarrollo de alguna temática específica y consultas sobre el planeamiento diario o sobre el desarrollo de algunos contenidos en particular.

La misma interacción "informal" la observé en el recreo, espacio en el cual las docentes se reúnen en el recreo para tomar café o desayunar. Durante este lapso se comparten temas relacionados con el trabajo de aula, algún suceso de trascendencia registrado en algún noticiario o en el periódico, o alguna actividad escolar programada por la Dirección del centro educativo.

- **Las interacciones entre el director y las docentes**

Durante el proceso de observación, esta relación estuvo basada a aspectos de tipo administrativo y pedagógico. El cambio de dirección provocó incertidumbre en todas las docentes del centro educativo: primero, porque no habían tenido a un hombre como director de la institución, ya que este cargo siempre había sido desempeñado por mujeres. Segundo, porque todo el personal docente de la institución era femenino, y la llegada de un hombre podía cambiar "las reglas del juego" en cuanto a horarios y aspectos de tipo académico.

A criterio de la docente con la cual compartí, el director era "grosero en la forma de tratarnos". Acorde con sus manifestaciones la relación que se estaba estableciendo con el director era "muy tensa.". Considera que

.... es muy riguroso y le gritó a una compañera. Quiere imponer su criterio con mal modo y eso no es posible. Ya no sabemos qué hacer...

Durante el período de observación, noté que Rosa sentía temor hacia las actitudes que el director pudiera tener para con el personal. Este temor se reflejó en dos situaciones concretas: cuando debió pasar "en limpio" su diario y cuando a manera de chiste, desea que no llegue a su clase.

Siempre hago mi diario en borrador y luego lo paso. Ahora con él (director) del temor lo pasé todo, y vea me equivoqué varias veces, estoy aterrada....

Aquí hacemos bromas sobre esta situación....Vamos a buscar a San Alejo, vamos a poner escobas para arriba en cada aula....yo no quiero que venga a mi aula....

No obstante, en una de mis observaciones de aula el director se presentó, sin avisar previamente a Rosa. Se sentó en un pupitre; en ese momento Rosa cantaba una canción. El pidió silencio a los estudiantes para escucharla y les dijo:

Ustedes tienen una maestra como pocas. Con una niña así, hasta daría cólera portarse mal.

Al concluir, revisó los cuadernos de los estudiantes y preguntó

¿Quién de ustedes tiene nota menor de 65?

Ningún estudiante respondió.

Rosa le indicó que el grupo estaba arriba de 65.

El continuó revisando los cuadernos.

Posteriormente le solicitó a Rosa el diario de clase. Le preguntó sobre el planeamiento:

Lo que veo aquí son lineamientos generales. Dónde está el objetivo específico?

Rosa le da una explicación de la forma de hacer su diario y de la forma en que planea.

Después de revisar cada aspecto le señaló:

Excelente, ahora entiendo

Pero me queda la duda: esto es real?, absolutamente real?

El cuestionamiento del Director sobre el trabajo de Rosa, no fue más allá. Según ella, entendió la forma de su trabajo, y las razones de la forma en que estaba planeando sus lecciones. No obstante, piensa que

De ahora en adelante, voy a ir adelante de él....

Esta situación que se presentó en el aula de Rosa es un reflejo de las relaciones de poder que se establecen en una institución educativa, y que van en detrimento de alguna persona. Podría valorarse como un mecanismo donde un sexo detenta el poder y reconocimiento social, y ejerce el dominio en perjuicio del otro.

## 6.2 Sistemas de creencias y construcción de la identidad genérica

Todos los seres humanos elaboramos y construimos marcos de referencia, a partir de los cuales interpretamos la realidad y le damos sentido. Este proceso inicia desde los primeros años de vida conforme se establecen interacciones, intercambios y vínculos con las personas que nos rodean. En ese proceso se genera la construcción de un sistema de creencias.

Según Abarca, citada por Goñi y Rivera (1998) el sistema de creencias es un sistema conceptual que dirige las acciones de las personas y tiene un papel central en la definición de lo que hacemos. Desde ese sistema interpretamos variedad de situaciones, objetos o grupos.

Dichas creencias, entendidas como las ideas, opiniones, significados y símbolos generalizados de un grupo de personas, no se encuentran aisladas ya que cada una de ellas se interrelaciona y da forma a la visión de la realidad que poseemos. Estas ideas se transmiten de generación en generación, de manera tal que adquieren una connotación cultural que se manifiesta mediante la cultura popular. Ellas forman parte de los valores sociales y familiares; ejercen influencia en la construcción de la historia de vida de las personas y de su visión particular del mundo por el significado afectivo y emocional que tienen en sus experiencias de vida.

Este sistema de creencias se halla inmerso en la identidad genérica de los sujetos. La identidad, como lo afirma Lagarde (1993) es la síntesis de la historia de las personas, es la experiencia en torno a su ser y existir. Es heterogénea ya que contiene elementos descriptivos, interpretativos y otros sin elaborar, puede estar ligada a la realidad inmediata, es imaginaria y a la vez mítica y fantástica. La identidad involucra las representaciones, los afectos y los pensamientos que tenemos acerca de nosotros mismos y de los otros, aspectos conscientes o inconscientes que cada ser humano internaliza.



La identidad se define a partir de formas específicas de pensar, sentir y actuar que particularizan a las personas y los hacen diferentes, o por el contrario, semejantes a los otros. Lagarde (1993) afirma:

La identidad se conforma por las significaciones culturales aprendidas y por las creaciones que el sujeto realiza sobre su experiencia a partir de ellas, la complejidad cultural impacta la complejidad de la identidad. (p.4)

Así pues, **la identidad genérica** no es una determinación biológica o psicológica, la construimos a partir de nuestras continuas interacciones con el medio que nos rodea y el momento histórico que se vive, es por lo tanto, una construcción socio-cultural, pero no exclusivamente ideológica en la organización social que define posiciones, funciones y papeles a las y los seres humanos, sino también se apropia en la existencia y en la vivencia personal, por lo que no hay una única forma de constituir la identidad genérica.

En el escenario educativo, docentes y estudiantes, en sus relaciones, creencias, actitudes y representaciones ideológicas muestran una identidad genérica, mediante las interacciones que se construyen en la escuela y en el aula, que se constituye en el acto comunicativo, y en éste donde se vuelve pública y accesible a las prácticas sociales. En consecuencia, son las experiencias y la variedad de ellas las que nos brindan la oportunidad de conformar, paulatinamente, nuestra identidad y reestructurarla al confrontar la visión de mundo que poseemos con lo que nos proyecta la realidad.

La identidad genérica involucra la comprensión de lo que es ser mujer u hombre, la forma en que se percibe a cada uno y se espera que actúen o piensen como mujeres y hombres, dada la forma en que la sociedad está organizada. Esto da una idea de la importancia que adquiere la cultura en el establecimiento de determinados papeles, actividades, o patrones de comportamiento que se asignan a cada sexo y que condicionan la existencia de una valoración asimétrica para varones y para las mujeres en las relaciones que ellos establecen.

Recordemos que la cultura se transmite a través de diferentes mecanismos y por medio de diversos agentes. En función de su dinamismo, todas las culturas producen, transmiten, conservan y modifican sus formas culturales específicas, de manera tal que la continuidad y el cambio cultural son procesos inherentes a las mismas.

Los diferentes grupos humanos, productores y transmisores de la cultura, desarrollan un conocimiento implícito de su cultura, un «saber cómo», y un conocimiento explícito, un «saber qué» sobre ella. Es decir, no sólo son usuarios de su cultura, tienen una visión particular de lo que les rodea, una visión particular de su cultura, por lo tanto son capaces de facilitar su comprensión, explicarla e interpretarla. Pensar en la cultura nos lleva a revisar la manera de aprehender las cotidianidades, los códigos que comparten o no las personas que conviven en espacios y tiempos determinados.

Los análisis de lo cultural demuestran que una parte de la cultura está constituida por los mecanismos de identificación de los individuos del grupo, pero esto constituye sólo una parte de la cultura. Es en las identidades donde se construyen, se mantienen y se transforman las culturas, a partir de una serie de enfrentamientos y tensiones. Cada grupo, cada persona tiene su forma de apropiarse del mundo material y simbólico. De esta forma, las preferencias de las personas significan la toma de decisiones asociada a las prácticas sociales.

En concordancia con lo anterior la cultura se visualiza como aquellas prácticas y modos a partir de las cuales las sociedades confieren sentido a sus experiencias comunes y reflexionen sobre ellas.

La cultura está compuesta de conceptos, creencias y principios de acción e interacción, a partir de las palabras y comportamientos de los miembros del grupo, para dar continuidad y significado a sus vidas. El comportamiento cultural es comportamiento aprendido, que pasa a ser en gran medida inconsciente.

En la construcción de la identidad de género, la familia al igual que la educación formal, transmite una serie de pautas y valores culturales. Desde el nacimiento, la familia transmite un sistema de diferenciación de valores, normas y comportamientos entre ambos sexos; se dan las primeras interacciones de lo que significa ser hombre y ser mujer, de la identidad sexual, de sus derechos y responsabilidades. Este proceso se convierte en un espacio de relación e interacción entre los miembros de la familia, en torno al reconocimiento de sí y de las otras personas como niños o niñas, jóvenes o adultos al inculcar una serie de patrones, creencias y roles según el sexo, y prepara a la vez para el reconocimiento de espacios culturalmente legitimados en la estructura social.

Según Perlman y Cozby , citados por Goñi y Rivera (1998):

la propia familia es probablemente el agente más importante de la socialización. Al intentar socializar al niño (o la niña) los padres establecen reglas y pretenden imponerlas a través de castigos, refuerzos y el ejemplo.... los patrones de formación están relacionados con el desarrollo del papel de cada sexo y de las diferencias sexuales. (p.21)

En términos generales, lo que sucede al interno es una trama de ideas, afectos, relaciones e interrelaciones que va condicionando el desarrollo del niño o la niña. Tal como lo plantean diversos autores, el padre y la madre mantienen de manera consciente o no los mismos valores y estereotipos de género que internalizaron en su infancia, los mensajes sexistas que han recibido durante su vida. La socialización de género que se da en ese núcleo se reproduce, de manera natural, en la escuela y es reforzada por los materiales didácticos, la visión y roles de las y los docentes y por la misma organización del sistema escolar.

- **El sistema de creencias genérico: la visión de Rosa.**

La situación planteada con respecto al papel que juegan los padres en la socialización de género en el entorno familiar, refleja la vivencia de la docente que participa en este estudio. Los valores, actitudes y creencias que sostiene en relación con el género tienen arraigo en su proceso de socialización primaria. En su práctica

pedagógica reproduce una visión de género de la cual no es consciente, ya que como ella lo afirma "los patrones de crianza fueron diferentes, las reglas y los roles familiares estaban claramente definidos para cada miembro de la familia y en relación con el sexo de cada uno." Además, la crianza en ese modelo tradicional imposibilita cuestionar las normas o tareas establecidas, ya que "se debían asumir sin protestar, en clara desventaja para las mujeres, porque en nosotras recaían las labores domésticas."

No obstante lo anterior, considera que hoy día se ha abierto un abanico de posibilidades en cuanto a la construcción de una identidad genérica. Su concepción del género está en relación directa con los "derechos" que tienen las personas como mujeres y hombres en la sociedad. De esa forma, las leyes que se han creado han permitido en el caso de las mujeres, tomar conciencia de que no debe ser "sumisa" y al igual que el hombre, "asumir responsabilidades en el hogar en el ámbito económico". Concibe que en el caso de la mujer, la creación de diversas leyes ha permitido crear conciencia "de su papel en la sociedad, de su posición en el hogar, en el trabajo y como madre, hermana o esposa".

Resalta Rosa que "la cultura del ambiente influye en la posición que adquiere la mujer ante sí misma, el respeto que se debe a ella y que le deben los demás." Esta idea se amplía en tanto considera que la incorporación de la mujer en actividades fuera del hogar, ha cambiado la visión del trabajo asignado tradicionalmente a las mujeres. Además, ha provocado que el hombre se "interese" más por los asuntos familiares, el cuidado de los hijos y del hogar mismo.

Este criterio se refuerza en el planteamiento que hace Montesinos (s.f) sobre el hecho de que las transformaciones culturales van dando forma a nuevas identidades genéricas, tanto de las mujeres como de los hombres y que trascienden la "conciencia" de género.

La cultura se va transformando independientemente de la conciencia del individuo, acerca de las construcciones simbólicas que van redefiniendo los roles sociales de uno u otro sexo. (p.2)

En ese contexto, la incursión de la mujer al mercado de trabajo ha propiciado, paulatinamente, cambios en las relaciones familiares tradicionales, de tal forma que empieza a constituirse en un sujeto social. Esta nueva condición toma más fuerza en tanto se crean leyes que reivindican tanto su papel como mujer, como la igualdad y equidad de sus derechos.

En relación con la práctica pedagógica, Rosa asegura no hacer diferenciaciones en el trato a los niños y a las niñas, el lenguaje u otras actividades. Si bien ella reflexiona sobre la necesidad de estar consciente de sus propios supuestos y esquemas de conducta con respecto a las relaciones que establece en el aula con las y los estudiantes, no se pregunta cómo esa relación de autoridad, que genera una desigualdad manifiesta, afecta la construcción de la identidad de género en los estudiantes.

De manera explícita Rosa plantea que la identidad de género se construye esencialmente en el hogar, lo cual influye en la configuración de los papeles y estereotipos de género de los estudiantes, e incide en el desarrollo de las relaciones equitativas entre los sexos.

Plantea que "los niños vienen muy influenciados por el ambiente en el que viven, y generalmente hay un patrón machista que se refleja en sus actitudes y en las actitudes de las madres". Señala que "desde que uno los ve jugando, lo agresivos que se vuelven, sobre todo los varones, uno se puede percatar de que algo pasa en la casa. Esto lo veo más claro cuando hablo con las mamás; muchas mamás vienen con una autoestima muy baja, entonces yo trabajo un poco con ellas, las estímulo, les digo lo lindas que se ven, lo inteligentes que son, o cosas así, para que se sientan bien."

Indica Rosa que las actitudes que los niños demuestran "son el reflejo de lo que ven en el hogar. Muchas veces los niños se acercan a uno y le dicen: niña ayer mi papá le pegó a mi mamá, o veces uno pregunta, ¿cómo se llama su papá? y no saben o contestan "el que vive aquí o en Limón?", o te dicen: ayer me acosté tarde porque mi mamá me dejó afuera.... Ahí uno aprovecha para saber cómo es la familia."

Estos señalamientos de Rosa evidencian que esos núcleos familiares son estructuras tradicionales donde existen relaciones de desigualdad y de poder manifiestas; condiciones de discriminación y subordinación que suponen relación con el hecho de estar en una sociedad que valora lo masculino y todos los espacios que se asumen como espacios masculinos. En medio de esos conflictos se moldean y construyen las formas de actuación de los miembros de la familia, respecto a su identidad de género.

Considera Rosa que paralelamente, los medios de comunicación influyen en la construcción de esa identidad.

Uno ve cómo los niños copian lo que ven en los programas de televisión, son bruscos, usan un vocabulario de novela, no temen pelear con los compañeros, hacen luchas. Las mujeres en eso son diferentes....

Esta observación de Rosa representa otra forma en que los niños y las niñas construyen sus ideas acerca de lo femenino y lo masculino; y cómo los varones, particularmente, aprenden acerca de la masculinidad en los medios de comunicación. En ellos encuentran imágenes de violencia, agresión, discriminación, competitividad, que más tarde van a reproducir sin cuestionamiento alguno. Por lo tanto, la construcción de lo femenino y lo masculino es un asunto construido culturalmente y no es un elemento que se derive de la pertenencia a determinado sector social, etnia o sexo. Como bien acotan Guzmán y Portocarrero (1992),

...lo femenino y lo masculino se gestan al interior de una vida, de una experiencia social que es una perpetua ida y vuelta entre lo dado y lo vivido, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre las determinaciones y los márgenes de maniobras, una ida y vuelta en la que se inscribe el proyecto de una vida que construye y reconstruye, sin cesar, el universo social en el cual se consolidan en tanto que sujetos, los individuos y colectivos. (p.34).

Rosa indica que a pesar de no contar con las herramientas suficientes para manejar la situación, "trato de modificar de alguna manera la visión de los niños de su propia conducta". En esa línea señala que insiste en que "entiendan el esfuerzo que hace la madre, bueno...y también el padre..... para que vengan a la escuela, para que estudien y logren tener oportunidades en la vida. Les hablo de valores, de ayudar a los demás, amistad, compañerismo, respeto, respeto al hombre y a la mujer. Por eso yo los trato parecido, pero siempre peleo para que los hombres traten con delicadeza a la mujer, que valoren el trabajo que hace la mamá en la casa, porque en ninguna parte de La Biblia dice que las mujeres deben hacer todo el oficio. También les señaló que no todo lo que se ve en la televisión es bueno, hay programas que inducen a la violencia, en fin....".

No está por demás acotar que esta combinación de aspectos no pueden ser entendidos al margen del papel que tiene el contexto escolar en relación con la construcción de la identidad genérica, en la formación de seres humanos que respeten y acepten las diferencias individuales y que no ponga en entredicho la equidad para todas las personas.

- **El sistema de creencias genérico: la visión de los estudiantes y sus familias.**

En el caso de los estudiantes estos visualizan el género como la construcción de lo femenino y lo masculino. Para cada una de esas categorías establecen una serie de elementos. Las niñas creen que lo masculino se visualiza en el tipo de juegos que realizan los varones. Una de las estudiantes comenta:

ahí uno se da cuenta de lo bruscos que son, ellos tratan de imitar a los personajes de la televisión y copian palabras y dichos. Además las conversaciones son diferentes, hablan de juegos, fútbol, deportes, y lo que ven en la tele.

Otra de las características que visualizan las mujeres con respecto a los hombres, es la forma de pensar, Otra estudiante indica

si a un hombre le gusta una chiquilla, los amigos lo vacilan y se ve como algo cursi, pero en cambio en las mujeres nadie se ríe..... Además, las mujeres conversamos de otras cosas, como la moda, los novios y tenemos grupitos.....

También consideran que la moda los hace diferentes,

los hombres se visten diferente, usan ropa más grande y pantalones bajos, casi se les caen... las mujeres usamos ropa más tallada..

Por otra parte los varones ven a las mujeres diferentes en términos de la vestimenta que utilizan. Un niño señala:

usan vestidos, zapatos altos (de tacón alto) carteras, anillos, pulseras, aretes y no se que más cosas.

Las creencias de estos estudiantes en cuanto a la apariencia física se relaciona con características de tipo social. En las diferencias que establecen señalan que tanto hombres como mujeres pueden usar el pelo largo y aretes. Sin embargo, uno de los niños plantea que:

en la escuela todos deben venir con el pelo corto, pero la diferencia tiene que darse, porque seria muy raro que fuéramos iguales.

En general las mujeres aceptan más esta tendencia que los hombres, quienes más bien hacen una crítica hacia el uso del arete.

Tanto los varones como las mujeres, consideran que hoy día no hay diferencia en el vocabulario, tanto los hombres como las mujeres utilizan el mismo vocabulario. Una estudiante señala:

se dicen ma'e , estúpido, seas tonto y otras cosas, los dos dicen las mismas cosas...



Para los varones, lo femenino es sinónimo de delicadeza y apariencia física: las mujeres tienen rasgos más delicados y la constitución del cuerpo es diferente. Para las mujeres lo masculino se asocia con la fuerza.

Estas diferencias que plantean las y los estudiantes responden a un proceso mediatizado por disposiciones, normas y valores que cada sociedad ha definido como las apropiadas. Tal y como se planteó, se trata de una socialización que inicia en el hogar, ya que desde la infancia se aprenden determinados roles que ayudan a perpetuar las diferencias según el sexo.

En cuanto a las labores que podrían realizar tanto los hombres como las mujeres, se hace énfasis en que las mujeres deben cuidar a los niños y hacer algunas tareas domésticas, tales como lavar, cocinar, planchar. Todo ello basado en el modelo que observan en la familia. No obstante, consideran que existen muchas actividades que son compartidas por ambos.

Esta idea también es reflejo de los patrones y roles que experimentan en el núcleo familiar y el grupo social al que pertenecen. Cuando se les plantea qué hacen los padres en la casa, qué labores realizan, algunos hacen una diferencia entre lo que tradicionalmente corresponde a la mujer, en otros casos dado que la madre trabaja, el padre asume ciertas funciones como hacer desayuno, limpiar la casa o cuidar a los hijos.

Esta visión la corroboran las **madres** quienes señalaron que

las tareas domésticas son compartidas por todos en la familia ...

la pareja colabora en algunas de las tareas domésticas y en el cuidado de los hijos, ya que yo trabajo fuera de la casa

Para estas madres el hecho de llevar a cabo tareas fuera del ámbito doméstico refleja la visión de género:

esa idea favorece que seamos iguales, tanto hombres como mujeres, que podamos hacer las mismas cosas.

No obstante, la realidad que enfrentan es otra ya que concuerdan en que algunos de los roles asignados socialmente a las mujeres se mantienen sin cambio, por ejemplo, la responsabilidad de las mujeres en la educación de los hijos. Así lo expresan:

vea yo trabajo, pero tengo que llegar del trabajo a ver si los güilas hicieron las tareas de la escuela, o si estudiaron o necesitan algo; ver si hay ropa que planchar para el día siguiente.

A todas luces esa función está relacionada con las creencias y valores que imperan en la cultura patriarcal, que asigna valores y normas acerca de los roles que deben tener y cómo deben ser y actuar los hombres y las mujeres.

En este planteamiento y a pesar de su ideal acerca de la igualdad y equidad de oportunidades, subyace una concepción de poder desigual entre hombres y mujeres.

Aquí es importante llamar la atención sobre el hecho que a pesar de que las mujeres conquistan espacios en la esfera de lo público, se sobrecargan de responsabilidades con la convicción de lograr la igualdad de oportunidades. Esta presión que supone cambios en la dinámica familiar, propicia que tanto los hijos como las hijas inicien un proceso de cambio en las relaciones de género. En ese sentido, las madres coinciden en que la educación sobre género debe basarse en el respeto a las diferencias entre los hombres y las mujeres, y en enseñar a sus hijos formas de convivencia más pacífica entre las personas.

En consecuencia, es posible afirmar que la identidad de género se construye sobre la base de una serie de creencias, deseos, contradicciones y tensiones en una cultura que privilegia lo masculino sobre lo femenino. Sin embargo, es una construcción no acabada, ya que se sustenta de pautas y valores tradicionales, así como de situaciones y acontecimientos nuevos.

### 6.3 La formación del docente para el trabajo pedagógico de género

El proceso de investigación evidencia, en términos generales, que la práctica pedagógica de la docente no logra trascender el espacio normativo, ya que a partir de este se legitima un proceso de socialización amparado en una ideología de control social. En consecuencia, dicha práctica no da cuenta de formas de trabajo explícitas que brinden la oportunidad de conocer y analizar las implicaciones que tiene la visión de género en la sociedad, de reconstruir el discurso de la identidad genérica que se trasmite en el hogar o explicar las conductas sexistas para que sean reconocidas por los niños y las niñas.

Este resultado, en principio, confirma la inexistencia de una formación pedagógica particular que le permita a la docente abordar, discutir y confrontar la problemática de género y situar su propia práctica en el aula tomando conciencia de los esquemas de poder que se generan en el contexto escolar.

Tal como lo plantea Bordieu (1977) no tenemos una cultura que nos permita ver con claridad lo arbitrario de la producción de prácticas de género, la posibilidad de modificarlas, de construir otras maneras de convivencia entre los sexos. Es una aparente naturalidad en la que se juegan las prácticas sociales marcadas por el género, donde se articulan el ámbito de lo educativo y el más amplio de los asuntos sociales.

En consecuencia, la idea de reflexionar sobre la práctica, permite acercarse al cómo la hacemos. Para ello se requiere de docentes que se consideren a sí mismos como agentes de cambio, capaces de valorar y responder a los problemas de su práctica concreta y a los valores que legitiman y transmiten en su enseñanza; de innovar en su labor pedagógica, enfrentando los dilemas prácticos que se les presentan en su quehacer cotidiano. En fin, llevar a cabo acciones que suponen la transformación de la realidad y del docente frente a su práctica concreta.

Considerando lo anterior, en este apartado me propongo compartir algunos elementos sobre la importancia que adquiere la enseñanza como actividad reflexiva en el quehacer cotidiano docente y a manera de propuesta, algunos lineamientos que orientan a las y los docentes, y a manera de propuesta, algunos lineamientos que orientan la reflexión de su entorno y de sus mismas creencias y visiones de mundo.

➤ **La actividad reflexiva en el quehacer cotidiano de las y los docentes.**

La preocupación por generar una posición reflexiva, crítica y constructiva, supone partir de la cotidianidad institucional, donde se materializa el quehacer docente y las diversas formas de acercarse a la realidad, que permiten conformar un marco referencial bajo el cual se da sentido a la experiencia y a la construcción del conocimiento.

Supone además, dar un salto cualitativo que permita, en principio, ir más allá de las formas tradicionales de educación, las cuales se han centrado no sólo en el concepto del docente visto como "transmisor" de conocimientos, que decide el qué, cómo y cuándo del proceso de enseñanza aprendizaje mediante la aplicación rutinaria de procedimientos para lograr los objetivos previamente establecidos en el currículo oficial; sino también en el concepto de estudiante como reproductor pasivo y reproductor de ese conocimiento previamente definido, que limita el desarrollo de sus potencialidades, sus propias estrategias de aprendizaje y su interacción con los otros y con la realidad.

Tal como lo menciona Elliott (1997) esta forma de educación se asienta en una práctica no reflexiva, rutinaria y fuertemente conservadora. El conocimiento profesional es producto de la adaptación a las demandas del entorno social sobre la institución educativa y el modo de transmisión es la ruta más eficaz de reproducción, donde se prepara al estudiantado como receptor pasivo a aprehender la cultura sin cuestionarla.

Si bien esa práctica ha logrado adaptarse a las necesidades de diferentes comunidades académicas, sería absurdo ignorar que ha limitado las posibilidades de construir un ambiente favorable para la enseñanza, el cual genere cambios en la interacción entre docentes y estudiantes, promueva procesos que logren enriquecer las experiencias de estos últimos, y posibilite a los docentes llevar a cabo una reflexión permanente sobre su práctica pedagógica cotidiana.

En ese sentido, Litwin (1999) indica que la enseñanza no está al margen de las propias elecciones del docente, de sus criterios, búsquedas y encuentros con el estudiantado, quienes le permiten en cada práctica explorar las mejores alternativas. Es un proceso que se construye en los contextos de la práctica y entre todos los implicados.

En consecuencia, avanzar de una visión tradicional de la educación a otra donde se concibe al docente capaz de conocer y analizar las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo su práctica docente; reflexionar sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en que está inmerso, los roles que él o ella deben desempeñar, y propiciar el protagonismo de las y los estudiantes frente a su propio aprendizaje y frente a ellos mismos, supone transformar el discurso y la práctica educativas.

*Esto es, aproximar el discurso a la realidad* incorporando los aportes de cada docente al proceso educativo sobre lo que hace, cómo lo hace y los resultados que logra, tanto en términos de conocimientos, valores y actitudes, como de las condiciones sociales, ideológicas y culturales en las que se ejerce su práctica docente. Como lo señala Travers (citado por Ramírez, 1998)

De hecho un conocimiento más profundo de los fenómenos que se dan en la escuela, una mirada más estructuradora de las relaciones maestro alumno, una curiosidad creciente del maestro por el proceso del conocimiento en la escuela, por la cultura de la escuela, serán la base desde la cual el maestro analice, con mayor pasión, su ambiente de trabajo, su escuela y las relaciones de ésta con el mundo. (p.169)

En esa línea de pensamiento se trata de volver la práctica docente un modo distinto de "llegar" al aula, de relacionarse con los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, así como de superar lo normativo para dar cuenta de la cotidianidad escolar, de las ideas, valores y actitudes que subyacen en ese ámbito concreto de la experiencia. Para reconocer, analizar y explicar las interacciones que se producen entre los actores sociales del proceso educativo; descubrir símbolos y significados, ritos y mitos, así como las teorías y concepciones que subyacen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En fin, una vía que posibilita la reflexión dialéctica y constante sobre la acción docente.

Pérez Gómez (1990) acota que es necesario no perder de vista que los docentes tienen modelos de actuación implícitos o explícitos generados en su práctica cotidiana y también otros modelos referidos a su propia caracterización como profesionales de la educación que determinan su papel como educadores. De ahí que, la reflexión del docente, la comunicación, el diálogo permanente sobre su experiencia, historia profesional, los propios métodos de trabajo, recursos y técnicas empleadas, y el contexto de las relaciones que se establecen en la escuela, facilite una confrontación desde la cotidianidad.

No obstante, lograr un compromiso con la transformación de la propia práctica, no es una tarea fácil. Implica reconocer la complejidad que encierra la práctica docente misma, así como las condiciones que la afectan, las cuales dependen no sólo del contexto interno de cada institución educativa, sino también del contexto social, económico y cultural en que esa se encuentra.

Para descubrir sus necesidades particulares y tratar de resolverlas, el docente que propongo requiere, entre otras, de tres actitudes básicas: apertura intelectual, responsabilidad y honestidad.

La apertura intelectual implica preguntar constantemente por lo que se hace, buscar alternativas y reconocer errores; la responsabilidad supone una reflexión cuidadosa de las consecuencias personales, académicas, sociales o políticas a las que conduce la acción. Esta actitud tiene que llevar consigo la reflexión sobre los resultados inesperados de la actividad docente. Por último, la honestidad alude al hecho de que los docentes deben ser conscientes de su ejercicio profesional y responsables de su propio aprendizaje.

En consecuencia, cuando este profesional empieza a reflexionar y a repensar las condiciones y la naturaleza de su práctica para *transformarla*, y cuando rescata su autonomía intelectual, tiene mayores posibilidades de inculcar en los estudiantes el sentido crítico y de compromiso frente a sus experiencias de aprendizaje y los problemas que enfrentan en su vida cotidiana

Esta orientación reflexiva, requiere que el y la docente analice también el contexto social, económico y cultural en el que se desenvuelve y en cual se materializa la práctica educativa. Asimismo, el carácter de la institución educativa, que como realidad social y cultural diferenciada genera sus propios procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento.

La reflexión crítica de la propia práctica, como centro de la actividad formativa y profesional del docente no es un proceso mecánico, independiente del contexto y de las interacciones entre los actores educativos. Se convierte en una vía que conduce a la conformación de una cultura profesional más autónoma y comprometida con la transformación, que posibilita a los docentes, entre otros aspectos:

- Desarrollar un conocimiento de la realidad personal, institucional y social, sus procesos y sus resultados
- Valorar los principios básicos en que se asientan sus acciones pedagógicas y los efectos que producen en los estudiantes

- Tomar decisiones en relación con los problemas específicos que enfrentan en la institución educativa y en el aula.
- Generar nuevos conocimientos, estrategias pedagógicas y materiales alternativos en su labor docente
- Participar activa y críticamente en la búsqueda de conocimiento para mejorar y transformar la práctica docente cotidiana.

Este último aspecto, implica un mayor protagonismo de los docentes en la valoración, interpretación, análisis y orientación de su propio desarrollo. Desde el punto de vista educativo (San Fabián, 1994) la participación se convierte en un medio de formación, en un proceso de aprendizaje dinámico que tiende a fortalecer los vínculos con la institución educativa y a generar un conjunto de comportamientos y actitudes que aseguran que los participantes no sólo interpreten lo que acontece en su entorno, sino que accedan a la búsqueda y desarrollo de soluciones viables a sus necesidades, intereses y expectativas.

La participación se orienta a legitimar el acceso en la toma de decisiones, a reducir la resistencia al cambio y a dar sentido a las instituciones educativas como totalidades, es decir, entender y valorar la dinámica que se desarrolla en su interior, los procesos e interacciones que se producen entre las personas, así como los conocimientos, las creencias y los valores arraigados y compartidos por todos los miembros de la institución, que posibilitan la concreción de una "cultura institucional".

De ahí que el valor de la participación no se imponga o establezca como regla o precepto; los asientos del valor son los sujetos sociales, sus múltiples relaciones y contradicciones, sus valores, creencias, y visiones de mundo, su articulación con el contexto y con las condiciones concretas en las cuales se desarrolla su quehacer. Es por ello que el clarificar las formas de pensar y de actuar de los docentes, permite explicar, replantear y mejorar los propósitos de la enseñanza.



Un elemento clave que promueve la participación de las y los docentes en la valoración de su práctica es el *diálogo*. Se trata de un espacio que posibilita comprender la realidad, así como los problemas y las necesidades sentidas en el ámbito concreto de su experiencia; de reconocer cuáles aspectos contribuyen a crear una situación que de manera colectiva o individual es percibida como problema.

En esta tarea, el y la docente deben tener claridad de las dimensiones que configuran su práctica y de los elementos que en ellas subyacen. El conocimiento de cada dimensión le ofrece la posibilidad de problematizar su práctica en un contexto más amplio y por ende, transformar el conocimiento que tienen de sí mismos, de la realidad escolar y del aula.

Retomando el planteamiento de Fierro y otras (1999) algunas de las dimensiones que conforman la práctica docente son las siguientes: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral. Los elementos que conforman cada dimensión se exponen a continuación.

- ***Dimensión personal.*** La figura de las y los docentes es uno de los ejes que vertebra la práctica educativa, por lo tanto es necesario que se reconozcan a sí mismos como sujetos históricos, con características particulares y con capacidad de analizar su presente. Al acercarse al análisis de esta dimensión, deben recuperar la forma en que se unen su historia personal y su trayectoria profesional; su vida cotidiana y su trabajo docente, es decir, quiénes son fuera del salón de clases, lo que representa su trabajo y la manera en que su vida privada se hace presente en el aula.

Además, requiere tener presente las experiencias profesionales que han sido significativas en su vida, sus sentimientos de éxito o fracaso profesional, lo que se proponen lograr, así como la visión prospectiva de su profesión.

- **Dimensión institucional.** La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización. En ese sentido, el quehacer docente es una labor construida colectivamente y regulada en un contexto escolar particular, en el cual cada docente entra en contacto con los saberes, tradiciones, costumbres y reglas de la cultura institucional. Por lo tanto, esta dimensión apunta a reconocer que las decisiones y las prácticas de cada docente están tamizadas por la experiencia institucional, en tanto hay un marco normativo y organizacional que influye en los criterios del trabajo docente.
- **Dimensión interpersonal.** La función docente se asienta en las relaciones que establecen con las personas que participan en el proceso educativo. Estas relaciones son complejas, pues se construyen sobre la base de las diferencias individuales, en un marco institucional particular. La manera en que se entretajan las relaciones interpersonales hace alusión al 'clima institucional' o ambiente de trabajo que prevalece en el centro educativo. En un clima institucional óptimo prevalece el respeto, la colaboración y la participación para la toma de decisiones. En contraste, un clima hostil e indiferente, empobrece (Fierro y otras, 1999) las posibilidades de actuación de las y los docentes e influye en el desempeño estudiantil.

Al respecto, esta dimensión insta a los y las docentes a considerar la satisfacción que sienten por el trabajo, las estructuras y estilos de participación, el tipo de comunicación formal e informal que se establece, la motivación de los distintos actores educativos, así como los problemas que se presentan y cómo se resuelven para lograr los objetivos propuestos.

**Dimensión social.** La labor docente es un quehacer que se inserta en un contexto histórico social y cultural determinado, el cual demanda una serie de condiciones a las instituciones educativas. En particular, como lo anota Fierro y otras (1999) esta dimensión intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la

forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo, cuyos destinatarios presentan condiciones socioeconómicas y culturales diferentes, colocándolos en una situación desigual frente a la tarea escolar. De ahí que en esta dimensión el análisis se centre no sólo en las especificidades que adquiere la práctica docente en un entorno particular, sino también en el análisis de las expectativas y las presiones que ejerce el sistema y los destinatarios en el docente.

El punto inicial para comprender esta dimensión es partir de que las instituciones educativas no son lugares neutros, no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, representan formas de conocimiento, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de cultura general, y por ende, legitiman intereses políticos, económicos y socio-culturales particulares. Es por ello, que los docentes requieren crear las condiciones estructurales para investigar su propio desarrollo curricular.

- **Dimensión didáctica.** Hace referencia al papel de cada docente como agente educativo que orienta, facilita, dirige y guía la enseñanza de las y los alumnos, para que construyan su propio conocimiento. En este ámbito, la tarea consiste en facilitar el acceso al conocimiento, y para ello debe saber lo que son capaces de aprender los estudiantes, sus hábitos de trabajo, actitudes y valores frente a la realidad en que se desenvuelven. De las decisiones y prácticas de cada docente dependerá que el proceso de enseñanza se reduzca a la simple transmisión y repetición de la información, o constituya una experiencia enriquecedora y constructiva. La forma en que organiza el trabajo con el estudiantado, los métodos que utiliza, las normas que rigen el trabajo de aula, el tipo de evaluación que emplea, así como la manera en que enfrenta los problemas académicos, son algunos de los aspectos que cobran relevancia en esta dimensión.

- **Dimensión valoral.** En la práctica docente subyace la dimensión axiológica, es decir, un conjunto de valores. La institución educativa es portadora de valores, creencias, visiones de mundo, normas de comportamiento y de actuación semejantes en función de las expectativas e intereses individuales y grupales. Asimismo, cada docente tiene una forma particular de ver y entender el mundo, las relaciones humanas, el conocimiento y las experiencias de enseñanza. De ahí que tanto el proceso educativo como la práctica pedagógica no sean neutrales; ejercen determinada influencia en la formación de las y los estudiantes, en su modo de actuar y de pensar.

Esta dimensión de la práctica docente posibilita analizar los valores de los docentes, que dan un significado especial a su vida profesional. Por ello la necesidad de plantearse en qué medida la propia práctica refleja los valores asumidos, enriqueciéndolos o relegándolos para caer en la acción rutinaria. A partir de este nivel, es posible analizar la vida cotidiana de la escuela, para descubrir los valores que subyacen en ella y como los asumen sus miembros.

- **Relación pedagógica.** Es importante mencionar que este nivel expresa la forma en que el y la docente integran y armonizan los elementos de cada dimensión. La actitud que asuman en este proceso, les permitirá o no reconocer contradicciones, equivocaciones o aciertos, y sobre todo, reflexionar de manera crítica acerca de sus propias acciones y transformar su práctica cotidiana.

En síntesis, el acercamiento a cada una de estas dimensiones, posibilita la reflexión de la práctica pedagógica, como centro de la actividad formativa y profesional de las y los docentes. Esta reflexión no es un proceso mecánico independiente del contexto y de las interacciones entre los actores educativos, especialmente cuando se tienen que abordar las relaciones de poder, implícitas o explícitas en el ámbito educativo.

En concordancia con lo anterior se requiere que las y los docentes se pregunten en qué medida las decisiones y la propia práctica pedagógica está matizada por la experiencia personal y por determinados valores sociales y culturales, que podrían enriquecer o relegar, de manera consciente o no, el paradigma de lo masculino. La identificación y análisis de esas interrogantes, indudablemente, posibilitan el inicio de un trabajo pedagógico con perspectiva de género, tópico que se expone a continuación.

➤ **Acciones para el trabajo pedagógico con perspectiva de género.**

El tratamiento de la problemática de género es un tema que no se incluye de manera específica en la formación de las y los docentes en la mayoría de los países latinoamericanos. No obstante, esta situación no excluye el hecho de que algunos y algunas docentes lo aborden en el ámbito escolar a partir de su experiencia personal y profesional, intentando poner en práctica un enfoque basado en la equidad, en contraposición al paradigma de lo masculino.

En esa perspectiva resulta imperativo que en la práctica docente se construyan ambientes que fomenten el cambio en las creencias sobre el género, que contribuyan a establecer formas de relación más equitativas entre todas las personas. Sobre esta premisa, y recuperando la experiencia vivida en esta investigación, seguidamente planteo algunas de las acciones que demanda el trabajo pedagógico de género:

- Participación activa y crítica en la búsqueda de conocimiento, para mejorar y transformar la práctica docente cotidiana.
- Reflexión acerca de sus propias creencias, el discurso manifiesto u oculto, verbal o no verbal que han elaborado sobre género, y su influencia en el ámbito educativo.

- Incorporación de la categoría de género como una dimensión que impregne el currículo de manera transversal, para develar y confrontar el discurso manifiesto y en consecuencia, puesto en práctica, sobre la construcción de las relaciones de género.
- Construcción de diversas estrategias pedagógicas que propicien un cambio progresivo en los valores y actitudes hacia el género. En esta línea, cada estudiante tendrá la posibilidad de identificar, analizar y modificar su propio sistema de creencias genérico.
- Reconocimiento del papel que desempeña el lenguaje en la formación del género, los efectos que produce en la autoestima y el desarrollo personal de cada ser humano.
- Toma de conciencia de las particularidades de cada estudiante en relación con su condición socioeconómica y cultural, así como de las representaciones que han construido en el ámbito familiar y social acerca del género.
- Coherencia entre el discurso que se construye acerca del género y los materiales pedagógicos que se utilizan en el contexto de aula, tales como libros, imágenes, textos.
- Apertura a los espacios de reflexión con los padres y madres de familia, sobre aspectos relativos a la construcción social del género y su abordaje en el espacio familiar y educativo.
- Elaboración de propuestas que contribuyan a transformar las relaciones genéricas, en las cuales haya participación de los estudiantes, sus familias y la comunidad educativa.

- Ofrecer a los estudiantes los recursos cognitivos necesarios para que:
  - Tomen conciencia de que son parte de una sociedad más amplia.
  - Conozcan la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos.
  - Perciban y analicen las desigualdades sociales en las que se basan las diferencias de género y los estereotipos creados alrededor de esa categoría.
  - Analicen las conductas sexistas que se presentan en el espacio escolar y social, con el fin de cuestionar los enfoques o modelos que se inspiran en relaciones de desigualdad, discriminación, exclusión y dominación en perjuicio de las demás personas.
  - Tomen conciencia de la igualdad y equidad de género, que hombres y mujeres gozan de los mismos derechos y deberes, que ninguno es superior al otro.

A estas acciones se suman opiniones de varias docentes del centro educativo, quienes plantearon la necesidad de adquirir competencias de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, que les permitan abordar la problemática de género tanto en su formación personal como profesional.

En cuanto a las competencias conceptuales, conocimientos sobre:

- Enfoques sobre el género
- Identidad genérica
- Educación basada en una visión de género
- Estilos de aprendizaje no sexistas
- Estrategias didácticas diversas para el trabajo desde la perspectiva de género
- Técnicas para tratar la autoestima y la socialización de los estudiantes

En relación con las competencias de tipo procedimental

- Desarrollo de actividades lúdicas que permitan el desarrollo de procesos socializadores.
- Diseño de unidades didácticas para integrar temas como: formación humana, valores humanos y morales, género.
- Elaboración de materiales didácticos centrados en una visión de género.

En cuanto a las competencias actitudinales

- Manejo de un lenguaje no sexista para tratar en igualdad de condiciones a los estudiantes
- Apertura al cambio
- Sensibilidad ante la problemática de género
- Mediador y abierto al diálogo
- Criticidad en su labor como docentes
- Compromiso con el saber educativo
- Respeto a las diferencias culturales, de género, sexo, etnia.
- Ética profesional
- Comprensivo con los compañeros y con los estudiantes.

El abordaje de las acciones y las competencias señaladas anteriormente, implica apertura en el espacio escolar, para que la comunidad docente clarifique y analice la forma en que debe abordar la práctica cotidiana con una perspectiva de género.

De modo implícito se reclama una formación docente que produzca, tal como lo propone Henry Giroux "intelectuales transformadores", es decir, docentes reflexivos que empiezan a repensar las condiciones y la naturaleza de su práctica para transformarla, aspecto que ofrece mayores posibilidades para inculcar en las y los estudiantes el sentido crítico y de compromiso, frente a las experiencias y las situaciones que enfrentan en su vida cotidiana.



## 7. CONCLUSIONES

Las observaciones registradas, la literatura consultada y en general, la experiencia vivida en el proceso de investigación, evidencia las siguientes conclusiones:

- La práctica docente se convierte en una manera de relacionarse con las y los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. En la cotidianidad del aula docentes y estudiantes en sus *relaciones*, muestran una identidad genérica, mediante las interacciones que se construyen y reconstruyen en ese escenario. Por lo tanto, son las experiencias y la variedad de ellas las que brindan la oportunidad de conformar, paulatinamente, esa identidad.
- La docente logra mantener su autoridad pedagógica de manera cotidiana mediante normas que delimitan ciertos comportamientos de las y los estudiantes.
- Esas normas se van construyendo como formas de trabajo explícitas, que a su vez, son reconocidas e interiorizadas por el grupo de estudiantes. Las mismas no se restringen a su imposición; se ajustan, se reformulan y hasta se trasladan a las y los estudiantes, quienes en términos generales las sostienen y legitiman al acatarlas.
- Las normas que se establecen contribuyen a mantener pautas de trabajo en las y los estudiantes. No obstante, la organización en el salón de clase debe ir más allá de lo normativo, de la combinación de contenidos, métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje. Se deben rescatar las ideas, los valores, las actitudes que subyacen en ese ámbito concreto y establecer docente y estudiantes puntos de encuentro, para darle mayor sentido al trabajo de aula como un trabajo compartido, consensuado.

- Las interacciones de tipo pedagógico que se producen en el aula no son espontáneas. Son guiadas y controladas por la docente para garantizar la participación de todas y todos los estudiantes. La docente está convencida de la efectividad que producía regular tal participación, en tanto se creaba un clima de respeto a las intervenciones de cada estudiante.
- No obstante, el sistema de interacción que promueve la docente, genera contradicciones y refleja una relación dialéctica que podría ser definida a partir de opuestos: orden - desorden, autoridad - obediencia, recompensa - castigo, conformismo - oposición. Contradicción presente entre lo explícito o manifiesto y lo implícito u oculto.
- Si bien la docente no utiliza un lenguaje diferenciado por género para interactuar con las y los estudiantes, no hay un trato discriminatorio hacia ellos. Tanto a las mujeres como a los hombres se les respetó en igualdad de condiciones. Esto se reflejó en los turnos para contestar, en la atención a cada uno, y en la aplicación de medidas o normas.
- Si bien los varones en varias ocasiones quisieron monopolizar la atención en el salón de clases, ella no lo permitió; todas y todos estaban en igualdad de oportunidades para participar. En este sentido no hay que olvidar, tal como se reporta ampliamente en la literatura sobre género, que en términos generales, las mujeres pueden ser más reacias a participar que los hombres dados los patrones de socialización los cuales es sometida.
- Aparte de las interacciones pedagógicas, la docente estableció una interacción afectiva con el grupo de estudiantes. Mediante un lenguaje que parte de la necesidad real de afirmación personal y seguridad que poseemos como seres humanos, reproduce el rol de "madre".

- En las interacciones que se producen en el grupo de estudiantes, se pudo apreciar que tanto mujeres como hombres han internalizado una serie de patrones y comportamientos diferenciados de género. Las mujeres asumen los papeles de género socialmente determinados que suponen una subordinación social con respecto a los varones, experimentando una baja en su autoestima; los hombres mantienen una identidad típicamente masculina, que guarda relación con lo determinado por nuestra cultura patriarcal.
- La construcción de lo femenino y lo masculino en el aula no se puede entender a partir de lo normativo, que es regulado por la docente. Se entiende a partir de esa función simbólica que representa estereotipos e imágenes que tienen que ver con uno y otro sexo.
- Las interacciones que establecen los docentes son de carácter informal, donde hay una comunicación horizontal. En cambio, la interacción que se establece entre las docentes y la dirección del centro educativo reproduce una relación de desigualdad, que norma, regula y jerarquiza la autoridad.
- La práctica pedagógica de la docente se realizó sin tener en cuenta las implicaciones que tiene esta categoría en la vida de las mujeres y los hombres en la sociedad. Ejemplo de ello es la agresión verbal entre los estudiantes, varones hacia las mujeres, que se transforma en una relación de desigualdad y en un mecanismo de exclusión y dominación en perjuicio de otro.
- Dicha práctica, no logra trascender el espacio normativo, ya que a partir de este se legitima un proceso de socialización amparado en una ideología de control social. En consecuencia, esa práctica no da cuenta de formas de trabajo explícitas que brinden la oportunidad de conocer y analizar las implicaciones que tiene la visión de género en la sociedad, de reconstruir el discurso de la identidad genérica que se transmite en el hogar o explicar las conductas sexistas para que sean reconocidas por los niños y las niñas.

Estos resultados en principio confirman:

- La inexistencia de una formación pedagógica que le permita a la docente abordar, discutir y confrontar la problemática de género y situar su propia práctica en el aula tomando conciencia de los esquemas de poder que se generan en el contexto escolar.
- En contraposición, la necesidad de propiciar espacios para que las docentes clarifiquen y analicen la forma en que se debe abordar su práctica educativa con perspectiva de género, y que asuman la categoría de "intelectuales transformadores", cuestionando las condiciones y la naturaleza de su práctica para transformarla.

## Referencias bibliográficas

Alvermann, Donna E; Commeyras, Michelle. 1998. Inviting multiple perspectives: Creating opportunities for student talk about gender inequalities in texts. In: Journal of Reading. Vol: 37 N: 7 Apr p: 566-571

Araya J., Ma. del Carmen, María Agustina Cedeño S. , Danilo Salas S. (1988). Articulación de los rasgos culturales y las necesidades educativas en el Vecindario Los Cuadros, Cantón de Goicoechea. Memoria de Graduación. Universidad de Costa Rica.

Bakhtin, V. 1984. La organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Antropos.

Bertely, M. y M. Corenstein. 1994. "Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa". En: Rueda M; G. Delgado, Z. Jacobo (Coord.) La etnografía en educación. Panorama práctica y problemas. Coord.. México: CISE-UNAM. p. 173-209

Benjamin, Beth; Irwin-DeVitis, Linda. 1998. Censoring girls' choices: Continued gender bias in English language arts classrooms. In: English Journal Vol. 87 N: 2 Feb. 1998 p: 64-71

Beyer, Christine E; Ogletree, Roberta J; Ritzel, Dale O; Drolet, Judy C; et al. 1996. Gender representation in illustrations, text, and topic areas in sexuality education curricula. In: Journal of School Health. Vol: 66, N.10, Dec. p: 361-364

Bourdieu, P. y J.C. Passeron. 1977. La reproducción. Barcelona, Editorial Laia, 1977

Bradley, L.; Douglas, Foley y Doroty Holland. 1996. The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practices. State University of New York Press: Albany.

Brunner, Cornelia . 1997. Opening technology to girls. In: Electronic Learning In: Sci/Tech Vol: 16 N: 4 Date: Feb p: 55

Bronwyn, Davies. 1994. Sapos culebras y cuentos feministas. Madrid. Ediciones Cátedra.

Burin, M. 1996. "Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables" [p.p. 61-100]. En Burin, M. & Dio Bleichmar, E. (Comp.) (1996) Género y psicoanálisis, subjetividad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Burin, M. & Dio Bleichmar, E. (Comp.) 1996. Género y psicoanálisis, subjetividad. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Camacho-Zamora, José Antonio. 1997. Investigación cualitativa y sus aplicaciones. Mimeo. Costa Rica.

Cleary, Linda Miller. 1996. 'I think I know what my teachers want now': Gender and writing motivation. In: English Journal. Vol.85, N: 1 Jan. 1996 p:50-57

Contreras Montes de Oca, Ileana. 1996. La investigación en el aula en el marco de la investigación cualitativa en educación: una reflexión acerca de sus retos y posibilidades. Revista de Educación, Vol. 20, N.1. 109-125

D'Amico, Miranda; Baron, Lois J; Sissons, Mary Elizabeth. 1995. Gender differences in attributions about microcomputer learning in elementary school. In: Sex Roles: A Journal of Research. Vol: 33 N.5-6 Sep. 1995 p: 353-385

Dio Bleichmar, E. 1996. "Feminidad/masculinidad. Resistencias en el psicoanálisis al concepto de género." [p.p. 100-140]. En Burin, M. & Dio Bleichmar, E. (Comp.) (1996) Género y psicoanálisis, subjetividad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Draper, Joan. Volviendo a ser Gobbo. 1995. En: Woods, P. y Martyn Hammersley. Género Cultura y Etnia en la escuela Paidós, Barcelona.

Elliot, J. 1997 La investigación acción en educación. Madrid: Ediciones Morata. S.L.

Fernández, A. 1996. "De eso no se escucha: el Género en psicoanálisis" [p.p.140-176]. En Burin, M. & Dio Bleichmar, E. (Comp.) (1996) Género y psicoanálisis, subjetividad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ferro, Cora y Zaira Carvajal. 1991. Teoría sexo-género. Conceptos fundamentales. IEM. Heredia, Costa Rica.

Field, Mary; Mc Vicker Blythe y otras. 1986. Women's ways of nowin. EUA: Basic Books.

Fierro, Inés et al. 1999. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México:Paidós

Gilligan, J. 1982. In a difference voice: Pshicological theory and wome's development. Cambridge: Harvard University Press.

Goetz, J.P. y LeCompte, M. 1988. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid:Ediciones Morata.

Goñi, Erika y Rivera Kattia. 1998. El sistema de creencias sobre género en niños y niñas preescolares y su manifestación en el contexto escolar. Proyecto de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Grugeon, Elibazeth. 1995. Implicaciones del género en el patio de recreo. En: Woods, P. y Martyn Hammersley. Género Cultura y Etnia en la escuela. Paidós, Barcelona.

Gurdián, Alicia, et al. 1999. El paradigma cualitativo. Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación (IIMEC).

Guzmán Virginia; Patricia Portocarrero. 1992. Construyendo diferencias. Ediciones Lima, Perú.

Guzzetti, Barbara J; Williams, Wayne O. 1996. Changing the patterns of gendered discussion: Lessons from science classrooms. In: Journal of Adolescent & Adult Literacy. Vol: 40 N: 1 Sep. p: 38-47

Inda, N. (1996) "Género masculino, número singular" [p.p. 212-241]. En Burin, M. & Dio Bleichmar, E. (Comp.) (1996) Género y psicoanálisis, subjetividad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lafky, Sue; Duffy, Margaret; Steinmaus, Mary; Berkowitz, Dan. 1996. Looking through gendered lenses: Female stereotyping in advertisements and gender role expectations. In: Journalism & Mass Communication Quarterly. Vol: 73 N: 2 Summer p: 379-388

Lagarde, M. 1993. Antropología de género: teoría y método. México:UNAM

LeCompte, Margaret. 1995. Un mensaje personal desde los Estados Unidos: la etnografía educativa de la periferia hasta la corriente central; de la estructura al caos. Mimeo. Estados Unidos

Litwin, Edith. 1999. El campo de la didáctica. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Argentina: Editorial Paidós.

Marks, S. 1995 .The art of professing and holding back in a course on gender  
In: Family Relations. Vol: 44 N. 2 Apr. p: 142-148

Maher, Frances A; Tetreault, Mary Kay Thompson. 1997. Learning in the dark:  
How assumptions of whiteness shape classroom knowledge. In: Harvard Educational  
Review. Vol: 67 N: 2 Summer 1997 p: 321-349

Marshall, Carol Sue; Reinhartz, Judy . 1997. Gender issues in the classroom.  
In: Clearing House. Vol: 70 N. 6 Jul. p: 333-337

McCaslin, Mary; Tuck, Dorothy; Wiard, Amy; Brown, Barbara; et al. 1994.  
Gender composition and small-group learning in fourth-grade mathematics. In:  
Elementary School Journal Vol: 94 N.5 May. p: 467-482

Meler, I. (1996) "Psicoanálisis y Género. Aportes para una psicopatología" [p.p.  
241-266]. En Burin, M. & Dio Bleichmar, E. (Comp.) (1996) Género y psicoanálisis,  
subjetividad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Mills, A. 1997. Gender, Bureaucracy, and the business curriculum. In: Journal  
of Managent Education, Vol.21, N.3 August p.325-342

Montesinos, Rafael. s.f. Cambio cultural y crisis en la identidad masculina..  
Mimeo\_

Pang, Valerie Ooka. 1998. Why do we need this class: Multicultural education  
for teachers. In: Phi Delta Kappan. Vol: 76 N: 4 Dec. p: 289-292

Pace, Barbara G; Townsend, Jane S. 1999 Gender roles: Listening to classroom  
talk about literary characters. In: English Journal . Vol: 88 N: 3 Jan p: 43-49

Pérez Gómez, Angel. 1990. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid  
España: Ediciones Morata.

Plucker, Jonathan A. 1994 Educational benefits from equitable treatment. In:  
Science Teacher . Vol: 61 N: 4 Apr. p: 49-51

Ramírez, Edgar. 1998. La investigación pedagógica. Cuadernos de Filosofía  
Latinoamericana. No. 72-73. 163-175.

Ramos, Ismael; Lambating, Julia. 1996. Risk taking: Gender differences and  
educational opportunity. In: School Science & Mathematics. Vol: 96 N: 2 Feb. p: 94-  
98



- Ricoeur, M. 1996. Sí mismo como otro. España: Siglo XXI Editores.
- Rockwell, E. 1991. "Enfoque crítico de la escuela en América Latina." [p.p. 1-11]. En: Perspectivas. UNESCO.
- Rosario, Víctor Manuel. 2000. El método para transformar la práctica docente. Universidad de Guadalajara. México.
- Rosenberg, M. (1996) "Género y suero de la diferencia sexual. El fantasma del feminismo" [p.p. 267-288]. En Burin, M. & Dio Bleichmar, E. (Comp.) (1996) Género y psicoanálisis, subjetividad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- San Fabián, José Luis. 1994 La participación. En: Cuadernos de Pedagogía, 222. 18-21
- Satake, Eiki; Amato, Philip P. 1995. Mathematics anxiety and achievement among Japanese elementary school students. In: Educational & Psychological Measurement. Vol: 55 N: 6 Dec. p: 1000-1007
- Schur, Joan Brodsky. 1995. Students as social science researchers: Gender issues in the classroom. In: Social Education. Vol: 59 N. 3 Mar. p: 144-147
- Shepardson, Daniel P; Pizzini, Edward L. 1994. Gender, achievement, and perception toward science activities. In: School Science & Mathematics. Vol. 94, N.4, Apr 1994. p: 188-193
- Sieber, Tim. 1998. The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practices. In: American Anthropologist Vol 100 No.2 Jun. p.575-576
- Stanley, Julia. 1995. El sexo y la alumna tranquila. En: Woods, P. y Martyn Hammersley. Género Cultura y Etnia en la escuela Paidós, Barcelona.
- Styslinger, Mary E. 1999. Mars and Venus in my classroom: Men go to their caves and women talk during peer revision. In: English Journal. Vol: 88 N: 3 Jan. p: 50-55
- Taylor, S. J. & R. Bodgan. 1992. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona. España: Ediciones Paidós

Ulichny, Polly. 1997. When critical ethnography and action collide. In: Qualitative Inquiry, Vol 3, N 2, p. 139-168

Valles, Miguel S. 1997. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid España: Editorial Síntesis S.A.

Weinburgh, Molly H; Englehard, George Jr. 1994. Gender, prior academic performance and beliefs as predictors of attitudes toward biology laboratory experiences. In: School Science & Mathematics. Vol: 94, N.3, Mar., p: 118-123

Woods, Peter. 1989. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona. España: Ediciones Paidós.

Zambo, Ron; Hess, Robert K. 1996. The gender differential effects of a procedural plan for solving mathematical word problems. In: School Science & Mathematics. Vol: 96, N.: 7 Nov. p: 362-370

### **Referencias telemáticas**

Beltrán, J. 1997. Sobre género y educación. (febrero). Hipervínculo <http://www.e-h.uv.mx/pubjeny.htm>.

Bertely, María. 1997. Retos metodológicos en etnografía de la educación. (marzo) Hipervínculo <http://www.e-h.uv.mx/PUBLMARI.htm>.