

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN CURRÍCULO**

TESIS DE MAESTRÍA

**“HACIA LA INCORPORACIÓN DE LA
PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL
CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DE LAS
CARRERAS DE LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO
MORAZÁN.”**

TESISTA: ONIS JÉSSICA ZEPEDA RODRÍGUEZ.

ASESORA DE TESIS: Dra. JUDITH SUSANA MOREL

TEGUCIGALPA M.D.C., ABRIL, 2003

**“HACIA LA INCORPORACIÓN DE LA
PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL
CURRICULUM DE FORMACIÓN DE LAS
CARRERAS DE LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO
MORAZÁN.”**

DEDICATORIA

*A Dios” Todopoderoso, por haberme otorgado la oportunidad y
guiado en este proceso educativo.*

*A mis padres ,Aída y Reinerio, y a mi hermana Gisela, por el apoyo
incondicional al cuidar a mis bebés cuando yo no podía.*

*A mis hijas, Andrea Alejandra y Jessica Melisa, por haberme
cedido, sin darse cuenta, su valioso tiempo.*

*A Judith, por guiarme sin restricciones en la elaboración de la
tesis.*

*A mis compañeros del equipo de estudio, Rosi, Montufar, Nelly,
Celvin, Claudia, Doña Hedí y Juan Simón, por su apoyo constante
durante este proceso.*

*A mis amigas y compañeras de trabajo, Reina Cárdenas, Mayra
Muñoz y Nelly Tenorio por sus incentivos emocionales en
momentos oportunos.*

*A todas las personas que de una u otra manera, colaboraron
conmigo para lograr esta meta.*

GRACIAS ,que Dios les bendiga .

ÍNDICE

	<u>PÁGINAS</u>
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1 -FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EL GÉNERO.	
1.1-¿Qué es el género?	20
CAPTULO 2 -SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO.	
2.1-¿Cuál es el proceso de construcción social del género?	29
2.2-¿Qué elementos socializadores intervienen en el proceso de construcción social del género?	37
2.2.1-El lenguaje como elemento socializador.	39
2.2.2-La familia como elemento socializador.	41
2.2.3-La religión como elemento socializador.	44
2.2.4-Los textos como elemento socializador.	46
2.2.5-Los medios de comunicación como elemento socializador.	51
2.2.6-El mundo de trabajo como	

elemento socializador. 57

**CAPÍTULO 3 -LA ESCUELA Y SU INFLUENCIA EN LA
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE GÉNERO.**

3.1-La escuela como Institución Social.	64
3.2-¿Cuál es específicamente la función del docente en el proceso de construcción de los roles de género?	73
3.2.1-La utilización de constructos y categorizaciones.	74
3.2.2-La influencia del currículum oculto.	84
3. 2.3-El patio de recreo.	
3.3-El papel de la comunicación en la conformación de identidades de género.	89
3.3.1-La lingüística en la conformación de identidades de género.	94
3.3.2-La importancia del estilo conversacional.	112

**CAPÍTULO 4 -EL GÉNERO EN LA PROBLEMÁTICA DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN.** 120

4.1-Los Convenios nacionales e internacionales que llevan a la	
--	--

incorporación de del enfoque de género en educación.	127
CAPÍTULO 5 -LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PLANES DE ESTUDO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN.	135
5.1.-¿Cómo se conceptualiza el género y la perspectiva de género en ésta propuesta?	141
5.2.-¿Cuál es el propósito de la incorporación de la perspectiva de género en el curriculum de formación de la UPNFM?	144
5.3-Perfil genérico para la incorporación de la perspectiva de género.	147
5.4-Estrategias para la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de la UPNFM.	149
5.4.1-¿Por qué en el curriculum prescrito?	156
5.4.2-Incorporación como Área problemática de conocimiento.	163
5.4.3-Incorporación como Tema transversal.	
CONCLUSIONES	172
BIBLIOGRAFÍA.	179

INTRODUCCIÓN.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo cambiante, donde coexisten una diversidad de centros y de sentidos sin límites precisos que traen, como consecuencia, relaciones caóticas y desordenadas y, por ende, la falta de certeza referente a las ideas que deben dirigir nuestras actuaciones. Esto provoca el surgimiento de desacuerdos y conflictos que vuelven confuso el establecimiento de valores, hábitos y actitudes que guíen nuestras vidas.

En medio de esta red de significaciones se encuentra navegando la escuela¹, pues los desacuerdos influyen en los conocimientos que en ella son socializados, y que a la vez tienen que ver con la forma en cómo ésta concibe y transmite la ciencia.

Así, en el conocimiento escolar se visualiza la relación de interdependencia entre sociedad y escuela; y el indagar en él es una forma de interpretar dichas relaciones.

No se puede negar entonces la necesidad de modificar la enseñanza, para preparar a los individuos de acuerdo a las necesidades en las que le tocará desenvolverse y vivir, sobre todo si se toma en cuenta que la escuela es "la institución específicamente configurada para desarrollar el

¹ Se entiende por escuela, como la institución donde se desarrolla de forma sistemática el proceso de enseñanza aprendizaje, en cualquier nivel del sistema educativo, desde el inicial hasta el universitario.

proceso de socialización de las nuevas generaciones y que garantiza la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de las sociedades" (Sacristán, 1998, pág. 18).

Estos cambios han modificado las preguntas, los planteamientos y por consiguiente las respuestas a los cuestionamientos, también, los avances tecnológicos y científicos han influido en la vida cotidiana², transformando nuevas formas de pensar y de actuar que van generando, a su vez, nuevos recursos intelectuales.

La escuela como ente socializador debe dar respuesta a estos cambios incorporando en el currículum³ aprendizajes significativos⁴, producto de las reflexiones sobre las nuevas necesidades culturales y científicas de ambos géneros en nuestra sociedad.

² La vida cotidiana se caracteriza por ser el mundo donde interactuamos. Se presenta como nuestra realidad, donde existen significaciones que guían las actuaciones y comportamientos.

³ Para Sacristán (1998, pág.16, "el currículo es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios (...) que tampoco se agotan en la parte explícita del proyecto de socialización cultural de las escuelas. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de *subsistemas y prácticas diversas*, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos educación."

⁴ Para Díaz y Hernández (1999, pág.213) el "Aprendizaje Significativo ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del alumno de forma no arbitraria ni al pie de la letra; para llevarlo a cabo debe existir una disposición favorable del aprendiz así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje."

Esto, tomando en cuenta que las instituciones educativas responden a una política cultural que impregna el curriculum de formación, lo que implica que los aprendizajes no son neutros, sino que los saberes que se manifiestan en el proceso de enseñanza y aprendizaje responden a ella; y al responder, son seleccionados de acuerdo a la visión de alguien, de acuerdo a lo que en esa cultura se considera como conocimientos legítimos.

Resulta prioritario entonces superar un Curriculum Androcéntrico⁵, que repercute negativamente en la formación social, afectiva o cognitiva de la personalidad del alumno⁶ y proponer nuevas teorías que integren las experiencias e intereses de lo masculino y femenino como categorías no hegemónicas, es decir, como un conjunto de ópticas diversas, no necesariamente asociados a uno u otro sexo y no jerarquizados.

De esta forma se irá construyendo un nuevo Curriculum que debe proponer un marco cultural innovador, no discriminatorio, con igualdad de oportunidades, sin pretender clasificar a las personas por razones de género, sino pensando en que ambos géneros tengan opción a un amplio abanico de posibilidades humanas que ofrece la cultura.

⁵ El curriculum androcéntrico es pensado desde una óptica de educación para varones extendida a la educación de las mujeres.

⁶ En este estudio se nombrará al alumno y estudiante, desde el punto de vista genérico, como las personas que son sujetos de educación, independientemente de su género.

Al construirse esta nueva educación se supera la forma tradicional de reconocer los roles de género y se propugna por cambios sociales. En ese sentido, los Curriculum de formación deben tomar en cuenta que con el tiempo, el rol⁷ de varones⁸ y de mujeres se ha transformado, y que esta transformación también ha generado cambios en las estructuras familiares, en la educación misma y en el mundo de trabajo, lo que genera a la necesidad de una educación democrática, solidaria y justa que tome en cuenta la perspectiva de género para rescatar estas nuevas concepciones y así cubrir todos los nuevos espacios que estas transformaciones generan.

Las corrientes críticas en educación han detectado el importante papel que juega la escuela en la reproducción y legitimación de las relaciones sociales, y algunas de ellas han analizado específicamente la contribución de la misma en la configuración de las relaciones de género.

⁷Los roles son representaciones objetivadas y formas concretas en que se manifiesta la cultura, como la forma de hablar, de vestirse, etc. En este estudio se entenderá por "roles", lo manejado por Berger y Luckmann (1995, pág. 98); cuando "aparece en el contexto de un cúmulo de conocimientos objetivados, común a una colectividad de actores (...) En el cúmulo de conocimientos existen normas para el desempeño de los "roles", normas que son accesibles a todos los miembros de la sociedad, o por lo menos a aquellos que potencialmente desempeñan los roles en cuestión (...) Consecuentemente, todo actor supuesto del "rol" X puede considerarse responsable de mantener dichas normas, que pueden enseñarse como parte de la tradición institucional y usarse para verificar las credenciales de todo aquel que las cumpla y, por la misma razón, servir de controles."

⁸Para facilitar la lectura de este documento en lo referente a la ambigüedad semántica de la palabra "hombre" se establece lo siguiente: La idea de "hombre" vale para designar a la "persona" o al "ser humano", que involucra tanto al género femenino como al género masculino. La idea de "varón" hace referencia al varón y no a la idea de "hombre". En este caso, se diluye la idea colectiva de identificación "hombre" y "varón".

En este sentido, en este trabajo se realiza un análisis de forma crítica y racional, se plantean nuevos puntos de vista que se espera darán lugar a la formulación de nuevas soluciones a la problemática en cuestión.

Para ello se ha estudiado el proceso de enseñanza y aprendizaje con todas sus influencias, desde la conformación del currículum, vistos estos como la concreción de las construcciones sociales que deciden los contenidos curriculares, cómo estos se desarrollan en la práctica pedagógica, además de todas las otras vivencias que sobre las relaciones de género se desarrollan en el ámbito educativo: los textos que refuerzan los estereotipos⁹ femenino y masculino, los profesores¹⁰ que tienen determinadas expectativas y percepciones acerca de los comportamientos de los alumnos que están relacionadas con los modelos femeninos y masculinos predominantes, etc.

Si la escuela es la encargada de reproducir y legitimar las relaciones sociales es importante también que en ella se rescaten y se incorporen los últimos avances en la teoría de género, y así eliminar las desigualdades sobre los roles de género en sus estudiantes.

⁹ Los estereotipos dan cuenta de una opinión muy simplificada de algo o alguien, de un prejuicio aceptado por un grupo sobre la estructura social. En este caso sobre la opinión de los comportamientos propios para varones y para mujeres.

¹⁰ En este estudio se entiende al profesor desde el punto de vista genérico, como las personas o individuos que tienen una misma profesión, independientemente de su género.

Sobre lo anterior, Lagarde(1997,pág. 13, plantea que "el análisis de género es la síntesis entre la teoría de género y la llamada perspectiva de género(...)Considera que "el género es una "teoría amplia que abarca categorías, hipótesis interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo" (pág. 26)

Al realizar este análisis se favorece el desarrollo de un pensamiento plural y respetuoso de las diferencias de clase, raza, género, etc; se puede a la vez, establecer una convivencia social equitativa que crítica y pragmáticamente plasmen valores que den cuenta de una sociedad pluralista y democrática, necesaria en el mundo del futuro.

La necesidad de dar respuesta a los cambios que se están dando en la sociedad ha hecho que la escuela ya no responda a las nuevas exigencias que se plantean. Esto implica también, un cambio en cuanto a la concepción tradicional de los estereotipos femeninos y masculinos que han determinado los comportamientos diferentes.

Resulta entonces importante que los docentes aprendan a **educar con perspectiva de género**. "Esta perspectiva se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía posthumanista, por su crítica a la condición androcéntrica de la humanidad que dejó fuera a la mitad del género humano: a las mujeres" (Lagarde,1997, pág. 13).

El análisis desde esta perspectiva permite el reconocimiento de la diversidad de géneros, y valora y respeta las diferencias entre ellos para la construcción de una sociedad democrática y humanista.

Para ello se debe entender ¿qué es género?, ¿cómo se construyen los estereotipos de género? y ¿qué mecanismos utilizan las sociedades para transmitir de una generación a otra dichas concepciones?

A la vez, es necesario conocer los diferentes elementos que interactúan desde esta teoría de género y valorar su incidencia en la formación de la personalidad de los individuos; los docentes pueden analizar críticamente tanto el material didáctico como los textos que utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este proceso sistematiza un conjunto de conocimientos, mediante diferentes estrategias y aplicaciones, a través de propuestas que concretizan la formación. Todo esto para obtener al final cambios significativos y en vista de trabajar siempre por el logro de la igualdad de oportunidades.

Tomando en cuenta lo anterior, la presente investigación aborda en el primer capítulo, denominado "Fundamentos teóricos sobre el género", los diferentes conceptos de género, y se reconoce que los roles de género de varones y mujeres no son inherentes al sexo biológico, sino que a partir de esa identificación se construye el género como producto de las construcciones sociales.

Se plantea también, que si el género se construye socialmente, estos comportamientos son modificables, que cambian según el momento histórico en que se vive, y varían de una cultura a otra; creándose códigos¹¹ de comportamientos valederos según el sexo; esto ha dado origen a la existencia de desigualdades en los roles de género tanto para varones como para mujeres con la supremacía de lo masculino sobre lo femenino.

El segundo capítulo, llamado "Sobre el proceso de construcción social del género", parte del entendido que el género es construido culturalmente y no sólo biológicamente, y que la identidad de género se obtiene mediante las relaciones cotidianas en donde se establecen significaciones y valoraciones de los roles de género que practican discriminadamente varones y mujeres en contextos determinados.

Hace referencia también a cómo la sociedad -mediante las interacciones de diferentes elementos socializadores- logra la interiorización de los comportamientos deseados, entre ellos los roles de género. Dentro de estos elementos se plantean: la familia, la escuela, la religión, los

¹¹ "Los códigos son combinaciones sistemáticas o colecciones de signos extensas, que poseen significados arbitrarios y que se emplean en el proceso de comunicación. Los códigos que empleamos en nuestras conversaciones con los demás pueden clasificarse como verbales o no-verbales. Los verbales son las palabras que utilizamos así como sus combinaciones gramaticales. Los no-verbales son todos aquellos símbolos que usamos y que no son palabras en sí; estos incluyen tanto movimientos corporales como gestos, el espacio, el tiempo, nuestras vestimentas, los adornos en general y los sonidos"(Pearson y Turner, 1993, pág.41).

medios de comunicación, el mundo de trabajo, el lenguaje, los textos.

En el tercer capítulo "La escuela y su influencia en la construcción del género", se analiza y se hace un recuento de cómo la cultura escolar, mediante diferentes mecanismos—unas veces de forma inconsciente y otras conscientemente—puede a la par de su función pedagógica influir significativamente en la formación de la personalidad del estudiante, en este caso contribuir significativamente a la socialización de la perspectiva de género.

Esta socialización se ve reflejada en la cultura escolar tanto por recreación de las mismas relaciones sociales ya establecidas, como por las valoraciones que los docentes hacen de sus estudiantes, que dan cuenta de su mismo modelo y patrón de formación previo.

Se plantea además cómo se visualizan las relaciones de poder y sumisión en el patio de recreo expresado en los juegos infantiles.

Se rescata la necesidad de transformación de la cultura escolar mediante la incorporación de posturas críticas y emancipatorias para lograr que los estudiante comprendan la realidad del mundo a partir del análisis de su propia realidad y para que puedan analizar claramente las posiciones referente a los roles femenino y masculino que ellos mismos manifiestan.

Se aborda también el rol que juega el docente en el proceso de construcción del género en cualquier nivel del sistema educativo.

Se desarrolla, además, el papel de la comunicación en la conformación de las identidades de género; se hace un análisis desde el punto de vista de la lingüística, pues ésta ha cobrado importancia dado que en el proceso de comunicación se transmiten códigos sociales que denotan las valoraciones de género predominante.

En el cuarto capítulo, "El género en la problemática de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán", se realiza un panorama general sobre el tema en esta casa de estudio. Seguidamente y para dar soporte legal a la propuesta se describen los convenios internacionales y las leyes nacionales que llevan a la incorporación de la perspectiva de género en Honduras.

En el quinto capítulo se establece la necesidad de incorporar la perspectiva de género en los planes de estudio de la UPNFM, a la vez que **se desarrolla una propuesta de incorporación de la misma.**

Esta incorporación dará las pautas para realizar desde la educación un análisis valorativo y crítico de las influencias de la escuela en la formación de la personalidad de los estudiantes y las valoraciones de género. Igualmente, permitirá de establecer las estrategias pedagógicas para desarrollar el proceso de enseñanza y

aprendizaje con perspectiva de género que genere relaciones acordes con las formas de vida actual.

En el sexto capítulo se sintetizan las conclusiones que arroja la investigación.

CAPÍTULO 1:
FUNDAMENTOS TEÓRICOS
SOBRE EL GÉNERO.

CAPÍTULO 1:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EL GÉNERO.

“Una humanidad diversa y democrática requiere que mujeres y hombres seamos diferentes de quienes hemos sido, para ser reconocidos en la diversidad y vivir en la democracia genérica.”

(Lagarde, 1997)

1.1 ¿QUÉ ES GÉNERO?

Cuando una madre espera su bebé se encuentra frente a la expectativa de si será niña o niño. Ambos, padre y madre y aún los familiares próximos, empiezan a construirle su pequeño mundo, a elegir el color de la ropa, rosado para las niñas, celeste para los niños, amarillo y blanco si aún no se ha hecho el ultrasonido (para saber qué sexo es el bebé), elegir la decoración de su dormitorio y sus juguetes.

Esta tipificación sexual¹² dirige los conocimientos, actitudes, valores, etc., que en este contexto se transmiten al bebé, y se imponen como mandatos que sobre los conceptos de masculinidad o feminidad maneja la familia y el nuevo miembro internaliza al relacionarse con ellos en un proceso de socialización¹³; mandatos que la familia como ente inmerso en una sociedad, con una cultura determinada ya antes ha interiorizado, tal vez de una manera inconsciente; pero siempre están en sus actuaciones e inciden en el comportamiento con respecto al papel que el bebé deberá asumir como niño o como niña.

Así la percepción del sexo es lo primero que notamos cuando vemos a otra persona, e inmediatamente esperamos que el comportamiento de ésta responda al rol establecido de macho o hembra. Miramos al detalle cómo camina, cómo se conduce al hablar, cómo se sienta, cómo actúa en determinadas situaciones y luego lo clasificamos de acuerdo a prototipos establecidos de comportamientos femeninos o masculinos.

¹² La tipificación da cuenta de una agrupación de los individuos varones y mujeres a partir de las características o normas comunes, estas tipificaciones constituyen una forma de integración social. Según la psicóloga Maccoby (1989, pág.2), la tipificación sexual se refiere "a que todos los rasgos como las características de las personas, están sometidas a una clasificación casi espontánea que los divide en masculino y femenino con que cuenta todo colectivo humano y sobre el cual no se formulan preguntas".

¹³ Para Sotelo(1998, pág. 35), la socialización es la "transmisión de manera inconsciente y no formalizada, de los conocimientos, valores, hábitos y actitudes que constituyen el entrenamiento básico de una sociedad".

Todas estas clasificaciones conducen a una tipificación sexual del mundo, esta diferencia resulta importante porque la adquisición de estas identidades genéricas se construye antes de las identidades de clase, raza, credo, etc.

Antes, al referirse a estas diferenciaciones se utilizaba la categoría sexo; a partir de los años setenta el feminismo académico anglosajón utilizó la categoría género para comprender y dar respuestas a las interrogantes teóricas y metodológicas planteadas por las diferenciaciones y desigualdades entre los varones y las mujeres referente al sexo, preponderando las construcciones sociales y culturales sobre lo biológico; esta distinción ayudó a enfrentar el determinismo biológico.

Así el género como categoría analítica se configura y trasciende desde la sexualidad, desde lo biológico; y continua su análisis para buscar una explicación mediante las relaciones de género como un producto de las interrelaciones de ambos y determinadas por las construcciones culturales que la sociedad hace de lo femenino y lo masculino.

Al respecto, Thomas (1985), citado por Arana (1998, pág. 16), sostiene que "en todas las culturas existen construcciones, elaboraciones y representaciones de tal coherencia y solidez que se vuelven tan determinantes y reales como nuestro mismo sexo natural. Es así como pasamos, entonces, del macho y la hembra a la masculinidad y la feminidad, del sexo al género".

De esta manera los comportamientos sexuales humanos se originan tanto en factores biológicos como en factores culturales; así las posiciones sociales de los sexos han tenido a través del tiempo dos explicaciones:

1. **Desde la categoría sexo:** que considera que las mismas se deben a factores innatos, recalca el determinismo de las diferencias biológicas intrínsecas entre los sexos dada la existencia del sexo genético y cromosomático, que explica que la mujer normal tiene dos cromosomas **X**, quedando definida como del sexo femenino; y el varón tiene un cromosoma **X** y otro **Y** que lo determina como de sexo masculino, esta categoría es estática y por lo tanto no es susceptible al cambio.

2. **Desde la categoría género:** que considera las diferencias sociales de los sexos como consecuencia de caracteres adquiridos a través del proceso de socialización actuante sobre un organismo humano psicosexualmente neutro en el momento del nacimiento.

Se entiende la categoría género como producto de una construcción social, que no se define al nacer, sino que el concepto de varón y de mujer corresponde directamente con las significaciones simbólicas o imaginarias¹⁴, religiosas, mitológicas, sexuales, etc., que cada sociedad plantea sobre las normas, valores, prejuicios, prohibiciones, etc. y que se transmiten mediante un aprendizaje formal y planificado o informal, reproduciendo así los roles que les corresponde como producto de esta sociedad.

¹⁴ Son representaciones simbólicas e imaginarias porque son construidas por el hombre mismo como producto de las relaciones sociales que se plantean en las sociedades.

En la mayoría de las sociedades existe una relación de dominación de los varones hacia las mujeres, donde los vínculos de poder originan un desequilibrio en las relaciones de género que dan cabida a la desigualdad entre los sexos, desigualdad que está directamente determinada por la construcción genérica que actúa como una compleja red de significaciones que existen en la sociedad y que la instituyen como tal.

En este sentido y para conceptualizar la categoría género, la CEPAL (1994, pág.9) lo define "como una construcción cultural, social e histórica que sobre la base biológica del sexo, determina normativamente lo masculino y lo femenino en la sociedad, así como las identidades subjetivas y colectivas. Igualmente, condiciona la existencia de una valorización social asimétrica para varones y mujeres y la relación de poder que entre ellos se establece".

También el género se utiliza "para referirse a la organización social y cultural de la relación entre los sexos" (Yannoulas, 1996, pág.16), relación que resulta del poder del varón hacia la mujer con la consecuente subordinación de ésta.

De esta manera se definen los espacios y los saberes en que ambos se desenvuelven, así, los varones pertenecen al **espacio público** y, por ende, les corresponden saberes de la "teoría pura" a la que pertenecen los conocimientos abstractos, la filosofía, las ciencias naturales, la

historia, la capacidad de deducción y el uso de la razón; y el espacio privado corresponde a las mujeres a las que competen las funciones de reproducción, de crianza de los hijos, de trabajo doméstico, las ciencias humanísticas, el magisterio, la enfermería, la psicología, etc.

Esta segmentación de los roles enmarcados en **espacio público y privado** tiene que ver directamente con la relación entre naturaleza y cultura; en la que a la mujer se le asocia con la naturaleza y al varón con la cultura. En esta relación la cultura tiene mayor valor y puede transformar la naturaleza por lo que la naturaleza -dados sus rasgos- está subordinada a aquella.

Es importante entonces establecer que la identidad de género es producto directo tanto de la identidad de sexo como de la construcción social que interactúa sobre los individuos en contextos específicos, lo que una vez interiorizados son llevados al plano de la conducta, de las actuaciones y que establece las relaciones de dominación y sumisión entre varones y mujeres.

Desde el punto de vista descriptivo, entonces, el género puede definirse como una red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades; producto de un largo proceso histórico de construcción social, que no sólo produce diferencias entre los géneros, sino que, a la vez, implica desigualdades y jerarquías entre ambos.

Para poder transformar la sociedad se deben superar estas rupturas, organizar un sistema que equilibre estas desigualdades. Scott (1997) plantea en su definición de género que existen dos partes que están interrelacionadas: primero un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos; y segundo, el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder.

El sexólogo Moghadam, citado por Gonzáles y Castellanos (1996, pág.90) "afirma que el género es una formación cultural de roles de sexo, una definición de lo masculino y lo femenino y de prerrogativas para cada sexo". Para él, dada la historia y la cultura "el género es en general una función de relaciones sociales de poder y de desigualdad".

Para Winters (1992), citado por Arana (1998, pág.2) el género "es una forma de ser humano caracterizado como femenino o masculino; se trata de una posición ante la vida, de las actitudes y la mentalidad, las cuales asumen las personas de manera diferente, de acuerdo con su identificación de género" que se visualiza en la conducta de varones y mujeres al reconocer su identidad sexual.

Desde este punto de vista muchas son las razones de porqué las sociedades han mantenido y adaptado a sus propias circunstancias esta relación de dominación del varón hacia la mujer. Cabe mencionar entre otras la división social del trabajo donde el varón por su fortaleza, desempeñó actividades como la ganadería, la agricultura, etc., que

determinaban un mayor grado de bienestar material en la comunidad, dando paso así al surgimiento del patriarcado en sustitución del matriarcado en el que la posición de la mujer era de prestigio en su comunidad.

El patriarcado, con su ideología consiguiente, se volvió decisivo en el transcurso del proceso histórico; fortaleció la opresión de la mujer, tanto de sexo como de clase.

Para este estudio resulta importante tomar en cuenta la perspectiva de género para visualizar las relaciones tanto desde el punto de vista de lo femenino como del masculino para comprender el porqué de las desigualdades sociales, económicas, políticas, educativas, etc., que en el transcurso de la historia se han mantenido, han dado cabida a la inequidad del trato entre varones y mujeres.

En este sentido, la escuela debería interesarse tanto en la historia de las mujeres como de los varones, pretendiendo comprender el significado de los sexos y de los grupos de género; tanto en el pasado histórico, para conocer qué significado tuvieron, como para descubrir, a partir de ese estudio, el alcance de los roles sexuales y del simbolismo sexual en las diferentes sociedades y períodos, a fin de mantener el orden social o para promover su cambio.

CAPÍTULO 2 :
SOBRE EL PROCESO
DE CONSTRUCCIÓN
SOCIAL DEL GÉNERO.

CAPÍTULO 2:

SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO.

"Nada ni nadie puede poseer el patrimonio de lo real porque lo real es una construcción teórica y toda construcción teórica es social."

(Méliich,1996)

2.1¿CUÁL ES EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO?

Ya antes precise que el género se construye culturalmente y que esta construcción social es más que una clasificación biológica. Así los comportamientos, roles, valores, etc., considerados femeninos y masculinos se adquieren a través de significaciones construidas socialmente, tanto por influencia de sistemas de ideas y conocimientos adquiridos teóricamente como por los adquiridos por el sentido común¹⁵,

¹⁵ En este caso el sentido común da cuenta de las valoraciones, ideas, conocimientos, etc, que los individuos poseen mediante la convivencia en la vida cotidiana; sin una sistematización que lleve a la adquisición de los mismos.

y aquellos no teóricos que resultan más bien de su interacción con su medio social, con su realidad.

Esta red de significación que tipifica el sentido común establece un contenido valorativo que a la vez orienta el actuar de los individuos referente a lo que es deseable, lícito, prohibido e ideal para los miembros de la familia y de la sociedad, con el propósito final de apropiarse los comportamientos para conseguir la aprobación social, en este caso los roles de género.

Con este proceso de apropiación se construye al final la cotidianidad, en donde a la interpretación de su realidad se le atribuye las construcciones sociales con significados subjetivos y la consiguiente internalización de los roles de género específicos.

Al respecto, Berger y Luckmann (1995,pág.51) plantean que "la realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un *continuum* de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del "aquí y ahora" de la situación "cara a cara"".

En este sentido se puede decir que el proceso de interiorización de las tipificaciones de los roles de género específicos de varón o mujer se establece por el intercambio de experiencia de forma directa y recíproca con los padres, hermanos y demás miembros de la familia, así también como por el ambiente, los valores, las pautas de conducta que se forman en el ambiente familiar.

Sin embargo, relaciones menos directas también forman parte del aprendizaje de la realidad dado por la vida cotidiana. En este sentido, el comportamiento lícito o censurado referente a los roles de género en la sociedad, los cánones de la iglesia a la que se pertenece, las relaciones de género establecidas en el ambiente de la escuela y el de trabajo contribuyen también a la tipificación por género.

A medida que las relaciones que se establecen se alejan del trato "cara a cara" como el contacto social, el ambiente, la escuela, etc., se establecen significaciones imaginarias de la realidad.

Referente a esto, Fernández (1993) citado por Morel (1996, pág. 22), plantea que "estas significaciones son "imaginarias" porque están dadas por creación o invención, es decir no corresponden a elementos estrictamente reales y son sociales porque sólo existen como objeto de participación de un ente colectivo o anónimo"

Dado que las explicaciones puramente biológicas no pueden explicar la gama de relaciones que en el transcurso de la historia los individuos han establecido con el ambiente, se puede asegurar que el determinismo biológico define las diferencias de sexo femenino o masculino pero no puede establecer el género, sino que, éste se construye por las interrelaciones que desde el nacimiento y desarrollo es sometido, en las que las diferencias culturales dirigen los significados, los roles, las actitudes, los valores, etc.

En esta interacción del individuo con los referentes culturales sobre el género se establece la identificación de los roles específicos para ambos, se establece así el **yo de género**. A lo que Berger y Luckmann (1995,pág.70), dicen que "el carácter del yo como producto social no se limita a la configuración particular que el individuo identifica como él mismo (por ejemplo, como "hombre" de la manera particular con que esta identidad se define y se forma en la cultura en cuestión), sino al amplio equipo psicológico que sirve de apéndice a la configuración particular (por ejemplo, emociones, actitudes y aún reacciones somáticas varoniles.)"

Es importante establecer que esta identificación del yo de género como proceso social da cuenta de su referente específico de formación, estos referentes en otras sociedades pueden no ser iguales por lo que el yo de género puede no estar de acorde y no entenderse claramente.

Esto ocurre cuando es el varón mismo el que establece y crea las significaciones sociales y culturales; y al externalizarse en sus relaciones da lugar a la habituación y establece así un orden social¹⁶ al que él mismo se somete proporcionándole estabilidad.

¹⁶ El concepto de orden social es el manejado por Berger y Luckmann (1995, pág.73): "el orden social no forma parte de la "naturaleza de las cosas" y no puede derivar de las "leyes de la naturaleza." Existe solamente como producto de la actividad humana (...) tanto por su génesis (el orden social es resultado de la actividad humana pasada), como por su existencia en cualquier momento del tiempo (el orden social sólo existe en tanto la actividad humana siga produciéndolo), es un producto humano".

Este mismo proceso puede transformar las significaciones al encontrarse con referentes de género que al ser externalizados, dan cuenta de otras significaciones sociales.

En este sentido, al habituarse a roles de género específicos para varones y para mujeres se limitan las actuaciones de éstos a esquemas específicos de comportamiento, se tipifican como miembros de un determinado grupo y se institucionalizan mediante esta tipificación recíproca.

Siendo así, las instituciones surgen como producto de una construcción social en la que se desarrolla una tipificación recíproca sobre los roles de género; éstas entonces, los controlan y los reproducen, se establecen como instituciones que ejercen el control social con la intención de que los individuos se habitúen a los roles y los miren como naturales.

Como formas de control social, ellas determinan mecanismos de sanción a los miembros que de alguna manera pretendan obviar las significaciones; un ejemplo puede ser el decir que los varones no lloran, y cuando éstos lo hacen se realiza una comparación con el género femenino, al dar cabida a la debilidad; lo que implica un descrédito para ellos. Estas sanciones contribuyen a establecer significados coherentes y socialmente compartidos sobre los roles para varones y mujeres.

Este mecanismo provee las condiciones para que las instituciones sociales transmitan e internalicen la cultura de generación en generación, lo que contribuye a la legitimación¹⁷ de la misma.

Berger y Luckmann (1995, pág.64), afirman que "un miembro individual de la sociedad externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva¹⁸ (...) sin embargo, el individuo no nace miembro de una sociedad; nace con una predisposición hacia la sociedad, y luego llega a ser miembro de una sociedad."

En este sentido, nacemos de sexo femenino o de sexo masculino, y es la sociedad la que se encarga de hacer que se adopten y asuman los comportamientos de género atribuidos para cada sexo; es así como llegamos a formar parte del mundo social.

Para establecer esta pertenencia social Berger y Luckmann (1995,pág.164), plantean dos procesos de socialización: **la socialización primaria y la socialización secundaria**. "La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización

¹⁷ Según Berger y Luckmann (1995, pág.122), "la legitimación "explica" el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados. La legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos (...) la legitimación no sólo es cuestión de "valores": siempre implica también conocimiento."

¹⁸ La realidad objetiva da cuenta de una construcción humana visualizada por la externalización de sus conductas, comportamientos, etc.

secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo¹⁹ de su sociedad.”

Si la socialización primaria se da en la niñez y en esta etapa de la vida los seres humanos se encuentran al cuidado de la institución familiar, quiere decir que es en este espacio donde ésta se desarrolla. Así, los miembros del grupo familiar son los encargados directamente de realizar la socialización.

En esta socialización las valoraciones afectivas y de gran carga emocional propias de la familia tienen influencia en el establecimiento de referentes sociales, culturales; los generalizan en la sociedad y determinan los valores, las normas, y roles de género, entre otros que son internalizados como propios. En este caso, se establece el yo de género acorde con lo que el ambiente familiar considera propio de este comportamiento.

En la niña, la socialización primaria aporta significados que son aceptados sin ninguna discusión, ya que a esta edad se es un receptor de información, y es el grupo familiar el que determina los aprendizajes y no existe la oportunidad de participar en la formulación de los mismos.

¹⁹ El mundo objetivo da cuenta de una realidad social, en el que el establecimiento de rutinas que se transmiten de generación en generación determina los roles de género.

En el crecimiento y desarrollo de los individuos se crean las condiciones para que se establezcan relaciones ya no sólo en el ámbito familiar sino que, también, otras instituciones sociales dan cuenta de nuevas formas de socialización.

En este sentido la socialización primaria cumplió su papel de identificación social pero ya no es suficiente referente, se inicia entonces **la socialización secundaria** que presenta un mundo más amplio, da cuenta de actividades más complejas dadas por la estructuración económica, política, social de la misma sociedad. Esta complejidad conduce a la confrontación de situaciones diferentes que dan lugar al cuestionamiento de las mismas.

En este momento la escuela continúa con la socialización de género iniciada en la familia y es aquí donde se establecen mecanismos y procesos pedagogizados para lograrlo.

En la socialización secundaria se establecen algunos problemas de coherencia entre lo internalizado en la socialización primaria y los aprendizajes nuevos. Sobre todo, porque la forma de socialización ha variado: ahora la carga afectiva y emocional ya no interviene sino que se puede prescindir de ella.

Esto también hace que lo internalizado en la socialización primaria sea más permanente y de mayor dificultad para el cambio, que lo internalizado en la socialización secundaria.

Es aquí cuando la escuela juega un papel fundamental al momento de intentar superar los roles tradicionales de género y establecer una educación democrática y pluralista que respete estas diferencias. En la medida que esto se logre, se obtendrá una "socialización exitosa"²⁰ que establezca una valoración equitativa en las nuevas relaciones entre varones y mujeres y lo que la sociedad ha establecido tradicionalmente sobre ello.

2.2 ¿QUÉ ELEMENTOS SOCIALIZADORES INTERVIENEN EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO?

Las sociedades establecen "estructuras objetivas" que funcionan como mecanismos para establecer las valoraciones sobre lo femenino y lo masculino. Entre ellas se pueden mencionar: los grupos ideológicos (iglesia, instituciones políticas, etc.), las relaciones familiares, la escuela, los haceres sociales, los grupos de amigos, los medios de comunicación y las creencias.

Estos elementos de socialización forman parte de lo que Bernstein (1993), citado por Morel (1996, pág.23) llama campo de control simbólico, que lo define como "el medio por el cual se asigna a la conciencia una forma

²⁰ Por socialización exitosa se entiende lo manejado por Berger y Luckmann (1995, pág. 205), "el establecimiento de un alto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva (junto con la identidad, por supuesto)."

especializada, a través de formas de comunicación que transmiten una distribución dada del poder y categorías culturales dominantes.

"El control simbólico traduce las relaciones de poder en discurso y los discursos en relaciones de poder. Puedo añadir, que el control simbólico también puede transformar estas relaciones de poder." Más adelante señala: "por campo de control simbólico, me refiero al conjunto de agencias y agentes que se especializan en los códigos discursivos que dominan. Estos códigos de discurso, formas de relación, sentimiento, especializan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones."

Estos elementos interaccionan de manera tan compleja que resulta difícil discernir el papel real y los límites de cada uno de ellos en este proceso; por lo tanto, resulta también difícil saber cuál ha influenciado una conducta social específica que define un rasgo de personalidad dado. Deciden los comportamientos, los roles sociales y los saberes que corresponden a varones y mujeres en una cultura determinada, a la vez que conforman un universo simbólico²¹ que da referencia de las formas de vivir y del contexto social en el que se desarrollan las tipificaciones de los individuos según su género.

²¹Para Berger y Luckmann (1994), citado por Morel (1996, pág. 58) "el universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biográfica de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo".

Los sistemas de significado que conforman el universo simbólico constituyen el pilar fundamental que se transmite a través de la educación en su sentido más amplio. En este sentido la experiencia individual puede iniciar el conocimiento pero la mayor parte se construye por la convivencia por el contacto social con sus padres, hermanos, amigos, maestros, etc.

2.2.1 EL LENGUAJE COMO ELEMENTO SOCIALIZADOR

No se puede negar que el lenguaje usado en la vida cotidiana es un factor muy importante de socialización, éste da un sentido de orden a la vida puesto que le atribuye significado a las objetivaciones presentes, del aquí y del ahora, permite interpretar experiencias, interactuar con los demás y establecer la reciprocidad en la comunicación.

A la vez, permite la acumulación de significados que al transmitirlos de generación en generación preservan la cultura. Puede a la vez convertirse en atadura al influenciar la interpretación de las realidades según intereses ocultos.

Los humanos utilizamos signos para objetivar la realidad con el fin de controlar, dirigir y planificar la conducta individual de acuerdo a la conducta social. En este sentido el uso de signos origina en los individuos una estructura específica que se traduce en conductas. Estas, parten del

desarrollo biológico y estructuran nuevas formas en un proceso psicológico culturalmente establecido.

Estos signos son creados por el hombre para poder comunicarse en la sociedad, de esta manera estos tienen una fuerte carga cultural que incide en la conducta individual. Uno de estos lo constituye el lenguaje, que es una expresividad vocal propia de los humanos. Este es un factor importante de socialización, que en la niñez aparece como inherente a la naturaleza de las cosas.

En este sentido, cada cosa tiene un nombre especificado por una palabra y a esta palabra en un contexto específico se le asigna un significado que es generalizado; de esta manera las palabras femenino o masculino tienen asignado un determinado significado.

El lenguaje -en su sentido amplio- constituye el contenido y el instrumento más importante de la socialización. En este sentido, si a los niños se les presenta un mundo en donde se ve de forma diferenciada a sus "otros" (las niñas y los niños de su entorno inmediato) y en donde se aplican los términos del lenguaje en consecuencia discriminadamente, así serán finalmente internalizados estos significados, tipificando a las personas de acuerdo a esta primera noción de mundo en la que crecieron.

2.2.2 LA FAMILIA COMO ELEMENTO SOCIALIZADOR.

No cabe duda que las primeras relaciones de los individuos tienen lugar en el contexto familiar. Es aquí donde se dan las primeras representaciones y significaciones de su entorno que fundamentan la vida cotidiana y donde se contextualiza el universo simbólico, que se concretiza en los hábitos, normas, valores, gustos, deseos, etc., de los individuos.

La familia como institución está inmersa en una estructura social y ésta reproduce los saberes de una generación a otra delimitando los roles sociales de los individuos.

A la familia, como una organización social, se le considera fundamental en la socialización del género ya que -como se dijo antes- en ella se da la socialización primaria donde el peso afectivo y de protección proporciona el espacio ideal para la internalización de los roles que cada uno de los miembros desarrolla.

Es en el seno familiar donde el ser social tiene contacto con los roles diferenciados que sus miembros desempeñan, producto de la división sexual del trabajo en la que se expresan las diferencias de género.

Una de estas formas, la constituyen las diferencias en el lenguaje entre los padres dadas por ritmos, tonos, frecuencias, momentos, etc., el poder ejercido de formas y recursos diferentes, así como el uso de la libertad y el

control; determinan a la vez el espacio público o privado en el que sitúan y comportan, igualmente la relación directa entre el acceso a la producción y el consumo de bienes simbólicos.

Así, la función de la familia es la perpetuación de los miembros de la sociedad, la transmisión de la cultura y de las posiciones sociales entre las generaciones.

Tradicionalmente se considera la familia nuclear como el tipo ideal de familia, en ella las diferencias de género se desarrollan por las diferentes funciones de los cónyuges en las cuales los varones desarrollan un rol instrumental de líder, el del trabajo y de remuneración, y a las mujeres les corresponde el rol expresivo, criar y educar a los hijos, dichas representaciones corresponden directamente a los papeles dentro de un sistema económico.

Es de hacer notar que esta identidad tradicional está siendo cuestionada por la entrada de la mujer a la esfera pública y su inclusión en el mercado laboral, esta nueva relación les exige mantenerse en lo privado pero insertándose en lo público.

Este cambio estructural propicia un proceso de cambio en la identidad de género, produce contradicciones y genera ambigüedades en la clasificación de roles los femenino y masculino.

Estos cambios propiciados por la industrialización, las nuevas relaciones económicas y del mercado, han dado apertura para que las mujeres trasciendan al espacio público antes limitado exclusivamente para el varón provocaron a la vez que la relación directa mujer-naturaleza-espacio privado, ya no funcionara tan bien como antes.

En este sentido, el pensar que la mujer sólo podía desarrollar aquellas labores propias de su naturaleza ya no se puede sostener; al igual que pensar que la mujer no puede desarrollar labores propias de los varones por su relación anterior varón-cultura-espacio público.

Estos mismos cambios han permitido el surgimiento de un problema que tiene que ver con la socialización en el sentido de que si es en el seno familiar donde se desarrolla la socialización primaria, esta socialización da cuenta de los nuevos roles que le competen desarrollar a los miembros de su familia, mamá, papá, hermano, hermana, etc. Y si los roles femeninos estaban antes directamente relacionados con la naturaleza, esta relación ya no concuerda con los roles que la sociedad pide a sus miembros; sin tomar como base la división sexual del trabajo ni los tabúes que sobre esto se ha manejado.

Además de lo anterior se originan otros cambios en la estructura misma de la familia, y es el paso de la estructura familiar nuclear, compuesta por padre, madre e hijos, en la que los roles de género de cada uno estaban

claramente establecidos, a la existencia de estructuras familiares donde sólo está el padre y los hijos, o la madre y los hijos, otros familiares como abuela, tíos, etc.

En esos casos la familia como tal ya no da cuenta categóricamente de los roles que los individuos varones y mujeres deben desarrollar, esto puede ocasionar además ambigüedad en las apreciaciones, la forma tradicional de ver los roles de género ya no se ajustan a realidad en que se vive.

Sin embargo, la familia siempre será considerada como una institución social de gran influencia en los procesos de socialización, y su poder se tomará en cuenta al momento de transmitir y mantener la cultura: las creencias, las costumbres, los valores y, por supuesto, los roles de género.

2.2.3 LA RELIGIÓN COMO ELEMENTO SOCIALIZADOR.

No se puede negar la influencia que la iglesia ha tenido en la formación de la ideología²² con respecto a las identidades sexuales, los comportamientos, los roles, los valores, ligados a las representaciones sobre lo masculino y lo femenino en una determinada sociedad.

²² Por ideología entendemos un pensamiento y un discurso colectivo que sirve sin decirlo, para legitimar un poder de manera aparentemente racional.

La religión no sólo en la Edad Media, sino también en la actualidad, ha logrado autoconvencer a la mujer de ser un ser impuro e inferior. Y ya lo dijo Santo Tomas de Aquino en su libro Suma contra Gentiles, (citado por Morel, 1998), que "la mujer necesita marido, no solo para la generación (...), sino también para su propio gobierno". Se nota claramente la desvalorización de la mujer en relación al varón, otorgándole importancia solamente para la procreación, pero aún condicionada por la necesidad de marido para poder concebir, y peor aun subvalorando este rol al compararlo con los demás animales, seres inferiores a los hombres, que igual que la mujer también pueden procrear, haciendo sentir que la mujer -incapaz de raciocinio- sin el varón no puede conducirse; valorando así a los varones para poder gobernar a las mujeres por ser seres perfectos, únicos del uso del raciocinio, del pensamiento y de valor.

Dada su posición en la Edad Media las mujeres poseerían un saber religioso, pero como estaban excluidas de los saberes puros no tenían acceso a la teología, no podían predicar, argumentar y no tenían acceso a los textos

Cabe destacar que, en el contexto actual, en el que no se encuentra un Centro (como existió en la Edad Media donde el Centro era Dios y todo giraba alrededor de sus mandatos divinos), en torno al cual gire la sociedad, la mujer ha logrado obtener derechos y crear espacios para acceder a saberes que antes le estaban vedados, y ha dado lugar a la

flexibilización de sus roles y a la ampliación de su ámbito de acción.

2.2.4 LOS TEXTOS COMO ELEMENTO SOCIALIZADOR.

Los textos son recursos utilizados con mucha frecuencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tienen gran influencia en la transmisión de conocimientos, normas, valores, etc. Los libros de texto se encuentran repletos de estereotipos referentes a cuestiones de religión, política, raza, género, edad, y demás cuestiones relativas al ámbito social, que representan un excelente medio de comunicación de estas ideas a las personas jóvenes refrendando de esta manera sus actuaciones en el futuro.

Al respecto, Blanco (1999, pág.199) considera que "los textos constituyen uno de los recursos básicos a través de los que se presenta el conocimiento legítimo dentro de las escuelas y se han convertido en un instrumento -necesario y a veces imprescindible- entre las prescripciones oficiales derivadas de las decisiones políticas y docentes, por un lado, y entre los docentes y estudiantes por otro."

Este mismo pensamiento es considerado por Apple (1999, pág.153), al considerar que "la educación está profundamente comprometida en la política cultural. El currículo²³ nunca es una simple colección neutra de saberes,

²³Los currículum explicitan las relaciones del conocimiento con la sociedad mediante la definición de los contenidos educativos y su relación con la vida cotidiana.

que se manifiesta de alguna manera en los textos y las aulas de una nación. Forma parte siempre de una *tradición selectiva*, de la selección que hace alguien, de la visión que un grupo tiene del saber legítimo".

Estos, además de ser elaborados tomando en cuenta la realidad concreta de quien los redacta, los textos responden a las concepciones de la sociedad en la que el autor vive. Otra referencia para su elaboración la constituyen los programas oficiales, que dan cuenta de la política educativa que trata siempre de mantener el sistema social.

Además, no todos los textos son elaborados directamente por las instituciones educativas, es entonces cuando las casas editoriales se constituyen en un grupo externo a la institución escolar que posee gran influencia en la construcción del conocimiento dentro de ellas.

Esta influencia se ve limitada cuando existe un currículum centralizado, ya que las casas editoriales deben entonces ajustarse a las directrices enmarcadas en este currículum; se obstaculiza así los llamados "proyectos editoriales" donde la sociedad elige qué del conocimiento se tiene que ocultar y qué hay que resaltar; se limita así el control de las editoriales a cuestiones técnicas y no a lo referido a la construcción del conocimiento escolar.

En este sentido, Apple (1992), citado por Blanco (1999, pág,199), al referirse a la re-creación del conocimiento escolar por las casas editoriales, plantea que éstas, "contribuyen a establecer los cánones de la verdad y, de esta forma, también ayudan a crear un importante punto de referencia respecto a lo que realmente son el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad."

De aquí que en los textos se encuentre una fuerte carga ideológica, que resulta importante que estos se elaboren tomando en cuenta también la perspectiva de género para que sirva de apoyo en el proceso de interiorización de los roles sexuales.

Es importante destacar que los textos son un medio estratégico de transmitir información, en este sentido las estrategias que los docentes utilicen para la comprensión de los mismos resultan importantes en este proceso de decodificación e interpretación de los conceptos e ideas asociados al género.

En este sentido, el comprender el texto educativo (revistas, libros de textos, guías, etc.) resulta una actividad compleja que implica la intervención del alumno mediante el análisis de lo leído, la intervención del maestro en la estrategia de análisis y mediación entre el texto y el alumno, y el texto como fuente de información de conocimientos.

Esto significa que este proceso no es unidireccional sino que intervienen varios actores; así, el estudiante decodifica los significados del discurso desde sus propias habilidades, sus procesos mentales y sus referentes culturales previos.

De esta manera, lo planteado por el autor puede no ser captado por el lector de una forma clara, ya que las interpretaciones del estudiante, al tener un matiz personal, pueden dar lugar a variaciones.

Es en este momento en el que el docente juega un papel importante al mediar el proceso, es precisamente cuando puede reforzar los conocimientos planteados en el texto o hacer prevalecer sus propias aseveraciones.

En este sentido Días y Hernández(1999, pág.143), plantean que "la interpretación de un texto tiene una naturaleza dual: es *reproductiva* (apegada a lo que significa el texto dada las intenciones del autor), pero al mismo tiempo es *productiva - constructiva* (en tanto que se puede ir más allá de lo que dice explícitamente el texto, gracias a lo que el lector construye o reconstruye activamente)."

Esta naturaleza dual debe ser considerada al momento de abordar el género en la escuela ya que puede ser manejada en dos direcciones a considerar: si la escuela aborda el

género en su currículum o si no lo aborda declaradamente sino por medio del currículum oculto²⁴.

En este sentido la naturaleza **productiva** puede no estar totalmente explicitada tanto en el texto escrito como en las imágenes que en él se encuentran y pueden ser dadas a conocer mediante el currículum oculto de una forma no sistematizada ni acorde con las concepciones actuales.

Y la naturaleza **productiva y constructiva** puede dar lugar a que se valoren las ideas preconcebidas de los lectores en la interpretación de los textos; si se maneja una postura patriarcal sobre el género y el texto plantea esta misma postura ésta se reforzará; o si se maneja una posición plural frente a las diferencias el mensaje a comunicar será internalizado.

En ambos casos es importante considerar que para la utilización de los textos es importante tener presente que el contexto en el cual se escriben jugara un papel importante en la interpretación de los mensajes sobre el género y que la interpretación personal de el profesor puede reforzar dicha interpretación; pero también que los estudiantes críticos pueden realizar sus propias interpretaciones y estar de acuerdo o no con los planteamientos del autor o de los profesores.

²⁴ El Currículum oculto se desarrolla en la práctica educativa cuando las representaciones sociales entre los sexos son transmitidos de forma no conciente, ni por parte de los alumnos, ni por parte de los docentes, en la mayoría de las veces.

2.2.5 LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO ELEMENTO SOCIALIZADOR.

El desarrollo de la tecnología ha traído como consecuencia la implementación de un sistema más complejo del universo simbólico para la adquisición de pautas de comportamiento colectivas e individuales que se concretizan en prácticas sociales, muchas veces como conductas imitativas.

Esto ha ampliado las fuentes de información y la información misma a la que el estudiante tiene acceso, lo que implica, además, que el profesor ya no es la única fuente de información ni el único modelo a imitar como lo fue por muchos años. Por lo que la escuela ya no está sola en el proceso de enseñanza y aprendizaje; junto a ella se encuentra toda esta tecnología que compite con la escuela en la implementación de los referentes a imitar.

Esto ha originado también a la competencia entre lo que se enseña en la escuela con lo que se puede aprender mediante el uso de la radio, el televisor y sobre todo la computadora, etc. Estos al igual que la escuela sirven ahora de modelo de formación de conductas, y se constituyen como fuertes formadores de identidades mediante la reconstrucción de las realidades que hacen.

Los medios de comunicación transmiten mensajes referentes a conductas, valores, roles de género, etc. de una forma

visual y auditiva atractiva, que induce a los receptores a asumir comportamientos para ser socialmente aceptados.

Estos mensajes forman parte de los referentes previos que sobre el género se manejan en la sociedad, por lo que no son mensajes neutrales ni vacíos y refuerzan el sistema social, al mismo tiempo hacen que el comportamiento de los consumidores sea compatible con las concepciones socioculturales, además de cumplir con su función económica de consumo.

En este caso, los medios de comunicación como parte integrantes de la sociedad, están sujetos a controles sociales sobre los roles de género que sus mensajes postulan, así se ven mensajes de varones fuertes y de negocios o mujeres delicadas como reinas de belleza, etc.

La escuela puede sacar provecho de los medios de comunicación de varias formas: promoviendo una educación crítica donde se analicen los mensajes, diseñando mensajes para los medios que ayuden al cambio de actitud sobre los roles de género, estableciendo estrategias comunicativas en las que se respeten las diferencias entre varones y mujeres, realizando estudios sobre la impresión de los varones y mujeres al momento de recibir los mensajes estereotipados, etc.

En la escuela y en el proceso de enseñanza y aprendizaje se debe procurar que los mensajes de los programas educativos que se analicen estén en sintonía con los mensajes que dicta la escuela; que se analicen de igual forma los

mensajes con una visión distorsionada sobre los roles de género y, por consecuencia, que no corresponden a la posición de la escuela con la perspectiva de género que se desarrolla en los mismos, para que el estudiantado pueda conocer y valorar el respeto a las diferencias.

De igual manera, promover programas educativos con mensajes que sirvan y apoyen la educación. Esto parecerá algo imposible de lograr, pero en la medida que la misma escuela se comprometa con una educación sin discriminación por género, abordando este tema tanto en el currículum explicitado como en el currículum oculto con estrategias adecuadas, estará dando lugar al inicio de la formación de una generación de estudiantes que abordarán esta problemática desde otra óptica.

En este sentido, los integrantes de esta nueva generación serán los nuevos receptores de la información de los medios de comunicación, los nuevos realizadores de los programas y de los mensajes y en consecuencia ayudarán desde los medios a superar la discriminación por género.

Lo importante por ahora es que la escuela los utilice en beneficio propio y fomente el espíritu crítico, el análisis de los mensajes y el trasfondo ideológico de los medios de comunicación; y que ambos, medios y escuela, puedan generar la formación de las mismas conductas, valores e identidades en los estudiantes y en los miembros de la sociedad.

Aparici (1995), plantea tres concepciones de cómo educar para los medios:

✓ Concepción Tecnicista: los profesores son tecnólogos, utilizan recursos y estrategias tecnológicos, pero no hay una reflexión sobre los medios, se considera que la tecnología es neutral, no se utiliza de determinada manera, recorta la realidad de determinada forma. En este sentido, en el campo pedagógico, el educador tecnológico es un profesor que produce los medios sin reflexionar sobre el tipo de contenidos que articula, o bien, aquellos que utilizan los medios sin analizar el mensaje y las formas de representación que se han usado.

✓ Concepción de los efectos: esta corriente supone que los medios producen cambios y modificaciones; es decir, que los alumnos se van a beneficiar y transformar por el sólo uso de medios tecnológicos.

✓ Concepción crítica: los medios son parte de los textos que se utilizan en el aula, se usan modelos de comunicación participativa y se intenta basarlos en paradigmas constructivistas. Este modelo pretende que los alumnos pueden deconstruir y construir mensajes y entender el proceso de producción desde una perspectiva social, política y económica.

Desde este último enfoque se recomienda el análisis de aquellos temas como la formación de valores y los roles de género, procurando siempre que el docente se convierta en

un mediador entre la ideología de los mensajes y la criticidad del estudiante y no en un simple tecnólogo impresionado por los efectos; favorece la formación de un estudiante capaz de reaccionar y no vulnerable frente a la información proporcionada.

Esto implica que hay que educar con los medios y educar para los medios, mediante la implementación de metodologías que unan la comunicación de los medios con la interactividad del aula y que conlleven al logro de un aprendizaje significativo²⁵.

Aparici (1995), también considera que los mensajes de la televisión como de otros medios de comunicación pueden ser utilizados de las siguientes formas:

- ✓ Como espejos de la realidad: los medios captan la realidad y la reproducen tal cual es, sin realizar ningún cuestionamiento sobre la misma.
- ✓ Como ventanas al mundo: se considera así que a través de los medios se puede tener un conocimiento objetivo del mundo y de la gente, así como su forma de pensar y valorar las cosas.

²⁵ Sobre aprendizaje significativo manejo la posición de Díaz y Hernández(1989, pág.22) considera que "el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva." Esto hace referencia a que la internalización del género en la escuela como un aprendizaje significativo, no se realiza mediante un proceso simple de información aduciendo que el estudiante sólo recibe la información sin cuestionarla; sino que para que se dé el estudiante toma en cuenta sus referentes anteriores sobre el género (familia, amigos, compañeros, etc.)contraponiendo estas informaciones previas a las actuales y realizando una reestructuración de la información, obteniendo como resultado una posición sobre las valoraciones de género, como producto de su propio descubrimiento.

✓ Como construcción de la realidad: considera que los medios realizan construcciones de la realidad y que dichas construcciones son formas de representación que dependen de la empresa, su ideología, y los intereses económicos, sociales o políticos de la industria de los medios. Para este enfoque cualquier documento es objeto de estudio.

Es importante considerar que para el análisis de cualquier medio educativo se debe partir tanto del análisis de los conceptos, los estereotipos contenidos en los mensajes, como también pedagogizar la información al analizar el impacto de la misma en los estudiantes, las valoraciones de ellos sobre la información suministrada y la forma en cómo se suministra, induciéndolos al análisis crítico de los efectos.

De esta manera no estaremos contribuyendo a una educación sin inducción hacia determinada forma de comportamiento o valoración, sino a la construcción de parte de los estudiantes de sus propias concepciones y representaciones.

Al respecto, se considera que la educación en materia de comunicación incluye todas las formas de estudiar, enseñar y aprender a todos los niveles y en todas las circunstancias, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen

en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación.

Es importante entonces que en la escuela los medios se conviertan en mediadores entre la cultura social y la cultura escolar que fortalezcan formación de valores, que transmitan una cultura hegemónica respetuosa de las identidades de género, de raza o ideología que no discrimine a los estudiantes y la sociedad en general.

2.2.6 EL MUNDO DEL TRABAJO COMO ELEMENTO SOCIALIZADOR.

La división social del trabajo basado en el sexo determina históricamente la subordinación de la mujer al varón, básicamente las diferencias en los comportamientos laborales están asociadas a los roles productivos y reproductivos.

Así, la actividad laboral no se considera apropiada para las mujeres dada su vocación natural de procreación; por ello, la mujer asume un doble rol: *el reproductivo*, entendido éste como el de procreación, crianza de los hijos, el trabajo doméstico o cualquier trabajo relacionado con estas actividades; y *el productivo*, como el trabajo laboral pobremente remunerado que no se relaciona con las actividades domésticas.

Se considera que las experiencias laborales de las mujeres -dado su rol reproductivo- son discontinuas, influenciadas directamente por cambios en el estado civil y las etapas en el ciclo de vida y, más aún, se considera que el trabajo es para las mujeres un sacrificio impuesto por las nuevas relaciones económicas dado que tiene que colaborar con el varón en la manutención de su casa, en tanto que para el varón el trabajo es creación.

Estas concepciones son el reflejo directo de los roles estereotipados de las labores para varones y mujeres que en la actualidad existen y no se han logrado superar y que de alguna manera redefinen las construcciones de género que imperan en una sociedad determinada.

Para la formación de estos roles estereotipados han influido directamente las representaciones simbólicas imaginarias²⁶ de las relaciones sociales que se han desarrollado en el transcurso del tiempo en cada sociedad, y en cada momento histórico.

Cabe mencionar la influencia de las características fisiológicas y la mayor fortaleza física de los varones sobre las mujeres ayudó a cambiar la forma de organización en la época primitiva, en la que no existía un modo de producción como tal; y se realizaba un trabajo cooperativo

²⁶ Procesos simbólicos de significación que se refieren a realidades que no son las de la experiencia cotidiana. El universo simbólico ordena la historia y ubica todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro. (Berger y Luckmann, 1995).

en tareas como de recolección, caza, pesca, elaboración de herramientas y utensilios.

Esto condujo a un nivel más alto de desarrollo de las fuerzas productivas²⁷ y propició la diferenciación de la productividad humana según los géneros de trabajo, una parte de la colectividad aseguraba las necesidades de todos con determinados productos quedando la otra liberada para realizar distintos trabajos, así se produjo la llamada "división natural del trabajo"²⁸ entre varones y mujeres.

Otro acontecimiento importante que ayudó a fortalecer aún mas las representaciones simbólicas-imaginarias de los roles femeninos y masculinos lo constituyó la "división social del trabajo"²⁹ en las que actividades como la ganadería, la caza y la agricultura eran ocupaciones de los varones, al que se le asignaban estos trabajos por ser la mano de obra principal y por su fortaleza; el desempeño de estos trabajos determinó un mayor grado de bienestar material a la comunidad.

²⁷ Las fuerzas productivas son el conjunto de los medios de producción y de los hombres que los emplean para producir los bienes materiales. La parte material de las fuerzas productivas, ante todos los medios de trabajo, constituye la base material y técnica de la sociedad.

²⁸ La división natural del trabajo es la división del trabajo por sexo y edad, donde se asignan determinados tipos de actividades laborales al trabajador teniendo en cuenta sus particularidades fisiológicas y la edad.

²⁹ La división social del trabajo se define como la separación de distintos tipos de trabajo en la sociedad, de modo que los productores se situaban en determinadas ramas y clases de producción. La división social del trabajo se refleja en la división de la economía nacional en los sectores industria, construcción, agricultura, transporte, etc.

El papel del trabajo masculino en la economía comunal se convirtió finalmente en una fuente de producción de bienes materiales, fortaleció así su influencia en la tribu, lo que dio como resultado la sustitución del matriarcado³⁰(forma de organización social donde la mujer juega un papel importante como reproductora de la especie humana, es dueña de la vivienda comunal y centro de agrupación de los parientes de la línea materna; con un alto prestigio social) por el patriarcado³¹.

Al respecto Marx y Engels (citados por Pérez Aguirre, 1995), plantean que el patriarcado estaba relacionado básicamente con la producción y el control que sobre ella ejercieron los varones, que lograron acumular riquezas e imponer desigualdades de clase y de sexo, descuidando la importancia que fue adquiriendo la división desigual del trabajo por sexo como un factor también fundamental de los orígenes de la opresión de la mujer.

En este sentido la discriminación por sexo da origen a la discriminación por género, dando por entendido que una forma de discriminación lleva necesariamente a la otra.

Con lo anterior el trabajo de la mujer se redujo a los quehaceres domésticos, y se reforzó con mayor fuerza la

³⁰ Por matriarcado se entiende el régimen u organización de la sociedad que sabe quien es la madre de la criatura, lo que fortalece la posición de la mujer en la comunidad. A la madre se le consideraba como la única progenitora de la especie humana.

³¹ Por patriarcado se entiende la organización social primitiva en que la autoridad la ejerce un varón jefe de cada familia, extendiéndose este poder hasta los parientes más lejanos de un mismo linaje.

ocupación de los espacios públicos para el varón y los privados para la mujer.

Esta delimitación de espacios -la mayoría de las veces asignados por otros y no por decisión propia- trae como consecuencia la limitación para las mujeres de acceder a información científica, tecnológica, educativa, etc., y por consecuencia la pérdida de libertad, la pérdida del trato igualitario con el varón y el no acceso a otras posibilidades de supervivencia.

Cabe mencionar que el trabajo realizado por las mujeres en el espacio privado se ha considerado invisible -estas labores son además de la crianza de los hijos las tareas de cultivo, el cuidado de ganado, la preparación de alimentos para la venta, etc.- y no productivo y, por ende, no remunerado y por lo tanto no valorado; convirtiéndose así en una forma de explotación social económicamente aceptada por las sociedades.

Es importante considerar que en los últimos años se están dando nuevas relaciones económicas, productivas y laborales que han cambiado la forma tradicional de desarrollarse la división sexual del trabajo, las empresas han requerido la mano de obra femenina para realizar tareas específicas y los fenómenos sociales como las guerras han cambiado la forma estereotipada de visualizar las labores femeninas.

La remuneración de actividades económicas como la costura, el procesamiento de alimentos, lo relacionado con los cosméticos, y labores manuales específicas para las que se considera a las mujeres idóneas para realizarlas, ha hecho que el trabajo de ellas sea reconocido y valorado.

Sin embargo, falta el reconocimiento salarial ya que en comparación con los varones las mujeres reciben menos salarios por tareas iguales, una de las razones puede ser que ellas realizan un doble trabajo, en su casa y en la empresa, por lo que no pueden tener un horario completo; y en las relaciones empresariales existen grandes limitantes para la mujer para obtener mejores posiciones de trabajo.

En estas nuevas relaciones lo importante es considerar la realización del trabajo doméstico no como algo impuesto sino como una decisión propia de realización.

CAPÍTULO 3 :

LA ESCUELA Y SU INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE GÉNERO.

CAPÍTULO 3:

LA ESCUELA Y SU INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE GÉNERO.

“La escuela -a través de su contexto como comunidad abierta y tolerante- y particularmente a través de sus maestros y profesores, debe ser un espacio sociopolítico relevante y trascendental para la formación de esas actitudes de tolerancia y de esos valores de igualdad y solidaridad, fundamentos de toda sociedad democrática, y de máxima importancia en el mundo del futuro, cada vez más independiente, pluricultural y sin fronteras.”

(Calvo Buezas, 1999)

3.1.LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIAL.

Es innegable el papel de la escuela tanto en la transmisión de conocimientos como en la formación de la personalidad de los educandos, en este sentido cobra importancia el reconocer que ésta como institución social se encuentra culturalmente ligada y dependiente a las demás instituciones sociales que en su conjunto conforman y mantienen la cultura: las creencias, los valores, la política, etc., de una sociedad determinada.

En este sentido, "la educación está profundamente comprometida con la política cultural. El currículo nunca es una simple colección neutra de saberes, que se manifiestan de alguna manera en los textos y las aulas de la nación. Forma parte de una *tradicción selectiva*, de la selección que hace alguien, de la visión que un grupo tiene del saber legítimo". (Apple, 1999, pág.153)

Desde esta perspectiva se puede considerar la escuela como una institución no autónoma, por lo que en el conocimiento escolar se ven reflejadas directa e indirectamente esta interdependencia con la cultura extraescolar, con la cultura social en general, pero al mismo tiempo en ella cobra matices y formas de transmisión y de expresión diferentes, convirtiendo la cultura escolar en un fenómeno complejo, dinámico y único que se convierte por sí mismo en un ambiente único e irrepetible en otro contexto.

En los capítulos anteriores se ha quedado claro la existencia en la sociedad de un trato desigual entre varones y mujeres. Se puede deducir entonces que si la escuela reproduce las relaciones sociales del macro contexto político, ideológico, social, cultural, etc., estas mismas relaciones de dominación-sumisión por razones de género se reproducirán en ella mediante la socialización secundaria.

Siendo la escuela una de las instituciones sociales con gran influencia y acceso a la formación de la personalidad del educando se convierte en la reproductora idónea

inconsciente o conscientemente de los valores, costumbres, roles de género, etc. de las sociedades dominantes, reforzando sobre todo la identidad de género primaria estableciendo comportamientos que limitan las actuaciones naturales de los estudiantes obteniendo así patrones de conducta socialmente aceptables, que al final se reproducen e incorporan como "códigos de género"³² formando de esta manera su personalidad.

La escuela, a la vez, proporciona a los educandos el espacio ideal para establecer contacto con otros seres sociales, inicia así la socialización extrafamiliar e inserta a los alumnos en el mundo social donde se reproducen aquellos comportamientos que la sociedad en general considera válidos por lo que "en la escuela no sólo se reproducen roles e identidades de género, sino que, al mismo tiempo, por su dinámica propia, es productora de nuevos roles y nuevas identidades de género" (Morel, 1998, pág.65).

Esta socialización en la escuela da la oportunidad de compartir como iguales con personas de ambos sexos, pero también puede reproducir los roles sociales ya establecidos, producto éstos de una ideología patriarcal dando así inicio al fortalecimiento de la diferenciación, en este caso por género, volviendo naturales e invisibles dichos roles.

³² Los códigos de género ofrecen grados variables de separación y aislamiento entre las categorías femeninas y masculinas. Estos se refieren a los signos, comportamientos, expresiones verbales y no verbales y cualquier otra forma de dar a conocer los comportamientos propios para mujeres y para varones.

Apple (1984) citado por Morel (1998, pág.66), plantea que en la escuela "se reproducen las ideologías del patriarcado - combinadas con el profundo recelo masculino hacia la sexualidad femenina- que ocultan a las mujeres bajo un velo doméstico y maternal(...)Esta misma combinación de relaciones patriarcales y presiones económicas continúa incluso hoy abriéndose camino en la enseñanza."

Lovering y Sierra (1998, pág 7) plantean que "desde el punto de vista antropológico existe una "inculturación", un proceso de internalización de cómo percibir y vivir una determinada sociedad, esto significa que una persona que vive en un lugar determinado, mira su sociedad como natural, de esta manera, los padres de familia, maestros, etc., como nativos de una sociedad la mirarán con los ojos del género que predomina."

Se refuerzan así las desigualdades que las demás instituciones sociales ya han inculcado a los individuos, se confunde nuevamente la diferenciación por sexo como si fuera una diferenciación por género; mismas que dirigen las expectativas presentes y futuras que se tienen sobre el desempeño, sobre las posibilidades y capacidades para ambos géneros.

Esta distorsión se refleja en la cultura escolar claramente por la división sexual del trabajo escolar, dado que la escuela adapta y reproduce estas relaciones como una extensión del sistema social en general. Al respecto D' Argemir (citado por Morel, 1998, pág.80), dice que "la

variabilidad cultural que hemos podido ejemplificar nos demuestra que la vinculación entre trabajo y sistema de género depende de factores culturales y no de diferencias biológicas entre varones y mujeres."

En este sentido el enfoque androcéntrico³³ de la escuela ha dado como resultado un ocultamiento de lo femenino y la consecuente desigualdad de las mujeres en las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto significa que aunque exista la escuela mixta, como tal, no ha dado lugar a la inclusión de la mujer en la educación; no ha respetado plenamente sus diferencias ya que esta escuela, al estar inmersa en una cultura patriarcal, ha reproducido y trasladado en la mayoría de los casos el curriculum de formación escrito para los varones.

En los últimos planteamientos que se han hecho sobre cómo debería ser la escuela, se plantea la palabra "coeducación". Una escuela con este enfoque, según Calero(1999, pág. 10) "debe contribuir a eliminar prejuicios, debe participar en la disolución de los tabúes y en la liberación de los traumas sociales e individuales, debe luchar por igualar las oportunidades de todas las

³³ La educación bajo un enfoque androcéntrico se convierte en reduccionista, al no integrar y analizar los intereses de lo masculino y lo femenino como categorías no hegemónicas. En este sentido cualquier abordaje de estas categorizaciones en la educación, redundan en representaciones culturales asociados unos a otros sin establecer jerarquías.

personas que acuden a ella, sea cual sea su raza, sexo, clase, religión o cultura".

Para que este proceso de "inculturación" sobre el género que predomina se dé, se necesitan una serie de mecanismos en el ambiente educativo; entre ellos cabe mencionar, el papel mediador del docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, la influencia del patio de recreo, el currículum oculto, las relaciones escolares en general, etc.

Esto implica que el aprendizaje de los roles de género - como de cualquier otro aprendizaje en la escuela- se puede dar tanto de forma individual como social, dando lugar a una experiencia compartida.

Es en este caso donde la construcción de roles de género se imita y refuerza por la mediación de otros en un contexto educativo y social en particular, en este caso influyen las relaciones con sus compañeros y la mediación de los docentes y de los demás miembros de la escuela.

En Honduras dada la estructura por niveles del sistema educativo, se establece la educación pre-primaria, primaria, media y superior.

En cada uno de estos niveles y dada la especificidad en el crecimiento y desarrollo de los estudiantes, las regulaciones curriculares en cuanto a profundidad de los

contenidos, etc., desarrollan el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma particular y diferenciada.

En este sentido el abordaje de la temática de género debe estar de acuerdo a las especificaciones planteadas.

Así, en los niveles **pre-primario y primario**, el abordaje del género tiene que dar cuenta de la relación que existe con la **socialización primaria**, la cual como ya se apuntó antes, posee una carga emocional significativa para ser tomada en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta etapa aún los lazos familiares son fuertes por lo que la familia sigue ejerciendo una influencia significativa en sus conductas. Aunado a esto existe un respeto por las personas mayores, en este sentido en la escuela y dado que los profesores son mayores, éstos son respetados por lo que las pautas de comportamiento de éstos más sus enseñanzas serán todavía tomadas en cuenta sin discusión alguna.

En **el nivel medio**, el abordaje de esta temática es propicio ya que entra en juego **la socialización secundaria**, dadas las edades de los estudiantes sus interacciones sociales se han ampliado por lo que sus referentes ya no son limitados.

El ser humano desde su concepción está en constante crecimiento y desarrollo, se puede decir que en la etapa de la adolescencia -que es la edad donde los estudiantes generalmente se encuentran en la educación media- estos se

encuentran pasando por cambios notables tanto en el desarrollo psicológico, biológico y social y por una transición de la niñez a las formas de comportamiento que definen la personalidad en su vida adulta.

En este momento las determinaciones culturales sobre el género -dada la socialización primaria- ya están definidas y originan pautas de comportamientos referidas a los mismos. La educación, en este momento, juega un papel importante para el abordaje del género, mediando entre los referentes culturales previos obtenidos en diferentes contextos y la nueva información.

La escuela debe entonces, en este nivel, sistematizar un espacio educativo que ayude a los estudiantes en la formación de su personalidad, enseñando a comprender el porqué de las relaciones desiguales entre el género femenino y el masculino mediante la implementación de la coeducación.

En la educación universitaria en general se continua con la enseñanza de valores, patrones culturales, etc., de manera diferente a cómo se realizó en el nivel educativo anterior. Esto porque el mismo proceso de desarrollo y formación de la personalidad de los individuos lo determina.

Sin embargo la universidad como una institución generadora y transmisora de cultura debe dar cuenta de los cambios económicos, políticos, sociales, etc., no puede pasar por alto el tema de género. Debe entonces contribuir a la

formación de un profesional crítico y autónomo que vaya de acuerdo con las exigencias del mercado en el que luego como un profesional se incorporará.

En una universidad pedagógica la discusión de esta temática debe tocarse con mayor cuidado, puesto que además de lo anterior en ella se forman profesionales que desarrollarán procesos de socialización en algunos de los niveles educativos anteriores.

Por lo que su propia educación debe dar cuenta de su propio proceso, siendo capaces de reflexionar sobre sus actuaciones, valoraciones, creencias, conocimientos científicos, etc. Deben ser capaces tanto de evaluar las repercusiones de su propia formación de profesionales ya en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje como de la formación de la personalidad de los estudiantes.

En este proceso y en cada uno de estos niveles educativos el docente juega un papel fundamental, por lo que debe estar preparado para el abordaje en forma sistematizada en cada caso.

3.2.¿CUÁL ES ESPECÍFICAMENTE LA FUNCIÓN DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS ROLES DE GÉNERO?

Pedagógicamente, el docente desarrolla en la escuela una serie de funciones, tales como: transmisor del conocimiento, guía del proceso de enseñanza y aprendizaje, animador, supervisor, etc.; pero, a la vez, cumple el papel de mediador entre el alumno y la cultura.

Esto significa que el docente interpreta los currículum de formación desde una perspectiva pedagógica, sistematizada durante su formación como docente, que le proporciona los conocimientos sobre metodologías propias ajustadas a los procesos, las formas de evaluación, la utilización de los recursos didácticos, etc. Todo esto le provee de las herramientas pedagógicas en la concreción de su práctica educativa.

Sin embargo, el docente realiza sus propias interpretaciones sobre el curriculum basadas en las previas significaciones, socializadas en su entorno social. Esta práctica influye en la no neutralidad con que se desarrolla su práctica educativa.

En este sentido el docente media en la escuela sobre los referentes culturales, sobre el género masculino y el género femenino, mediante su práctica pedagógica o mediante

su manera de conducirse y valorizar el comportamiento femenino y masculino de los demás.

3.2.1. LA UTILIZACIÓN DE CONSTRUCTOS³⁴ Y CATEGORIZACIONES.

Los docentes elaboran constructos o categorías, etiquetan a sus estudiantes de acuerdo a sus propios esquemas de clasificación y valorización, esquemas que -como se dijo antes- forman parte del proceso de socialización al que los docentes mismos han sido sometidos.

En consecuencia se puede decir que estas significaciones previas de los docentes tienen que ver directamente con la manera en que ellos tamizan el curriculum de formación y guían su práctica docente y por consecuencia la actividad mental, constructiva y la formación de la personalidad de sus educandos, a los que les inducen a patrones de comportamiento ya aprendidos.

Es importante tomar en cuenta que a pesar de que en la escuela los profesores -sean estos del género femenino como del masculino- transmiten los mismos conocimientos, en los

³⁴ Los constructos se refieren a cómo los docentes se refieren a sus estudiantes, dan cuenta de expresiones como "las niñas son calladas, los niños son fuertes, usted no puede hacer tal o cual cosa, etc; estas categorizaciones de los docentes sobre las actuaciones de sus alumnos contienen mucha carga emocional que hace que los estudiantes adopten comportamientos en base a las aseveraciones del profesor. Esta forma de "inculturación" se desarrolla mediante el currículum oculto ya que determina comportamientos que no están escritos sino que forman parte de las propias posiciones de los docentes sobre cómo deben ser determinadas actuaciones.

mismos espacios físicos, con iguales y parecidos textos, con las mismas metodologías de enseñanza, hacen valoraciones sobre las expectativas de logros, habilidades y actitudes para las niñas y los niños, dando como resultado relaciones de desigualdad entre los roles de género que se establecen y se interiorizan. Estas diferenciaciones en las expectativas de los docentes transmiten un curriculum diferenciado sexualmente, para preparar a las mujeres para la actividad doméstica.

Este planteamiento genera la necesidad de realizar un análisis de cómo en la escuela se establecen las relaciones de género, tener un panorama que permita establecer el papel que juega la escuela en la formación de estas identidades, hacer un replanteamiento del rol que ella debe desempeñar en la interiorización de esta problemática en los estudiantes.

En estudios realizados³⁵ se ha podido constatar que los docentes no esperan los mismos resultados ni los mismos comportamientos de los varones que de las mujeres. Las mujeres deben ser sumisas, ordenadas, deben sentarse bien, estudiar mucho, manejar las artes manuales, etc.; mientras que los varones, extrovertidos, inquietos, creativos, buenos en matemáticas, conversadores, etc.

³⁵ Sacristán Lucas, Ana, 1999, Spender y Sarah, 1993 Woods y Hammersley, 1995; Calero, 1999; Moscón 1998; Yannoulas, 1994, Arana, 1998.

Estas representaciones anticipadas de los docentes influyen directamente en el comportamiento del estudiante aunque éstas no sean dadas de una manera consciente. Algunas conductas estereotipadas que se desarrollan en el aula son:

- Aún cuando las niñas se ofrezcan voluntariamente a participar tienen menos interacción en el aula que los niños.
- Los profesores varones prestan menos atención a las niñas que las profesoras mujeres.
- Las niñas reciben menos críticas, pero también menos instrucción.
- Los niños reciben más críticas académicas y de comportamiento.

En muchas aulas los profesores invierten más tiempo en los niños y dan más valor a sus experiencias, los tratan más individualmente, con nombre y apellido y con identidad propia.

Además, los profesores tienden a interpretar que los logros académicos de las niñas se deben más a su dedicación que a su talento. Aun la distribución del espacio escolar no escapa de estas representaciones, específicamente en la distribución de sillas y en el patio de recreo donde los niños juegan fútbol y las niñas se ubican en grupos a los lados.

Estas representaciones estereotipadas³⁶ tienen influencia sobre los modos de pensar y sobre el comportamiento tanto de los compañeros de clase como de los docentes en la clasificación de los roles sociales y del comportamiento femenino y masculino. Mosconi (1998, pág.58) plantea que "los estereotipos de sexo son compartidos por varones y mujeres y que funcionan a nivel inconsciente. Forman parte de lo que la psicología social llama 'cognición social implícita", son estereotipos descriptivos porque describen cosas sobre los comportamientos, roles, actitudes y los intereses también".

También se ha cuestionado fuertemente a la educación por considerarla una profesión eminentemente femenina, dada la existencia de una mayoría de mujeres que optan por esta profesión.

Visto de esta manera se considera que la profesión docente está influenciada directamente por la división sexual del trabajo, en la que los profesores frecuentemente ocupan cargos de conducción, mientras que la mayoría de profesoras están en las aulas de clase.

Se visualiza así la existencia de relaciones de género en de la función educativa, que sirve de referente de manera explícita en las relaciones sociales que se dan dentro de la escuela.

³⁶ En este caso se hace referencia a "estereotipos de sexo"; Mosconi (1998, pág. 58-59) los cataloga como "el conjunto de atributos que, en principio, se supone deberían caracterizar a todos los miembros de una categoría social(...) son una bicategorización, valorizante para la categoría "superior" y desvalorizante para la categoría "inferior" ".

En este sentido, se considera que la vocación primaria de las mujeres es su función familiar, de allí se deduce que ésta tenga menos probabilidades que los varones de mantener un nivel de conocimiento especializado, desarrollar un fuerte compromiso profesional y le sea difícil mantenerlo, por lo que algunos autores³⁷ suponen que el promedio de las mujeres en la enseñanza es la causa de la baja consideración social de la profesión.

Se maneja también la figura de la madre-maestra como "educadora" natural que al estudiar magisterio perfecciona su don natural, lo que limita a la docencia en su carácter profesional. En contraposición se ha llegado a considerar que los varones que ejercían la función docente tienen algún tipo de desviación sexual, enfatizando de esta manera el papel de las escuelas en la reproducción social y cultural.

Se pueden encontrar también actitudes diferentes de los profesores hacia la igualdad de género, por lo que es importante reconocer que la existencia de estereotipos de profesores conservadores -que instintivamente rechazan el progreso- podría plantear un obstáculo dado que cualquier iniciativa puede ser filtrada a través de las características, las ideologías y las condiciones de trabajo del profesorado, puesto que ellos tienen que aceptarlas o rechazarlas.

³⁷ Calero, 1999; Moscón, 1998; Yannoulas, 1994; Arana, 1998.

Se ha constatado también que los profesores varones pueden, dada su condición social, oponer cierta resistencia. La mayoría de los estudios sugieren que el profesorado más joven tiene ideas más igualitarias respecto al género.³⁸

Para lograr un cambio significativo en la institución educativa es necesario iniciar un trabajo sistematizado tanto en aspectos intelectuales y teóricos como sociales y culturales. Con ello, se logrará intervenir en aquellos códigos estereotipados de las relaciones de género que se manifiestan en la práctica educativa.

3.2.2 LA INFLUENCIA DEL CURRÍCULUM OCULTO.

El curriculum oculto se refiere a todas las actividades que se realizan en la escuela, pero que no están programadas ni en los textos, ni por los maestros. Se dan más que todo, en la relación entre alumno y alumno, entre alumno y maestro, en la relación entre grupos de mujeres y de varones en la clase que, al identificarse, aprenden a vivir en el territorio según su género sin que la escuela lo haya previamente determinado en los programas de estudio o en las demás actividades extracurriculares que en ellas se dan.

³⁸Cunnison, 1985; Kelly et. al, 1985; Ball, 1987; Riddell,1988.

Lovering y Sierra (1998, pág.5) lo conciben como el "conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcción de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, contribuyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre varones y mujeres."

Esta invisibilidad hace que el comportamiento asumido por ambos géneros se dé por hecho, sin posturas críticas, se tomen como realidades, aceptando "lo natural" como la realidad más completa.

Quiere decir entonces que las valoraciones influenciadas por el currículum oculto de género forman parte de cada miembro de la sociedad, de cada institución e impregnan inconscientemente el plan de estudios, las normas, las expresiones, las evaluaciones y la vida misma de los individuos; condicionan posibilidades de desarrollo personal, tareas y expectativas determinadas directamente por el rol de género.

En este sentido, Lovering y Sierra(1998, pág.6) plantean que el currículum oculto de género "establece estructuras lógicas con las que se ordenan e interpretan los conocimientos y los requisitos de verdad que lo instituyen, así como las valoraciones de las relaciones sociales que de él se desprenden".

Plantean que una de las consecuencias de esto está en la asignación de constructos que se convierten en lo que

llaman "violencia light" por su carácter intangible y casi imperceptible, visualizados en chistes sexistas, frases humillantes, diferentes prejuicios sobre diferencias sexuales, al esperar determinados comportamientos para ambos géneros, y mujeres que marcan y limitan los valores, actitudes, conductas y destrezas.

Esto se visualiza en los juegos infantiles que definen claramente cada rol para niños y para niñas, marcan diferentes exigencias cognitivas, afectivas, corporales, emocionales y, a la vez, clarifican valores, prácticas sociales y habilidades referentes a su desempeño futuro.

Sobre esto Lovering y Sierra(1998, pág.7)dicen que "a través de la reproducción de significados y distinciones que señalan lo que es "normalmente natural" en los varones y en las mujeres el currículo oculto de género delimita lo visible y lo invisible en la cultura y en la sociedad al organizar la lógica interna con la que pueden ser interpretados y pensados las personas, los hechos y las relaciones sociales así como los mitos y las ilusiones que ofrecen sentido".

Visto de esta manera la "inculturación", no es vista pero sí es reconocible puesto que proporciona las herramientas para la concretización de roles predeterminados en la estructura social (en el caso de las niñas, el juego con muñecas las prepara para que en el futuro puedan ejercer en su ámbito privado).

Es importante entonces asumir una postura crítica referente a la socialización a la que somos sometidos y, más que eso, tener plena conciencia que como seres sociales -padres de familia, maestros, etc- somos reproductores de valores, conductas, actitudes, habilidades; así podremos apoyar un proceso de transformación personal, social. Esto implica tener plena conciencia de todas las influencias a que somos sometidos para poder críticamente seleccionar qué de todo ello hemos de interiorizar y transmitir a las nuevas generaciones.

Dado que el momento histórico que vivimos actualmente trae profundas transformaciones en la subjetividad, en la imaginación colectiva, induce a la discriminación de lo oculto, a una modificación de sí mismo, del modo de pensar y de actuar.

Es en esta perspectiva que el estudio de la socialización del género sale a la luz; se empieza a cuestionar de dónde se originan las diferencias de género, cómo éstas se legitiman y cuál es la mejor manera de intervenir para encontrar alternativas de solución para superar la "inculturación" de género tradicional.

Esto exige una diferenciación entre la escuela de ayer y la actual que enfrenta un mundo más diverso y cambiante y nuevos desafíos para incorporar a las nuevas generaciones en este proceso.

Lo anterior se logrará, entre otras cosas, con actitudes y estrategias diferentes y adecuadas y dando mayor apertura a la identificación expresiva, con mayor similitud entre la cultura de su origen y de la escuela, e instrumental al identificarse con la escuela, al verla como un fin, en sí misma y un medio para el logro de otros fines dando apertura al análisis de las variables de raza, clase y de género, respetando y dando respuesta a la diversidad y su variedad de necesidades.

Tomando en cuenta que la escuela es vista como una institución formadora de identidades, ésta debe dar las mismas oportunidades para todos. En este proceso de transformación, la escuela debe ir encaminada hacia la eliminación del sexismo a partir de un cambio de actitudes y comportamientos, teniendo especial cuidado en la transmisión de estereotipos de género correspondientes a una sociedad patriarcal.

Esto implica que los profesores deben superar los prejuicios sexistas dominantes socialmente, manifestados en el currículum oculto, en los libros de texto, en el lenguaje y en las diferentes formas de interacción en la escuela.

Al mismo tiempo, deben superar el currículum androcéntrico en el que explícitamente se mantiene una concepción fragmentada de los roles de género a enseñar a los estudiantes.

La educación entonces debe dar respuesta al planteamiento humanista, donde se le de las mismas oportunidades a todos para descubrir, conocer los recursos personales, naturales, institucionales, para que sistemáticamente se pueda lograr una transformación personal y social, que dé cuenta de la identificación, el crecimiento y el desarrollo de las potencialidades de cada individuo; y, a la vez, ser responsable de la transformación cultural que se requiera.

3.2.3.EL PATIO DE RECREO.

Otro aspecto importante a considerar dentro de la cultura escolar son las relaciones que se desarrollan en el patio de recreo, ya que éste constituye un espacio de socialización importante donde se puede constatar claramente la "inculturación" que la sociedad y la escuela efectúa sobre los individuos.

Diferentes investigaciones educativas han referido información sobre las vivencias en la vida escolar para los niños y para las niñas en este espacio de socialización. Desde ellas, se apunta que esta cultura es influenciada por los adultos ya que dada la socialización primaria los adultos aun influyen directamente en la socialización. En este sentido, los juegos en el patio de recreo son mediados y transmitidos por la convivencia entre las niñas mayores y las pequeñas.

Así, se realizan actuaciones de papeles de la convivencia entre los adultos, ya que éste es su referente inmediato, esto tiene mucho que ver con la receptividad de tipo oral, que se refleja en el lenguaje de los juegos que realizan y en las estructuras que predominan en sus juegos que dan cuenta del orden social en general.

Se destaca en los estudios el fútbol como actividad principal y de mayor dominio territorial por parte de los niños y cómo las niñas se ven obligadas a realizar actividades de menor territorialidad o de mayor tranquilidad. Esto presupone que se realiza un juego de poder y dominio entre los niños y las niñas.

Referente a esto se puede plantear que estos juegos han contribuido al estereotipo de pasividad y debilidad femenina; al mismo tiempo, que los profesores y los alumnos tienen imágenes estereotipadas acerca de la capacidad de los niños y las niñas en relación a las asignaturas escolares, en los juegos y en sus destinos.

De esta forma la "tranquilidad" manifiesta de las alumnas, y la dificultad para comunicarse con el profesorado, es un factor que puede fomentar la elección de asignaturas tradicionales. Así, la "pasividad" no es inherente a la mujer sino una adaptación a las circunstancias sociales.

En el caso de las estudiantes que no son tranquilas y débiles, responden a una estrategia para hacer frente a las relaciones de poder que se dan en la escuela.

Al respecto, Halliday (1978), citado por Grugeon (1995, pág. 38) sostiene que "el patio de recreo puede considerarse como el determinante ambiental de los textos que en él han tenido lugar y que estos textos o estructuras lingüísticas son la comprensión de la estructura social, capaz no sólo de transmitir el orden social, sino de mantenerlo e incluso modificarlo."

Al observarse las actividades y juegos que los estudiantes desarrollan en el patio de recreo se puede visualizar en la mayoría de las veces que los juegos que con mayor frecuencia desarrollan las niñas son los referidos a la coordinación, que involucra actividades rítmicas motoras unidas al canto o declamación de rimas o historias; al juego con juguetes que no ocupan mucho espacio físico.

Así también, los temas de desarrollo son generalmente referidos a experiencias vividas y reproducidas con sus profesores, imitando en este caso la relación entre profesor y alumno, o experiencias médicas, en este caso se interpreta una relación entre enfermera o doctor y paciente. De los juguetes que más se usan en los juegos se encuentran las muñecas, los vestidos, los jackses, la cuerda.

En el caso de los niños con mayor frecuencia se les mira realizando juegos que involucran mayor fuerza física, como el fútbol, la lucha, los vaqueros, etc; rara vez realizan juegos rítmicos. Los juguetes que más se visualizan son las

pelotas de fútbol, los carros y los juguetes que imitan armas, ya sean éstas armas de fuego, espadas, etc.

Para que la escuela dé respuesta a todas las expectativas que sobre ella se formulan, en este caso, a su papel primordial como formador de identidades, se necesita un análisis profundo de su quehacer y la construcción de un nuevo paradigma educativo que tome en cuenta las nuevas necesidades del entorno humano, dado que los cambios en las formas de actuar de los colectivos humanos llevan a la construcción de nuevos entornos.

Hay que tomar en cuenta entonces la cotidianidad como estructura de la existencia de las divisiones en la vida privada y pública; hay que trabajar por la pluralidad y no ofrecer jerarquías ni divisiones, procurar al individuo la obtención de saberes necesarios que los ayuden a conducirse de manera autónoma y solidaria en los distintos espacios sociales.

La superación de la jerarquización de la vida pública y privada provocará un equilibrio social, que a su vez conducirá a transformar las formas de pensar la realidad. Esto no significa en ninguna medida suprimir los valores masculinos para beneficio de los femeninos, sino que hay que jerarquizarlos desde la consideración de la invisibilidad de los valores femeninos, lo cual conlleva un cambio en la posición relativa de los individuos que han sido subordinados.

Resulta importante entonces no descontextualizar la educación y valorar el papel de las emociones y afectos cotidianos, para ofrecer una educación plural que asegure un buen entendimiento entre ambos géneros para lograr sobrevivir en este cambiante mundo de la post modernidad.

Para ello la escuela debe optar por metodologías activas, interdisciplinarias y reflexivas, que ayuden a comprender la realidad y a formular nuevas teorías y no a mantener categóricamente y sin reflexión las teorías preestablecidas que sobre los roles de género se mantienen.

Se pretende entonces que existan posturas críticas y emancipatorias para poder legitimar las culturas de masas y a la vez trascender las condiciones actuales sobre lo preestablecido; para ello es importante resaltar la experiencia individual directa del mundo para la consiguiente obtención de un aprendizaje contextualizado y crítico, y superar así la simple "inculturación" social.

Al lograr que el estudiante comprenda la realidad de su mundo a partir de su propia realidad y naturaleza, se logrará que reconozca que las diferencias de sexo no están en relación directa con las diferencias de género; logrará una percepción individual de sí mismo enriquecida por un proceso de abstracción, analítico y lógico.

De esta manera puede construir los propósitos morales, sociales y sus relaciones a la vez que puede confrontar y transformar sus propias representaciones a partir de otras ya existentes.

3.3 EL PAPEL DE LA COMUNICACIÓN EN LA CONFORMACIÓN DE IDENTIDADES DE GÉNERO.

El iniciar el estudio del género y su relación con el lenguaje resulta una labor compleja en el sentido de la necesidad de "codificar" lingüísticamente acciones cualitativas de comportamientos que diferencian a los varones y a las mujeres; asumiéndose que las formas orales, escritas y visuales. etc., de expresarse pueden denotar e inducir categóricamente las concepciones de dominación en la relación entre varones y mujeres.

Quizás esta discusión ha cobrado en los últimos años mayor importancia por el hecho de que, con la industrialización y el acceso de la mujer a la esfera pública, haya preparado el camino para variar los roles que tradicionalmente desarrollaba, relacionados con la esfera privada.

Esto no sólo ha transformado su posición social al superar su estatus, sino que al establecerse nuevas relaciones, se establecen también diferencias en el trato comunicacional acordes con los nuevos roles entre ambos géneros.

En este caso, el significado denotativo³⁹ de una palabra que antes fue clara y común para todos, ahora da lugar a ambigüedad en su significado y puede en algunos casos denotar significados diferentes.

En este sentido, el interés por la forma coloquial⁴⁰ de comunicación de las personas ha dado origen a muchas investigaciones y puntos de vista.

Otro de los motivos que han inducido al estudio del género y la comunicación⁴¹ es la separación que ha existido siempre de una clase social integrada por varones y otra clase social integrada por mujeres. Esto bajo la premisa de la diferenciación biológica que necesariamente plantea diferenciaciones culturales entre ambos, sin reconocer que ambos, varones y mujeres, son individuos que pertenecen a la raza humana; y que las únicas diferenciaciones biológicas entre ambos la constituyen el hecho de que las mujeres pueden menstruar, gestar, parir y amamantar a sus hijos.

A estas diferenciaciones se les han atribuido roles específicos que denotan conductas apropiadas para ambos

³⁹ Se refiere a la acción de indicar o comunicar las ideas, los conceptos, etc. Además de lo que significa cada palabra o frase.

⁴⁰ Es una forma de comunicación o de lenguaje realizado en forma natural entre dos o más personas, sin que existan en esta comunicación parámetros dados por lenguaje técnico o específico de alguna disciplina, sino que es común a todos los que participan.

⁴¹ El proceso de comunicación puede concebirse como un proceso de codificación y descodificación. Codificar consiste en expresar mediante un código determinado, nuestros propios mensajes o pensamientos; descodificar consiste en asignar un significado a un mensaje(Pearson, Turner, 1993, pág.42).

sexos. En este proceso de socialización la comunicación ha jugado un papel importante al establecer sistemas comunicacionales para varones y para mujeres por separado.

Esto tiene que ver con el hecho de considerar que las personas que pertenecen a un grupo en particular (los habitantes de diferentes países, los profesionistas de diferentes áreas, etc), poseen significaciones propias en su forma de comunicación que están marcadas por el contexto en particular en que se desenvuelven.

En este caso, las diferenciaciones de género establecen dos grupos con características diferentes y al aplicarles esta argumentación ambos grupos establecen procesos de comunicación diferentes; y éstas tienen que ver directamente con los roles de género atribuidos para ambos.

Estos dan cuenta de conductas apropiadas o inapropiadas para ambos y al establecerse las nuevas relaciones han tenido que reformularse, se han transformado y han dado origen al establecimiento de nuevas formas de comunicación que van de acuerdo con este cambio.

En este sentido, la forma de comunicación necesaria para abordar correctamente los roles de género sin caer en un discurso sesgado o discriminatorio resulta bastante compleja y difícil.

Siendo así, una comunicación exitosa tiene que ser manejada mediante códigos comunes tanto para el transmisor⁴² del mensaje (idea, concepto, valor, conducta) que se pretenda transmitir, como para el receptor⁴³ del mismo. Se necesita además, el establecimiento de un marco de referencia que da cuenta de un contexto concreto y común para ambos, sin el cual el mensaje no es entendido con claridad.

En este análisis la comunicación también es entendida desde el enfoque del "proceso transaccional" sentado por Pearson y Turner (1993, pág. 43), que consiste en que "ambos intercomunicantes reciben (descodifican) y envían (codifican) mensajes a la vez(...) Cuando concebimos la comunicación como una transacción, no consideramos a una persona como emisor de los mensajes y a la otra como receptor. Ambos son, simultáneamente, emisores y receptores, y ninguno de los dos ha de ser el que inicie el mensaje(...) Desde este punto de vista, la gente está, continuamente, recibiendo y enviando mensajes; nadie es capaz de evitar la comunicación con los demás".

Esto aclararía la influencia del currículum oculto en la transmisión de roles de género ya que aunque no se declaren abiertamente los mensajes, éstos son transmitidos; de esta manera este proceso de transacción de mensajes entre unos y otros no se puede detener.

⁴² El transmisor es la persona o institución que origina el mensaje a transmitir. En este caso es la sociedad, la escuela, el maestro, etc.

⁴³ El receptor es la persona a la que llegan los mensajes, en este caso es el alumno.

Estas transacciones pueden ser de dos tipos: "simétricas", que es cuando los miembros de un mismo género, femenino o masculino, tienden a imitar los roles específicos de su propio género; y "complementarias", cuando las relaciones se desarrollan entre individuos de diferente género, al pertenecer a estatus diferentes, los varones son percibidos como de estatus superior y las mujeres de estatus inferior.

Para Pearson y Turner (1993, pág.44), "algunas de las interacciones complementarias tienen lugar a causa de las normas, culturales y sociales, determinadas con determinados roles."

Este planteamiento no se realiza con el fin de valorar a una en detrimento de la otra, sino más bien con la intención de dar cuenta de que ambas pueden darse en el proceso de comunicación y que pueden, asimismo, influir en el trato, y que estos pueden realizar valoraciones objetivas o no de sus propios comportamientos.

Tannen (1996), al hacer el análisis de varias investigaciones referidas a los procesos de comunicación afirma que "las diferencias de estilo operan en detrimento de los miembros del grupo ya estigmatizados en nuestra sociedad, y a favor de quienes tienen el poder para imponer sus interpretaciones."(pág.80)

Esto pone de manifiesto que mediante la comunicación verbal o escrita se pueden interpretar, transmitir y establecer diferenciaciones de raza, clase, etc., y, en este caso, de

género y que éstas sí influyen directamente en la continuación del trato desigual.

3.3.1 LA LINGÜÍSTICA EN LA CONFORMACIÓN DE IDENTIDADES DE GÉNERO.

Al darse por sentado la existencia de la dominación en el estilo conversacional, el realizar un análisis de ello ayudará a explicar ¿cómo ocurre esta dominación en la interacción que se lleva a cabo en el acto comunicativo?

Los resultados de este análisis pueden reforzar el planteamiento expresado en capítulos anteriores en los que he sostenido que el género es producto de una construcción social y cultural en el cual las interacciones en el hogar, la sociedad, la escuela, etc, contribuyen a establecer los roles de género que se manejen y que la comunicación es una de las estrategias de socialización utilizadas para lograrlo.

Una de los apuntes más importantes de Tannen (1996), desde el enfoque sociolingüístico interaccional al análisis de la conversación, es la afirmación de que las relaciones sociales tales como la dominación y la subordinación se construyen en la interacción.

Los principios fundamentales de la sociolingüística interaccional, según esta autora, incluyen las convicciones de que:

- 1) los roles no están dados, sino que se crean en la interacción;
- 2) el contexto no está dado, sino que se construye mediante el habla y la acción;
- 3) nada de lo que ocurre en la interacción es resultado de la acción exclusiva de una de las partes, sino más bien de una "producción articulada", resultado de la interacción de los modos de hablar de los individuos.
- 4) Los rasgos lingüísticos (tales como la interrupción, el volumen del habla, el circunloquio⁴⁴, etc.), nunca pueden alinearse sobre la base de una relación de uno a uno con interacciones o significados interaccionales, en el mismo sentido en que puede asignarse una palabra a un significado.

Lo anterior pone de manifiesto que para que por medio del lenguaje se construyan identidades de género y se establezcan las relaciones de dominación y sumisión entre los géneros, se debe dar cuenta de un significado que refuerce esta conducta y -como se especificó en capítulos anteriores- los roles de género cambian de cultura a cultura y en contextos diferentes de acuerdo al momento

⁴⁴ En el circunloquio se identifican dos beneficios, defensa y relación. La defensa se refiere a la preferencia del hablante por no afirmar taxativamente una idea, a fin de poder desdecirse, cancelar lo dicho o modificarlo si no casa bien con una respuesta positiva.

histórico, económico, etc. Es en este espacio de diferenciación donde determinados rasgos lingüísticos pueden variar la significación de una palabra.

Al analizar la influencia desde el punto de vista de la lingüística del género gramatical se nota que ésta marca significativamente las diferencias de connotación en lo referente a lo masculino y lo femenino. Así, al momento de realizar una conversación, escribir un texto, analizar un discurso, el significado del género masculino se relaciona directamente con las significaciones relativas al sexo masculino; y, el significado del género femenino se relaciona directamente con las significaciones referentes a los roles del sexo femenino.

Es aquí cuando el significado de las palabras sobre los códigos lingüísticos, pierde su connotación y se ponen de manifiesto las valoraciones subjetivas y cualitativas sobre a los comportamientos de ambos sexos.

Sobre este análisis Goffman, citado por Tannen (1996, pág. 193), va más allá de reconocer una posición biologicista al afirmar que "las maneras de hablar modeladas por el género no están *ligadas al sexo*, sino a la *clase sexual*, en el sentido de estar ligadas más a la *clase* de las mujeres o de los varones antes que necesariamente a miembros individuales de estas clases(...)En este sentido las relaciones de dominación-sumisión dadas entre varones y mujeres, y expresadas también mediante el lenguaje, no se refieren exclusivamente al sexo femenino o al sexo (débil)

o al sexo masculino (fuerte); sino que dan cuenta a la clase sexual de varones o a la clase sexual mujeres obteniéndose así una generalización en el estatus de dominación/sumisión y una forma homogénea de valorizarlos y tratarlos."

Esta afirmación da cuenta de la influencia de la organización de las estructuras de las sociedades y que mediante cualquier forma de comunicación (hablada, escrita, visual, etc.), estas sociedades definen los parámetros comunicacionales y establecen los estatus que se desarrollarán entre la clase sexual de varones y la clase sexual de mujeres no como seres individuales diferentes, sino como miembros de clases sexuales diferentes.

Para que esta diferenciación sobre estatus y roles se establezca, los participantes deben tener conocimientos previos de las valoraciones que dan origen a los supuestos previos de cada clase sexual y por consiguiente definir la comunicación que puede establecerse, ¿qué mensaje es el que se puede comunicar?, ¿de qué manera puede establecerse esa comunicación?. Por supuesto, tomando en cuenta ¿qué se puede esperar como respuesta a esa comunicación? Y, sobre todo, respetando los parámetros que como grupos de clase, raza o género diferentes las sociedades tratan de mantener.

Esto da cuenta también no sólo de la necesidad de establecer los parámetros comunicacionales entre clases diferentes, sino de la necesidad de que los individuos en este caso de la misma clase sexual o que pertenecen al

mismo género puedan mantener entre ellos una comunicación exitosa. Como lo especifica Tannen (1996), "el compartir las estrategias conversacionales es lo que crea el sentimiento de satisfacción que acompaña y sigue a una conversación afortunada: el sentido de ser entendido, de estar "en la misma longitud de onda", de pertenencia y, por tanto, de compartir la identidad. A la inversa, la falta de coherencia en la estrategia conversacional crea el sentimiento opuesto, esto es, de disonancia, de no ser entendido, de no pertenencia y, por lo tanto, de no compartir la identidad."

Referente a esto, Wittgenstein (1921) citado por Calero (1999, pág. 67), afirma que "los límites del lenguaje son los límites del pensamiento". Esto hace referencia al hecho de que la sociedad, mediante el sistema lingüístico, puede condicionar el comportamiento de los individuos.

Lo anterior no sólo hace referencia al sistema lingüístico que se da entre personas del mismo sexo sino que, si se estudia esto por grupos de edad, profesiones, regiones, raza, etc., se notarán ciertos rasgos de comunicación específicos de ellos y que los otros grupos no poseen.

Esto genera una diferenciación en el sistema lingüístico entre los grupos, basada en las concepciones sobre feminidad y masculinidad, influenciadas por el imaginario social propio de ciertos grupos y en ciertos lugares

Ante estas diferenciaciones, resulta interesante preguntarse: ¿porqué se han relacionado los códigos lingüísticos de género con las connotaciones sociales y culturales que sobre la base de la diferenciación biológica sexual se le atribuyen a varones y mujeres en cualquier proceso de comunicación?

Para Calero (1999, pág. 88), las circunstancias que favorecieron esta conciencia generalizada son:

- En primer lugar, la presencia del género gramatical en las lenguas que poseen los países occidentales, que son precisamente aquellos en los que surgió la lucha por la igualdad entre los sexos y, en consecuencia, los que se han planteado si existe o no esa relación entre el accidente gramatical⁴⁵ y la diferencia sexual.
- En segundo lugar, la inercia de los hablantes de estas lenguas, quienes, acostumbrados a usar habitualmente el género femenino para referirse a las hembras de algunas especies y el masculino a los machos de esas mismas especies, han llegado al convencimiento de que el género gramatical⁴⁶ es un **morfema**⁴⁷ que aporta a la raíz léxica el sentido de "sexo biológico".

⁴⁵ El accidente gramatical se refiere a la modificación que en su forma sufre el nombre, el adjetivo y ciertos pronombres para expresar su género y número y también el verbo para denotar su modo, tiempo, voz, número y persona.

⁴⁶ Es un accidente gramatical que clasifica a los sustantivos en categorías.

⁴⁷ Un morfema es una unidad morfológica mínima. En este sentido, la morfología es la parte de la gramática que trata de la forma de las palabras, y por ello, también del morfema.

- En tercer lugar, el hecho de que se utilicen los mismos adjetivos⁴⁸ para designar los diversos géneros (femenino, masculino), con la consiguiente asociación indebida de ideas.
- En cuarto lugar, el desconocimiento, por parte de los usuarios, de la estructura real del género gramatical en las lenguas que cuentan con él.
- Por último, el hecho de que en inglés exista la misma palabra para referirse al género gramatical y al sexo cuando tiene un valor cultural, a saber, *gender*, lo que facilita la confusión entre los conceptos que son sustancialmente distintos.

El anterior análisis ha tenido como base el conocimiento de que las connotaciones lingüísticas ligadas al género se sostienen por la influencia cultural sobre las representaciones de lo femenino y de lo masculino más que por los códigos lingüísticos puros.

Sin embargo, es importante conocer el uso del morfema de género como elemento lingüístico. Al respecto, Calero(1999, pág.89) realiza un análisis referente a esta temática y expresa que la lengua indoeuropea⁴⁹ contaba con un género que tenía tres formas: una para designar lo inanimado, otra para designar los seres animados hembras, y la tercera para referirse a los seres animados machos.

⁴⁸ Los adjetivos son la parte variable de la oración que califica o determina al nombre y al pronombre.

⁴⁹ Esta lengua se habló antiguamente en Europa y algunos lugares de Asia.

El género animado macho tenía dos connotaciones. La específica (designar al ser vivo animado macho), y la jerárquica (designar al ser vivo animado en general, de forma universal); el género animado hembra contaba con una sola función, la específica, se refiere sólo al ser vivo animado hembra.

Esta connotación se maneja hoy en día, por ejemplo, al referirse al hombre da cuenta del ser vivo animado hombre y el ser vivo en general; sin embargo, mujer da cuenta solamente del ser vivo animado hembra. Al analizar esta clasificación hace referencia a las valoraciones sobre ambos géneros; así se le atribuye mayor valor y jerarquía al ser vivo animado hombre que al ser vivo animado mujer.

Además, la anterior clasificación denota la necesidad de realizar una clasificación primero entre seres animados e inanimados; y una segunda clasificación que dé cuenta de la diferenciación entre hembra y macho.

Esto se constituye en un punto de partida importante al momento de intentar encontrar el porqué de la relación de poder-sumisión entre ambos géneros, que se refleja en múltiples facetas de la vida diaria y, por ende, en los procesos de comunicación.

Esta connotación origina un conflicto referente a cómo debe darse la comunicación sin que el valor genérico atribuido dé por sentado las relaciones de poder y sumisión y, por ende de dependencia entre ambos. Y, a la vez, rescatar el

ocultamiento de la mujer a que esta distorsión ha dado lugar.

Según Tannen (1996, pág.23), esta "dicotomía -diferencia cultural versus dominación- representa las afirmaciones y los objetivos del llamado marco de la "diferencia". Esa representación errónea se apoya en el corazón de otra fuente de crítica, a saber, el carácter "esencialista" de la descripción de las diferencias de género en la conducta verbal. Supone que describir diferencias entre varones y mujeres es sinónimo de adscribir esas diferencias a la naturaleza "esencial" de las mujeres."

La autora manifiesta que en algunas lenguas dependientes del indoeuropeo- el latín, el griego- estas tres formas (se refiere a las tres formas para designar el género) han sobrevivido de algún modo en el **neutro**⁵⁰, el femenino y el masculino, respectivamente. Sin embargo, en lenguas como el español y el latín, ya no existe esa delimitación **semántica**⁵¹ tan clara.

Esta variación ha dado lugar a que se encuentren asignados nombres de machos que son femeninos (su santidad) y nombres de hembras que son masculinos (marimacho), nombres de especies -por lo tanto genéricos de ambas sexos- sólo en masculino (individuo, cocodrilo, halcón, jabalí) o sólo en femenino (persona, lagartija, jirafa, mosca), nombres de

⁵⁰ Se refiere a la palabra que puede ser acompañada con el artículo neutro **lo**.

⁵¹ La semántica trata del estudio y significado de los signos lingüísticos y de sus combinaciones, desde el punto de vista sincrónico y diacrónico. En la teoría lingüística generativa, es un componente de la gramática que interpreta las significaciones de los enunciados generados por la sintaxis y el léxico.

objetos que no están en un género distinto al de los machos y al de las hembras (casa, mesa, cajón, armario), incluso ha llegado a desaparecer el neutro, en la simplificación a la que suelen tender los sistemas lingüísticos en su proceso evolutivo.

Es importante tomar en cuenta que siempre que en el idioma español al morfema género se le dé una connotación cultural -en este caso que al hablar de género se esté hablando de sexo- se estará siempre estableciendo relaciones de poder y sumisión entre varones y mujeres. Esto en el entendido de que en la sociedad no se haya superado el trato desigual entre varones y mujeres.

Este proceso de "inculturación" lo define Calero (1999, pág.82), al afirmar que "según los antropólogos, la cultura responde a tres finalidades:

- garantizar la vida de los individuos y la continuidad de la especie(idea instintiva de todo ser vivo), por lo que debe satisfacer las exigencias fisiológicas y psicológico-afectivas de cada uno de ellos;
- explicar el mundo circundante y lo que en él sucede; y,
- establecer un proyecto de vida que guíe los comportamientos sociales e ideológicos. La lengua, como producto cultural, participa a su modo y dentro de sus posibilidades en cumplir con estos objetivos(...) La lengua, por ende, es fruto de una conversación social; y su gestación y modelación resulta de las necesidades comunicativas e intereses

del grupo. Eso explica el desequilibrio que hay entre unos sistemas lingüísticos y otros."

Otro punto de vista referente a cómo mediante la lengua se pueden transmitir las diferenciaciones varón y mujer la presenta Nebrija⁵²(1980), citado por Calero (1999), quien desarrolla el modelo de las lenguas muertas aplicado a la nuestra.

En esta obra se formula el binomio género-sexo. El autor define este accidente gramatical como aquello que distingue el macho de la hembra, e insiste en ello cuando habla de los artículos y los pronombres. La tipología que introduce se basa en criterios formales no en criterios semánticos, pues cada uno de los siete géneros que establece se identifica por la clase de artículos que acompañan al nombre en cada caso: por ejemplo, es sustantivo masculino el que va precedido por el artículo **el**, es femenino el que se acompaña del artículo **la**, es común de dos el que puede ir con **el** o **la**, es común a tres el que puede aparecer con **el**, **la** o **lo**, etc.

Calero(1999) continua apuntando que entre los gramáticos latinos no hay unidad en el tratamiento del género, establece dos corrientes: los que lo explican guiándose por criterios semánticos que se refieren al significado de las

⁵² Elio Antonio Nebrija, en 1492 publicó lo que fue no sólo la primera gramática de la lengua española, sino también la primera gramática de una lengua romance. (Calero, 1999, pág.146)

palabras, y los que se basan en criterios sintácticos⁵³ de los signos; y es este último el que se maneja en la actualidad.

Siguiendo con el análisis sobre Nebrija, Calero), plantea que los siete géneros que marcan su teoría, se reagrupan, salvo excepciones en tres, los tradicionales: **masculino, femenino y neutro**. Y que entre los gramáticos latinos también era usual el **epiceno**⁵⁴, que se corresponde con el **mezclado** de Nebrija.

En esta posición no se podía guiar por el significado para indicar cómo debía discriminarse el género de los nombres. Pero, además, la lengua le ofrecía más posibilidades de las que le permitían los sexos: había sustantivos que sólo llevaban un artículo, otros que podían llevar dos, otros hasta tres; a veces con matices semánticos diversos (**el elefante/la elefante**, esto es varón y mujer, respectivamente), a veces con igual significado (**el calor/la calor**).

⁵³ La sintaxis es un término con el que se nombra una de las partes tradicionales de la gramática, la que estudia las oraciones y sus clases y, a la vez, las significaciones o funciones de la forma de tratar la morfología.

⁵⁴ El **género epiceno**, se refiere a los sustantivos que sirven para designar tanto al macho como a la hembra de la misma especie sin sufrir ninguna alteración, esto es, con el mismo artículo e idéntica terminación, ejemplo; la jirafa, la hiena, el mosquito, para los que es necesario añadir las palabras macho o hembra para especificar el sexo.

En estos casos, Nebrija habla siempre de sustantivos invariables, es decir, que no presentan más de una terminación⁵⁵; no atiende al hecho de que un mismo nombre puede tener un uso masculino o femenino en función del morfema de género. Para él, el género no es algo añadido al lexema que modifica el significado que éste tiene en potencia.

Refiriéndose a las posturas de la Real Academia Española, Calero argumenta que en la publicación de la primera gramática⁵⁶, los académicos se decidieron por la argumentación semántica. En este caso, la tipología de los géneros se reduce a dos: **masculino y femenino**, aunque se admite "una especie de género neutro" en el artículo **lo**, y en ciertos pronombres, pero sin la suficiente entidad para constituirse como una tercera clase.

El motivo para esta reducción de géneros es que, cuando se usa un nombre en un texto o un mensaje, lo hacemos acompañándolo de un solo artículo, el o la; en consecuencia, desde el punto de vista sintagmático, el nombre no puede ser más que masculino o femenino en cada caso.

Argumentan además que, en los nombres cuyo sentido no alude a macho o hembra, no hay razón alguna que justifique que

⁵⁵ La autora presenta los siguientes ejemplos: para el masculino son el ombre, el libro; para femenino, la muge, la carta; para el neutro, lo justo, lo bueno; para el común de dos, el elefante/ la elefante, el testigo/ la testigo; para el común de tres, el fuerte/ la fuerte/ lo fuerte; para lo dudoso, el calor/ el calor, el fin/ la fin; y para el mezclado, el ratón, la comadreja, el milano, la paloma.

⁵⁶ La gramática de la lengua castellana (1771).

sean masculino o femenino; por otro lado, excluyen entre otros al género epiceno, porque una cosa es la realidad física a la que hacen referencia las palabras y otra el hecho lingüístico, y este mismo argumento se les olvida cuando describen la naturaleza del género.

Para los académicos, el epiceno no es un género porque no importa que nos encontremos ante la peculiaridad de que el mismo sustantivo se refiere a la vez al macho y a la hembra, si formalmente es masculino (cuando va precedido por el artículo *el*) o femenino (cuando va precedido de el artículo *la*). Para la autora lo lógico en este caso es que se extendiera la idea de que da lo mismo lo que signifiquen los sustantivos en general si su clasificación en masculino o femenino tiene que ver con el determinante que lo acompaña.

En la última versión de la gramática de la Real Academia Española -continúa la autora- el profesor Alarcos⁵⁷, consciente de lo popular e indebido de la asociación género-sexo, postula que atribuir ese sentido a este accidente gramatical sólo es aceptable en unos pocos casos y que las diferencias sexuales no siempre determinan diferencias de género, como lo demuestran los sustantivos epicenos; concluye: "a variedad de las asignaciones a que aluden los dos géneros y la arbitrariedad en muchos casos de la asignación de masculino o femenino a los significados de los sustantivos impiden determinar con exactitud lo que

⁵⁷ Emilio Alarcos Llorach, redactó la última versión de la gramática de la Real Academia Española en 1994.

significa realmente el género. Es preferible considerarlo como un accidente que clasifica los sustantivos en dos categorías combinatorias diferentes, sin que el término, **masculino** o **femenino** prejuzgue ningún tipo de sentido concreto." Alarcos (1994) citado por Calero (1999, pág.152).

Esta posición de la Real Academia Española clarifica el uso que se le debe dar al género en cualquier proceso de comunicación. En este caso se deben superar los análisis semánticos en el uso de estos términos y superar las connotaciones parciales atribuidas a ellos, y pudiéndose analizar libros de textos, discursos, o cualquier otra forma de comunicación sin atribuirle connotación de sexo a las diferencias de género gramatical.

Referente a esto García (1994, pág. 17) afirma que "la lengua española no es sexista. En la hispanohablante, el origen del sexismo lingüístico radica en el hablante o en el oyente, pero no en la lengua."

Este es un punto importante de tratarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso los profesores deben hacer un análisis acertado del uso del género, sin la connotación semántica sino tomando en cuenta la postura de la Real Academia Española sobre este análisis.

Esto tiene que ver además de la utilización de recursos educativos con el discurso hablado, escrito, etc., y con las transmisiones de información inconscientes (currículum

oculto) que se desarrollan en la escuela; dependiendo de la postura que desarrollen reforzarán la discriminación sexual o podrán asumir posturas neutrales que mantengan una educación crítica, respetuosa y equilibrada para evitar las consecuencias de "inculturación" negativa al asumir posiciones de discriminación utilizando el lenguaje.

En la actualidad, una forma de abordaje de género la plantea la utilización **del doble género y del género común**. Al respecto Calero (1999) plantea que lo que se ha realizado es la creación de un femenino por cada masculino, y de un masculino por cada femenino. Esto en cualquier palabra que tenga una sola forma, el sistema de derivación morfológica que se sigue respeta las reglas habituales de la formación del género; final **a** para el femenino, final **o** o consonante para el masculino; ejemplo: jueza/ juez, fiscal/a/ fiscal, decana/ decano, concejala/ concejal, médica/ médico, música/ músico, azafata/ azafato, niñera/ niño, etc.; en las excepciones tenemos terminación **a** para el femenino y terminación **e** para el masculino, como en *jefa/ jefe, presidenta/ presidente, gerenta/ gerente*.

Además de lo anterior, en la formación del doble género, encontramos que algunos términos no se pueden usar por las connotaciones asignadas previamente a ellos; tal es el caso de la designación de una figura **pública**, en el caso del **hombre público** se refiere a una figura de valor reconocido, un político, etc; en el caso de **mujer pública** denota una valoración inferior, una mujer vulgar, etc.

Esto pone de manifiesto que este tipo de abordaje no siempre resulta productivo realizarlo, ya que siempre las valoraciones de tipo cultural pueden afectar las significaciones de los términos. En este caso se deberían respetar las palabras que tienen ya una connotación definida para tratar de establecer nuevas polémicas sobre las connotaciones del lenguaje, basadas siempre en posturas preconcebidas.

Por último, es importante resaltar que al hablar en plural no es necesario la duplicidad en el sentido de referirse a el profesor y la profesora; en este caso se recomienda el uso de términos genéricos (persona, individuo, ser humano, progenitor) y el uso de colectivos (comunidad, alumnado, tripulación, personal docente, funcionarios, etc.).

La estrategia a seguir sería la superación de las posturas androcéntricas y de corte patriarcal, ya que una vez que éstas se superen harán que mediante el lenguaje se respeten las diferencias de clase, raza o género que las sociedades manejan y, sobre todo, se superará la postura de ver los sexos como grupos separados y no hegemónicos, sino más bien como individuos que pertenecen a una misma raza, y colocados social y culturalmente en un mismo nivel.

Ante estas posturas en el abordaje del género como una feminización del lenguaje, resulta importante analizar hasta qué punto es necesario esta duplicidad de palabras para los sustantivos comunes, y ¿en qué medida se pueden

aceptar estas nuevas palabras que surgen a raíz de esta posición?

Lo importante aquí no es feminizar el lenguaje sino más bien tener una postura clara referente a los roles de género tanto de varones como de mujeres, mediante la implementación de un trato plural y respetuoso de las valoraciones de lo femenino y lo masculino y no pensar que las relaciones de poder y sumisión que se manejan se resuelven al agregar nuevas palabras para hacer valer la presencia femenina en el escenario de la vida. De esta manera superarán las posiciones antagónicas que no sólo por el lenguaje se transmiten.

En el proceso educativo resulta importante tomar en cuenta lo anterior ya que en la comunicación hablada, escrita, visual, etc., se transmiten mensajes que son percibidos por los estudiantes e influyen en su manera de pensar y de sentir, aunque no estén concientes del trasfondo ideológico que se esté transmitiendo; se podrán así reforzar o no los comportamientos femeninos o masculinos de los educandos.

3.3.2 IMPORTANCIA DEL ESTILO CONVERSACIONAL.

Es importante hacer referencia a las formas naturales con que se puede establecer la comunicación, para dar a conocer e interpretar los significados.

Eso se desarrolla mediante la "experiencia comunicativa" dada por la comunicación familiar y extrafamiliar mediante formas coloquiales que expresan las significaciones referentes, en este caso a los roles de género, realizando un discurso heterogéneo sobre el tema.

Se puede decir que las maneras como se expresan los significados son influidas directamente por los hábitos familiares de comunicación, es decir, por aquellos referentes previos en los que los individuos fueron construyendo sus valores culturales, sociales, de clase, raza o género.

Estos, al ser internalizados y expresados a través de las actitudes que adoptan muchas veces de una forma natural durante el desarrollo del proceso comunicativo, ya sea mediante el discurso hablado o escrito, las expresiones corporales que se asumen en momentos específicos y que son repetidos dependiendo de la aceptación o no del mismo.

En este sentido es importante tomar en cuenta el papel central del docente como la persona que tiene el conocimiento y, por ende, el poder, lo que le da la

oportunidad de controlar y guiar la conducta de sus educandos mediante el estilo conversacional propio.

El estudiante en este caso establece una relación no recíproca ya que por poseer menos poder que sus profesores se convierte en el sujeto de "inculturación" según entienda y forme parte del estilo conversacional planteado. Este estilo conversacional dará cuenta de una educación androcéntrica.

El estilo conversacional pone de manifiesto la actitud de los profesores al transmitir ideas sobre los roles de género, éstos no sólo mediante el discurso hablado o escrito sino también con la actitud física y la cohesión temática.

En este sentido las investigaciones realizadas Tannen (1996, pág.94) describen la *actitud física* como "la manera en que los hablantes, cada uno en relación con el otro, colocan la cabeza y el cuerpo y dirigen la mirada(...) La *cohesión temática* se refiere, a la manera en que los hablantes introducen y desarrollan temas en relación consigo mismos y con el discurso anterior y proyectado de los demás(...)referente a actitud física y cohesión temática consideran que estos dos elementos emergen de los discursos separados de los individuos y crean esa actividad integrada que es la conversación". Los resultados de sus investigaciones sobre este planteamiento demuestran que la postura y la mirada de los pares de amigos indica que los varones y las mujeres de todas las edades logran y

manifiestan de distinta manera su implicación recíproca en la conversación.

Las mujeres son más tranquilas físicamente, más recogidas en el espacio que habitan y más directamente orientadas una a la otra a través de la proximidad física, el tacto ocasional, la postura corporal y la fijación de la mirada en la cara del otro y más bien se recogen en el espacio que habitan.

Los varones más jóvenes son físicamente más inquietos y más difusos en la habitación, tanto en los movimientos como en la mirada. Los varones de los pares mayores son físicamente más tranquilos, pero todavía menos orientados el uno al otro en la postura y la mirada.

No obstante, esto no quiere decir que los varones no se comprometan, no se involucren, no se interesen, no se impliquen, simplemente quiere decir que sus medios para establecer compromisos conversacionales son diferentes.

Sin embargo, es probable que estas diferencias, si se las mide con las normas interaccionales femeninas, conduzcan a una evaluación negativa y a la impresión de falta de implicación.

En lo referente a la cohesión temática, en las cuatro franjas de edades en que se realizó la investigación, hay diferencias entre los géneros en lo que respecta a los

temas sobre los que discuten y las preocupaciones que salen a la luz en la elección de los temas.

La escuela debe tomar en cuenta todas las formas en que se establezcan los estilos comunicacionales en el momento del abordaje y análisis de los diferentes temas y, en este caso, del análisis de la comunicación en la socialización de género.

Lakoff Robin, citado por Tannen (1996), plantea lo que denomina una **estrategia y metaestrategia** conversacional en una teoría pragmática, que se refiere al "análisis de las conversaciones naturales" haciendo referencia a la falta de naturalidad en las mismas lo que ocasiona dificultad para comprenderlas. Al establecer una comparación con "diálogos preconcebidos" -novelas, dramas, etc.- plantea que estos diálogos artificiales pueden no responder a un modelo preconcebido.

Plantea además que al intentar descubrir el modelo ideal de estrategia conversacional, es muy fructífero observar primero la conversación artificial, comprender cuáles son esos supuestos generales que se asumen inconscientemente, para volver luego a la conversación natural y estudiar cómo se les puede ejemplificar en el uso literal real.

Asume categóricamente que es posible analizar literalmente un diálogo artificial "estudiando un nivel diferente de realidad y validez psicológica mediante el uso de datos literarios. Lo anterior lo analiza en lo que llama

"**competencia comunicativa** que se refiere al conocimiento que un hablante tiene de su disposición a determinar qué puede esperar oír en un discurso y qué contribución es razonable esperar de él en términos de supuestos implícitamente interiorizados en su comunidad lingüística acerca de tales cuestiones". Lakoff Robin, citado por Tannen (1996, pág.140).

Todas estas estrategias de análisis de los discursos en el establecimiento de las significaciones de tipo valorativo y cultural sobre los roles de género, se toman en cuenta en una escuela que trabaje por la coeducación.

En ella, este mismo proceso de comunicación debe establecer significados emergentes como producto de la obtención de un aprendizaje significativo donde el conocimiento previo es analizado, valorizado, negociado, reformulado o no de acuerdo a las expectativas compartidas.

Esta escuela entonces responderá a una realidad en la que mujeres y varones gozan de los mismos derechos y tienen idénticos deberes sociales.

Esta escuela coeducadora dará cuenta de una educación igualitaria, sin discriminación de ninguna clase. Superándose así, el enfoque de educación de las escuelas con enseñanza mixta donde simplemente estudiantes de distinto sexo comparten el aula de clase pero se sigue impartiendo una educación segregada, donde se diferencia lo

que es apropiado para las niñas y lo que es propio de niños.

Esto tendrá repercusiones al momento de utilizar los recursos didácticos, los libros de texto, o establecer un discurso hablado, o cualquier forma de comunicación. Eso se hará críticamente, sin omitir de alguna manera juicios particulares que tiendan a establecer un patrón cultural sesgado y discriminatorio en asuntos de raza, clase o género.

Dado el anterior análisis, la escuela como institución socializadora y formadora de la personalidad de los estudiantes, debe asumir una posición sobre la incorporación del género, en este sentido podría:

- Entender que como institución social forma parte de un metacontexto.
- Comprender que las valoraciones de este metacontexto influyen directamente en sus propias valoraciones.
- Asumir una postura crítica sobre estas valoraciones.
- Analizar cómo esta socialización se desarrolla durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Revisar si la temática sobre género se encuentra incorporada en sus curriculum de formación.
- Investigar de qué manera el currículum oculto con todas sus estrategias subliminales socializa estas valoraciones.

- Tomar una postura crítica sobre la utilización de los recursos didácticos, vistos estos como medios de inculturación.
- Incorporar, en el caso de que no lo esté, el tema de género en sus curriculum.
- Valorar el papel del profesor en esta tarea.
- Capacitar a su personal para el logro de este objetivo.
- Superar el enfoque androcéntrico y proponer el trabajo hacia la coeducación.

CAPÍTULO 4:

EL GÉNERO EN LA PROBLEMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN.

CAPÍTULO 4:

EL GÉNERO EN LA PROBLEMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

"Los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad(...); y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viven."

"Declaración Mundial de Educación Superior", 1998)

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán⁵⁸, es una institución educativa de educación superior que se encarga de formar los cuadros docentes del país para los niveles educativos preescolar, primario, medio.

Dentro de sus fines se encuentra "la difusión general de la cultura; el estudio de los problemas nacionales; la creación y transmisión de la ciencia y el fortalecimiento de la Identidad Nacional contribuyendo a la transformación de la sociedad." (Documento Base, 1990, pág. 85)

⁵⁸ Para referirse a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, se utilizaran las siglas UPNFM.

Por sus características como formadora de docentes esta institución es fundamental para iniciar cualquier proceso de transformación educativa en el país y en consecuencia un canal importante a tomar en cuenta al incorporar el tema de género en la educación de Honduras.

Al analizar la estructura académica de la UPNFM, resulta importante destacar que ésta consta de dos Facultades: la de Ciencia y Tecnología y la de Humanidades; a ambas se encuentran adscritos departamentos académicos con carreras específicas que hacen ver marcadamente una separación entre lo humanístico⁵⁹ y lo tecnológico⁶⁰.

Unido a esto, sus curriculum de formación evidencia una separación entre un área de disciplinas y otra. Esto se visualiza en la separación por bloques de asignaturas en asignaturas de formación general, Asignaturas de formación pedagógica y asignaturas de formación específica o de la especialidad.

⁵⁹ Las carreras de la Facultad de humanidades hacen mayor énfasis en el estudio de la naturaleza humana. Entre ellas se encuentran: Ciencias Sociales, Español, Inglés, Francés, Orientación Educativa, Educación Física, Arte, Educación Preescolar, Administración Educativa, Educación Especial.

⁶⁰ Las carreras de la Facultad de Ciencia y Tecnología, preponderan el desarrollo de procesos para el logro de resultados, siempre tomando en cuenta el conocimiento científico; estas son: Ciencias Naturales, Matemáticas, Educación Técnica para el Hogar, Educación Técnica Industrial, Ciencias Comerciales, Turismo y Hostelería.

Esto refuerza la división, posiblemente no deliberada⁶¹, tanto de lo humanístico y lo tecnológico, como de los saberes que competen a una y otra disciplina.

Esta segmentación da lugar también a la dificultad para el abordaje de temáticas específicas entre las facultades y entre los departamentos académicos, ya que por cultura institucional se han marcado los espacios de unos y otros y no ha existido una abierta participación interdisciplinaria en la generación de los conocimientos

Un ejemplo de esto es la separación del Departamento de Educación Técnica⁶², misma que originó la creación de dos departamentos separados: el Departamento de Educación Técnica para el Hogar y el Departamento de Educación Técnica Industrial. Estos desarrollan temáticas que fueron consideradas entonces como no comunes para un mismo departamento.

A la vez, esta separación da cuenta de una discriminación de género de las competencias educativas en temas de educación técnica, que marca significativamente el acceso de estudiantes a una y otra especialidad.

⁶¹ Los planes de estudio de la UPNFM, responden a un modelo curricular disciplinar, y posiblemente esta influencia sea la que marcó la estructura, y no otra que tomara en cuenta la interdisciplinariedad en el desarrollo de los saberes.

⁶² Aunque el Departamento de Educación Técnica fue creado en la Escuela Superior del Profesorado, el referente cultural se ha seguido manteniendo en la UPNFM, ya que en la actualidad persisten las mismas concepciones sobre las carreras.

En este sentido, en la Carrera de Educación Técnica para el Hogar un alto porcentaje de estudiantes son del sexo femenino, y en la Carrera de Educación Técnica Industrial el mayor porcentaje de estudiantes son del sexo masculino.

Referente al abordaje del género en la UPNFM, se puede decir que no es si no hasta hace algunos años que se está tomando en cuenta, no de una forma significativa, pero si han existido algunos intentos de tratar el tema.

Uno de ellos consiste en la planificación y ejecución del Diplomado en Género y Desarrollo Rural en el año 2000, y la planificación de la Maestría en Género y Educación.

También esta temática se intentó implementar en el Plan de Estudios de la curricula de Docentes para Educación Básica (Proyecto de Formación Inicial de Docentes FID)⁶³, sin embargo, no se logró incorporar. Una de las razones es, porque en la UPNFM no se ha hasta el momento valorado la importancia del estudio del género como un conocimiento que todo docente debe poseer y que sirve en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la formación de la personalidad de los estudiantes.

Es importante considerar que, en la actualidad, la UPNFM está desarrollando un proceso de autoevaluación para ser acreditada regionalmente y, a la vez, mejorar cualitativamente en todas sus funciones.

⁶³ El FID es un proyecto educativo que actualmente se desarrolla en Honduras, y forma profesores de educación básica con grado de licenciatura.

Esto es un marco referencial fundamental no sólo para el conocimiento de lo que ocurre en la Universidad, sino para el establecimiento de un plan de mejoramiento de las carreras que dé cuenta del mejoramiento institucional y, en consecuencia, también dé una oportunidad para que la Universidad valore la temática de género y establezca como política institucional la inclusión de la perspectiva de género en el curriculum de formación de las carreras.

Esta temática entonces debe ser considerada en el Plan de Mejoramiento Académico de la UPNFM; ya que este "es definido como un conjunto articulado y jerarquizado de objetivos, metas y acciones estructuradas y dispuestas a ser ejecutadas en un período de tiempo y en un contexto determinado, cuyo propósito es el mejoramiento de la calidad académica de la Universidad" (Plan de Mejoramiento Académico UPNFM, 2000, pág.3) por lo que se constituye en la mejor vía para cualquier transformación académica de la UPNFM.

La inclusión de esta temática en el curriculum de formación de la UPNFM, vista como formadora de los cuadros docentes del país, está reforzada por la postura de organizaciones nacionales e internacionales.

Entre ellas la Propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación Nacional, que considera la importancia de la educación en valores ya que "ellos forman un tejido ético social-cultural de los educandos(...)se sustenta, entre otros aspectos de la educación integral, la

práctica conciente de la libertad y la solidaridad, la justicia, la equidad de género, el respeto por la diversidad étnica y cultural. La defensa de los derechos humanos..." (FONAC, 20001 pág. 13)

De igual manera, establece que el "perfil del nuevo hondureño" debe ser "constructor conciente de su identidad personal(...)de pensamiento crítico y decodificador y evaluador de mensajes culturales".

Y en otro apartado se hace énfasis que "la educación debe garantizar una igualdad de oportunidades para todos, sin discriminación de ninguna naturaleza(...)Una expresión específica de este principio será la equidad de género, que permita valorar, respetar y atender a las mujeres y varones teniendo en cuenta sus especificidades, con miras a construir conjuntamente la igualdad en las distintas oportunidades sociales para ambos sexos" (FONAC,2001, pág.28).

En este sentido, la UPNFM, mediante el Plan de Mejoramiento Académico, podrá realizar una concertación interna que establezca las líneas de abordaje de esta temática.

A nivel internacional esta respaldada porque los sistemas educativos de Latinoamérica, en general, y de Honduras, en particular, no son estáticos, sino que como entes inmersos en la dinámica de la sociedad, responden a la misma. Ya que las transformaciones sociales, políticas y económicas han tenido y siguen teniendo grandes repercusiones en la vida

de los países y también han afectado directamente a los sistema educativo.

En este sentido, se estructuran de manera de estar a tono y que den respuesta a las políticas específicas del presente momento. Así se puede constatar cuáles son los nuevos cambios que surgen y que están iniciando en la mayoría de las reformas educativas a nivel de América Latina y que también se encuentran en la palestra de las discusiones en nuestro país.

En Honduras esto ha impactado de manera directa, varios sectores se han pronunciado con propuestas de transformación del sistema educativo. Entre ellos, el Estado que, a través del Gobierno y de la Secretaría de Educación, he hecho un conjunto de propuestas que constituyen demandas al sistema; también la sociedad civil organizada en aspectos políticos, económicos, laborales en un Foro Nacional de Convergencia, en el Consejo Nacional de Educación, los aportes de la Universidad Nacional Autónoma de honduras y la Universidad Pedagógica Nacional, las agrupaciones de maestros, los aportes de organizaciones no gubernamentales, los partidos políticos, la empresa privada (COHEP), las agencias de cooperación internacional tales como USAID, GTZ, JICA, etc.

Así, las universidades, y en especial la UPNFM tienen el reto, de lograr la igualdad de oportunidades fundamental para eliminar las desigualdades y lograr así una movilidad tal que propicie no solo aprendizajes significativos para

poder construir el tipo de hombre que la nueva era demanda sino también, el acceso al mundo de trabajo sin discriminaciones de género.

4.1 LOS CONVENIOS NACIONALES E INTERNACIONALES QUE LLEVAN A LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN EDUCACIÓN.

El abordaje de género en Honduras en la política de gobierno es producto de los convenios internacionales que este país ha suscrito. Esto hace necesario el desarrollo de estrategias de abordaje de esta temática en el país y, en consecuencia, establece la viabilidad política de abordarla desde la educación universitaria en la UPNFM.

Entre estos convenios se pueden citar: las Naciones Unidas, en la asamblea de 10 de diciembre de 1948, aprobó y proclamó La Declaración de los Derechos Humanos que, en el Artículo 2, inciso 1, establece que:

"Toda persona tiene los derechos proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición."

Es importante destacar que esta Declaración constituye un marco de referencia obligatorio para el abordaje de cualquier temática que tenga que ver con los derechos

humanos y, en consecuencia, con el derecho a la educación para todas las personas, en igualdad de condiciones.

También se realizó la "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer"; entró en vigencia el 3 de septiembre de 1981⁶⁴ con el "fin de adoptar las medidas necesarias a fin de suprimir esta discriminación en todas sus formas y manifestaciones" (INAM, pág.10)

En la Parte III, Artículo 10, dice:

"Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el varón en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre varones y mujeres: inciso a.

- Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomados en las instituciones de enseñanza en todas las categorías, tanto en las zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior así como en todos los tipos de capacitación profesional.

⁶⁴ Honduras se adhirió a esta convención el 11 de junio de 1980, por decreto N°979, y fue ratificado el 3 de marzo de 1983

Con lo anterior se da por sentado el acceso por igual para ambos géneros, sin que ninguna condición atente dicho acceso, con miras de que éste sea equitativo para todos, al incursionar en cualquier profesión.

Y el inciso c:

- La eliminación de todos los conceptos estereotipados de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza".

Esto trasciende el simple abordaje del género como algo cuantitativo, plantea el abordaje cualitativo y le permita a la educación el abordaje de esta temática en forma sistematizada, desde su metodología, sus recursos didácticos, etc.

En el Foro Mundial sobre la Educación (EFA, Dakar, 2000) se estableció:

"Suprimir las disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al 2005 y lograr antes del 2015 la igualdad de género en la educación".(EFA, Dakar, 2000)

Esta conferencia dio continuidad a lo estipulado en la conferencia realizada en Jomtien en 1990, denominada "Una educación para todos". La Conferencia de Jomtien mantuvo la necesidad de generalizar el acceso a la educación y a la igualdad de oportunidades de aprendizaje.

De igual manera el tema de género fue incluido en el Marco de Acción, al establecer el compromiso de "aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación, basada en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores, y las practicas." (Marco Regional de Acción, pág. 9, 19, 20).

Con esto se pretende que las instituciones educativas orienten su quehacer hacia el cambio, generando estrategias viables para su logro.

También el abordaje de la temática de género se trató en la Conferencia Mundial de Educación de Adultos (CONFINTEA V, Hamburgo, 1997).

En este espacio se abordó la problemática del género en la educación de adultos, manteniendo siempre la necesidad de incorporarla para una educación a lo largo de la vida.

En Honduras, se estableció la "Ley de Igualdad de oportunidades para la mujer", por decreto N° 34-2000 de 28 de abril de 2000; el Capítulo III se refiere a la igualdad

de oportunidades en la educación, la cultura y la comunicación.

El Artículo 27 dice: "La educación es función esencial del Estado para la conservación, el fomento y la difusión de la cultura, la cual deberá proyectar sus beneficios a la sociedad sin discriminación de ninguna naturaleza."

Este artículo es importante porque declara categóricamente la política del Estado de no permitir de discriminación en contra de ninguna persona.

En el Artículo 28, "el estado garantiza la formación integral e igualitaria de mujeres y hombres, bajo el concepto de responsabilidad solidaria, como base de la sociedad y asumirá la responsabilidad de:

- 1) Incorporar una perspectiva no sexista a los procesos educativos de elaboración y transmisión del conocimiento, la cultura e información;
- 2) Hacer prevalecer el principio de igualdad de oportunidades y de trato en todos los niveles del sistema educativo formal, así como de la educación alternativa no formal;
- 3) Garantizar una oferta educativa sin discriminación por motivos de sexo;
- 4) Eliminar de los textos usados en el sistema educativo estatal y privado, las funciones estereotipadas de hombres y mujeres y, evitar que la imagen de la mujer se siga

utilizando como el único recurso para simbolizar los oficios domésticos que se realizan en el hogar;

5) Promover la diversificación de opciones escolares tanto intelectuales, como técnicas y científicas de hombres y mujeres y asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a todas las formas de enseñanza-aprendizaje".

Lo anterior le permite a la UPNFM abordar el tema de género en sus curriculum y ser un medio idóneo para que el Estado responda ante la comunidad internacional implementando las políticas suscritas en convenios internacionales.

En este sentido, la implementación de la perspectiva de género en la UPNFM permitirá el abordaje no sexista, y dado que forma docentes de todos los niveles educativos estos podrán incorporar en su práctica principios de igualdad de oportunidades y de trato en sus respectivos niveles.

Al mismo tiempo los docentes tendrán la formación necesaria para analizar la información de los recursos educativos y eliminar de los textos, las láminas, etc.; cualquier abordaje inadecuado referente al tema de género.

Con ello, la UPNFM se convertirá en un centro de estudios que servirá de referente a otras instituciones educativas a nivel nacional e internacional sobre la incorporación de género en su curriculum de formación. Al mismo tiempo,

estará contribuyendo al cumplimiento de los compromisos internacionales adquiridos por el Estado.

CAPÍTULO 5:

LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN.

CAPÍTULO 5:
LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE
GÉNERO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO
MORAZÁN.

“Una de las primeras obligaciones de cualquier profesional de la enseñanza, uno de los requisitos de cualquier política docente, pasa, necesariamente, por la comprensión y el análisis de la cultura en la que se mueva y en la que se encuentra(...)La cultura no es una realidad estática, sino dinámica; una realidad que se modifica, se transforma, evoluciona, se enriquece o empobrece. Y las circunstancias de su devenir intervienen en los hombres y en las sociedades, en las escuelas, en cuanto nos rodea y en cuanto podemos llegar a ser.”

(Neira, 1999)

Al caracterizar la época actual nos damos cuenta que se están dando cambios, tanto en el plano social, como cultural, económico, tecnológico, político, educativo, etc.; lo que hace que exista una disparidad de situaciones de esta índole en el escenario mundial.

Esta disparidad genera incertidumbre, sobre todo en la capacidad de las naciones para equiparar el desarrollo humano⁶⁵ que permita la equidad y el progreso.

Este enfoque de desarrollo, visto desde una perspectiva analítica, conduce a la implementación de estrategias que conllevan a la realización efectiva de los derechos humanos; de tal manera que sus resultados generen un efecto holístico, en el sentido de que involucren tanto los escenarios de toma de decisiones como a la sociedad en general. Al mismo tiempo articula diferentes aspectos: económico, político, social, educativo, etc.

Desarrollar diferentes estrategias se hace viable dada la existencia de tratados y convenios internacionales y los compromisos efectivos que contraen los países -en este caso Honduras- que posibiliten el acceso a todas las personas al crecimiento económico, a la participación social, la educación, la alimentación, el empleo, etc., con el fin de hacer una distribución más equitativa de los recursos y erradicar la pobreza.

⁶⁵ "El índice de desarrollo humano relativo al género está formado por la esperanza de vida, el PIB per cápita y dos indicadores educativos: el analfabetismo y la tasa bruta de matrícula combinando los niveles de la educación primaria, secundaria y terciaria" (PNUD, 2000, pág. 161-164). Lagarde (1997, pág. 90) define el nuevo paradigma de Desarrollo Humano, en el que el "progreso tiene sentido concreto, histórico, no es absoluto, no es parte de la evolución, no está asegurado. Las necesidades vitales y la privación humanas son las medidas del progreso y el contenido de la privación humana conforman el piso de las necesidades, las maneras de satisfacerlas, los bienes y servicios generados y destinados para ese fin, son el progreso" Para Lagarde, los criterios para medirlo son: la salud, la educación, la producción de alimentos, el estado de la nutrición, el ingreso, el empleo y la pobreza, la participación social; la situación de las mujeres y la infancia, el medio ambiente, la política y los conflictos, la guerra, la cultura y el entramado social.

Es importante destacar que en Honduras la problemática generada por el desarrollo se ha profundizado⁶⁶; Honduras ocupa el lugar 113 entre 174 países del mundo, y en el contexto latinoamericano y en el Caribe sólo cuatro países presentan un IDH ligeramente inferior al de Honduras (Bolivia, Nicaragua, Guatemala y Haití). En general, los índices de todos los componentes, a excepción del logro de la esperanza de vida, son inferiores al promedio centroamericano, (Informe sobre Desarrollo Humano, 2000).

Una de las estrategias a tomar en cuenta para el logro de este objetivo, es el de la equidad en las relaciones entre los varones y las mujeres en el sentido de superar la concepción patriarcal y reconocer las diferencias y los roles y espacios para ambos; generando oportunidades de participación acordes con sus posibilidades, reconociendo para ello la diversidad de género.

Lo anterior generado por los cambios estructurales a partir de la existencia de un nuevo orden mundial, donde el desarrollo tecnológico y de la telecomunicación propician la existencia de un nuevo espacio de interacción humana, en el que se obtiene información de cualquier parte del mundo.

⁶⁶ Según información encontrada en el Informe sobre estrategias para la reducción de la pobreza (2001, pág. 19), "La pobreza en Honduras, tiene raíces históricas y estructurales afianzadas en características económicas, políticas, sociales y culturales, que no han favorecido el desarrollo de los factores productivos y que, además, han creado condiciones de exclusión e inequidad en contra de amplios sectores de la población. A lo anterior, se agregan factores como la existencia de relaciones económicas internacionales que limitan el desarrollo de economías pequeñas; el elevado incremento de la deuda externa y la falta de racionalidad y transparencia en la utilización de escasos recursos externos".

Esto permite acceder a un mundo sin fronteras, un mundo globalizado en el que, para competir, las naciones deben reducir las desigualdades y garantizar las mismas oportunidades para todos los ciudadanos.

Las implicaciones que se generan en este contexto han tendido a modificar la asignación de roles y valorizaciones de género de la perspectiva patriarcal; y han propiciado una distribución más flexible que tiene que ver directamente con la nueva y cambiante reorganización de la aldea global. Entre ellos se puede mencionar:

- Surgimiento de nuevas modalidades de trabajo que originan empleos.
- Incorporación cada vez en mayor medida de la mujer al trabajo productivo (espacio público), con la consecuente valorización de este trabajo.

Esto conlleva a la par la presencia de las mujeres en los procesos formativos, con miras a obtener la preparación necesaria para ser competitivas en el mercado de trabajo y de forma horizontal con los varones. Esto genera independencia económica, que está ligada a la capacidad y autonomía para tomar decisiones y al ejercicio de la ciudadanía.

Lo anterior ha reestructurado la configuración familiar, ya que la mujer, además de sus funciones reproductivas, enmarcadas como se especificó antes, en la crianza de los hijos y el trabajo en el hogar, ejerce también funciones

productivas, en las organizaciones empresariales de carácter económico, político, cultural, etc.

En el caso de Honduras la Constitución garantiza la igualdad laboral tanto para el varón como para la mujer. Y según datos del "Informe de estrategia para la reducción de la pobreza", la participación femenina pasó de 32% en 1990 a un 44% en 1999, presentando un mayor aumento en la zona rural.

Especifica, además, el incremento en la participación de la mujer en el mercado de trabajo, vinculada tanto por la demanda como por la oferta; influenciado por el acceso a la educación y, en Honduras en un menor porcentaje, debido a la disminución de la fertilidad femenina.

También se reconoce, en este documento, que la participación de la mujer en la actividad económica se da enfrentando peores condiciones que los varones, tales como percibir menos ingresos, atender al mismo tiempo las obligaciones cotidianas del hogar, y acceder a empleos de menor calidad (35% de la PEA femenina es asalariada del sector público o privado o como doméstica, un alto porcentaje se ubica como trabajadora por cuenta propia y como trabajadora familiar no remunerada).

Estos cambios en el contexto mundial y el imperativo de lograr el desarrollo humano sustentable le plantean a los sistemas educativos el reto de transformarse, de resignificarse y actualizarse que modifique la calidad de

su enseñanza, que sean pertinentes y equitativos, que generen igualdad de oportunidades para varones y mujeres para que puedan competir en este nuevo orden mundial.

Dado lo anterior, en Honduras existe una política de gobierno para la incorporación de la perspectiva de género en la educación. Esta incorporación no sólo debe responder al cumplimiento de convenios internacionales asumidos por el Estado, sino también al convencimiento de que es necesaria para entrar en el concierto de las naciones y competir equitativamente.

El pueblo hondureño necesita superar la organización genérica patriarcal y, por ende, la educación androcéntrica. Así, se ha **iniciado el enfoque coeducativo en educación** que propicia la expansión de nuevas oportunidades de acceso a las estructuras organizacionales del mercado laboral, social, económico, político, etc. en él se asumen nuevos roles y se pueden desarrollar plenamente las expectativas y capacidades.

Para ello, es necesario partir del acuerdo sobre la teoría de género y la perspectiva desde la cual se incorporará, para -mediante el análisis- establecer una postura pedagógica que dirija las prácticas educativas a través de estrategias didácticas que analicen y relacionen el discurso pedagógico con el dialogo en la vida cotidiana. Esto generará una educación que dé cuenta de la igualdad para todos, del trato plural y del respeto a la diversidad.

5 1. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL GÉNERO Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN ESTA PROPUESTA?

Desde el capítulo I de este trabajo, he abordado la teoría de género, he realizado un análisis y he sostenido una postura sobre ésta.

He sostenido que la existencia de roles masculinos y femeninos, construidos socialmente, corresponden a tiempos históricos definidos; que las valoraciones son aprendidas y pueden ser cambiadas y/o reforzadas.

En consecuencia, el género como una categoría emergente, analiza estas construcciones sociales que relacionan las desigualdades económicas, políticas, sociales, educativas, como si fueran diferenciaciones de sexo.

Si bien es cierto que estas construcciones en el sistema patriarcal han sido asimétricas y le han conferido mayor valoración a los varones que a las mujeres, el **género como categoría de análisis clarifica las relaciones entre los varones y las mujeres con su consecuente análisis sobre masculinidad y feminidad**, y no establece una relación unidireccional de género como mujer.

En esta línea, las relaciones de igualdad convierten al género en **una categoría relacional**, dado que la **igualdad se da entre las relaciones de varones y mujeres**; y no igualdad de las mujeres a los varones.

Así se establece una relación de equivalencia que según Jiménez Perona (1995, pág.143), "es un parámetro **que permite tratar a sujetos diferentes como iguales, al tener el mismo valor**".

Cuando se asume la descontextualización de las relaciones de género del esquema patriarcal -dadas las nuevas relaciones entre varones y mujeres- se infiere la importancia de analizar y cuestionar desde las instituciones educativas el enfoque de género

Por su parte, la perspectiva de género está basada en la teoría de género y se inscribe en el paradigma teórico histórico y crítico y en el paradigma cultural del feminismo, que permiten el análisis de los seres humanos como seres históricos, contruidos socialmente y no como seres inmutables.

En este sentido, la perspectiva de género plantea la importancia de resignificar el papel de la mujer en la historia, papel que ha sido ocultado por la concepción patriarcal de la vida.

Plantea, además, el análisis de las relaciones intergenéricas para la comprensión de las características, las semejanzas y las diferencias, las oportunidades y las valoraciones que se dan entre los varones y las mujeres; y de las relaciones intragenéricas en los colectivos específicos. Al mismo tiempo reconoce la **importancia de la**

existencia de la diversidad de géneros en la construcción de una sociedad democrática.

Esta perspectiva plantea, desde los espacios educativos, una reflexión teórica y práctica sobre los comportamientos, las actuaciones, el sistema de valores, las creencias, los roles de varones y mujeres, tanto desde su perspectiva de educadores como de individuos sociales.

De esta manera, Lagarde (1996), plantea que la perspectiva de género:

- Contiene el conjunto de alternativas construidas para lograr el orden igualitario equitativo y justo de géneros, que posibilita de manera simultánea el desarrollo personal y colectivo de cada persona y de cada comunidad.
- Vista como perspectiva de género teórica, es una construcción de articulaciones teóricas, categoriales, hipotéticas e interpretativas que ensambladas permiten dar cuenta de la complejidad de las determinaciones de los sujetos sociales, mujeres y varones, así como de todas las dimensiones de la organización social y de las esferas en que cada una se reproduce.
- Es esencial para analizar la subjetividad de mujeres y varones, tanto en su dimensión intelectual como afectiva, conformada por la conceptualización, las formas de pensar, las estructuras de pensamiento y los pensamientos

mismos, así como las capacidades analíticas, asociativas, comprensivas, interpretativas, etc.

- No es unidireccional. La propuesta es construir un enfoque integrador y multidisciplinario.

5.2 ¿CUÁL ES EL PROPÓSITO DE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DE LA UPNFM?

Tomando como referencia lo anterior, la UPNFM, como una institución educativa formadora de docentes, comprometida con la transformación y desarrollo del país, es idónea para incorporar en su currículum de formación la temática de género; puede establecer los espacios necesarios para la socialización y motivar la toma de conciencia; puede concretizar prácticas pedagógicas que generen la articulación y la participación directa de sus docentes y educandos, para:

- Reconocer, desde la educación, la existencia de la diversidad de géneros, mediante el análisis de la categoría sexo y de los grupos de género, en el pasado, en el presente y en el futuro; con el propósito de que desde su formación, los estudiantes incorporen en su esquema de valores y en su quehacer pedagógico, el principio de equidad de género, de respeto a la diversidad y el trato plural.

- Superar el enfoque androcéntrico de la educación y aplicar los principios de la coeducación como una alternativa para reconocer la existencia de roles de género diferentes.
- Superar la invisibilidad en que ha estado la mujer (manifestada en el ocultamiento de ésta en la toma de decisiones, en la documentación de la historia y, en general, en la participación social, educativa, económica, política, etc.).
- Analizar y superar la dependencia de los modelos de realización estereotipados con que en el enfoque patriarcal, se comportan los varones.
- Valorar "el ser persona", generar un enfoque de género que respete las diferencias, las debilidades y potencialidades de varones y mujeres; dar inicio a la sistematización de la comprensión y documentación de los roles entre varones y mujeres y su dinámica en contextos específicos; favorecer la concreción de una relación inter-géneros, fundamentada en la equidad entre ambos.
- Lograr que los egresados sirvan como entes de transformación en sus respectivos centros de trabajo, para superar en las generaciones futuras la visión patriarcal de los roles de género.

- Coadyuvar a los esfuerzos con otras organizaciones para la implementación de estrategias encaminadas a erradicar la discriminación por género que dificulta el logro de un desarrollo humano y la equidad en el país.

5.3 PERFIL GENÉRICO PARA LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Para guiar la incorporación de la perspectiva de género se propone el siguiente perfil.

COMPONENTES DEL PERFIL	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
FORMACIÓN	Conocimiento de la coeducación como un medio de valoración y respeto de los roles de género.	Análisis comparativo de la ideología que se transmite en los espacios educativos, desde la educación androcéntrica y la coeducación.	Respeto en la práctica educativa hacia la diversidad de roles, comportamientos, actitudes, competencias, etc., desde la igualdad de género.

DESEMPEÑO	Dominio y aplicación de la perspectiva de género en la práctica educativa.	Incorporación de la perspectiva de género en el desarrollo de su práctica educativa, cuando utilice el lenguaje, comunique, medios educativos, roles, etc.	Adopción de una conducta de respeto y tolerancia hacia la diversidad.
CÍVICO SOCIAL	Reconocer el medio social en general y el espacio educativo en particular como un escenario potencial para el logro de la superación de la discriminación.	Desarrollar prácticas educativas encaminadas a superar los estereotipos tradicionales, y valorar y reconocer los roles de género	Conducirse en cualquier momento de su vida con una actitud de tolerancia y respeto hacia los roles desempeñados por varones y mujeres.

Este modelo de organización del perfil, fue diseñado por Montufar, 2002

5.4 ESTRATEGIAS PARA LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA UPNFM.

5.4.1 ¿POR QUÉ EN EL CURRÍCULUM PRESCRITO?

Si bien es cierto que la incorporación de la perspectiva de género se puede realizar desde diferentes escenarios, por ejemplo, desde el punto de vista administrativo, en los libros de texto, en la infraestructura escolar, etc, en esta propuesta se plantea su incorporación en **el currículum de formación de las carreras en la UPNFM**, por considerar a la UPNFM como un espacio donde se concretizan -y alrededor del cual giran- todas las prácticas educativas.

En este sentido, es la UPNFM un organizador tanto de aspectos teóricos, metodológicas, así como de todas la herramientas y medios; como de los sujetos inmersos en el proceso (docentes, alumnos, administradores, personal de servicio, etc.) necesarios para desarrollar la práctica educativa. Por esta razón, es en una opción que facilita la intervención conjunta y sistemática de varios espacios del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sacristán (1998), considera el currículum como "una praxis" que se que en el proyecto de socialización cultural de la escuela; es una práctica de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución.

En este sentido, a esta praxis le precede una construcción social que corresponde al contexto en que se produce y que se concretiza en la práctica pedagógica desarrollada.

Sacristán considera que "El curriculum, en su contenido y en las formas a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos, es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar" (Sacristán, 1998, pág. 18)

La incorporación de la perspectiva de género dará cuenta de un curriculum no estático, sino flexible y contextualizado, que permitirá facilitar las oportunidades de los estudiantes de acceder al actual contexto social, cultural, económico, político, etc.; y competir eficientemente en el mundo globalizado.

Así mismo, Cullen (1997), plantea la necesidad de "la significación social de la escuela", realizando una reflexión sobre los saberes y el conocimiento, y las formas de transmisión y de apropiación de los mismos. Define la escuela "laica" como "un espacio público"⁶⁷ que da a los conocimientos y saberes universalidad, criticidad, comunicabilidad y como tal tiene significación social.

⁶⁷ Cullen (1997, pág. 53), define a la escuela como "el ámbito de vigencia de lo público del saber y de los conocimientos, esto tiene que ver con la definición de una práctica social: la de enseñar saberes y conocimientos(...) la escuela es el lugar público de los saberes y los conocimientos, donde su enseñanza se hace práctica social, normalizada e innovadora, y donde el aprendizaje es tiempo de producción de sentidos, diferenciados y comunicables."

En este sentido, el abordar la temática de género en el currículum resignificará socialmente a la escuela, ya que se estarán abordando temáticas para todos, sin exclusiones ni restricciones, sin el ocultamiento de saberes previos. Al mismo tiempo, asumirán los retos de la historicidad y se aprenderá a convivir con la incertidumbre.

Esta incorporación curricular deberá caracterizarse por ser holística, en el sentido de que no debe ser solamente una incorporación puramente técnica, agregada a la estructura curricular ya definida en la UPNFM, sino que debe relacionar efectivamente las diferentes asignaturas con las prácticas pedagógicas y, más aún, conducir al logro de la interdisciplinariedad. Lo interdisciplinario se concretiza básicamente en la identificación de asignaturas y sus diferentes contenidos para incorporar acertadamente la temática de género y lograr la contextualización social de las mismas.

También esta propuesta se fundamenta en la teoría humanista que basa su enfoque en lograr que las personas -como seres sociales y culturales- construyan un modo de vivir que tome en cuenta sus limitaciones y potencialidades; les enseña a superar los obstáculos con el propósito que se relacionen con el mundo natural y social, y valoren su realización personal.

Se propone entonces la incorporación de la perspectiva de género en el curriculum prescrito, de dos formas:

1. Como área problemática de conocimiento en el bloque de asignaturas de Formación General.
2. Como tema transversal en el bloque de asignaturas de Formación Pedagógica.

Es importante destacar que los planes de estudio de las carreras en la UPNFM, se estructuran, básicamente, en tres bloques de formación:

- **Un bloque de formación general,** que comprende asignaturas llamadas generales, en el sentido de que los estudiantes de las diferentes carreras las cursan; y que curricularmente son un espacio de contextualización y análisis crítico de la cultura hondureña y su problemática. Al mismo tiempo que mediante el desarrollo de sus temáticas se generan espacios de discusión sobre aspectos sociales, culturales y humanísticos necesarios para obtener una educación integral, que ponga en contacto a los futuros docentes con la realidad de la vida cotidiana.
- **Un segundo bloque de formación pedagógica,** que es un espacio académico de mayor peso en la formación del profesional de la docencia. Aquí se establece una interrelación entre la pedagogía como ciencia, su aplicación práctica en el proceso de enseñanza y

aprendizaje y la conformación de identidades y la personalidad que esta interrelación genera.

De esta forma, la formación pedagógica a la vez que concretiza las herramientas teóricas y metodológicas de la profesión docente, un proceso dinámico e integral; puesto que los individuos involucrados en la práctica educativa son seres humanos en formación, por lo que el ejercicio de pedagogizar debe tomar en cuenta que involucra no solo la teoría y la práctica sino también los referentes culturales, sociales, económicos, etc y la formación de la personalidad.

- **Un tercer bloque de formación especializante**, que contempla aquellas asignaturas para la formación específica de las diferentes carreras.

La razón de plantear estas dos formas de abordaje se justifica pensando en que ambas se complementan, ya que una de las críticas que se hacen sobre los **temas transversales** es que pueden no ser bien implementados en la práctica por los docentes, y generar un vaciamiento de los contenidos.

Esto en el entendido de que, al ser una estrategia curricular nueva, la implementación del tema transversal se vuelve difícil por sí mismo o porque los docentes no quieren implementarlo.

Además, al ser una temática social nueva y posiblemente desconocida, nadie se responsabiliza de su implementación;

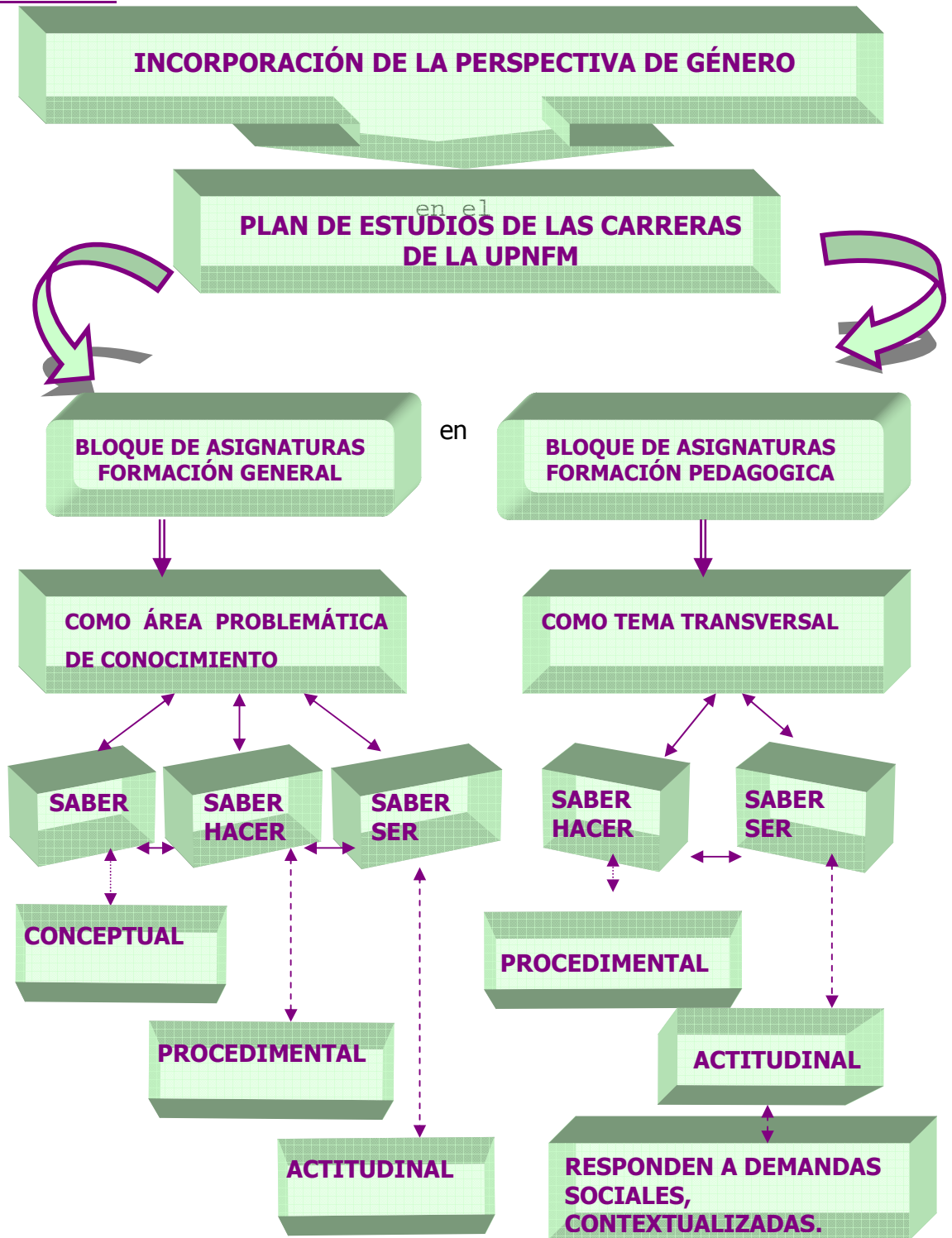
por lo que las instituciones educativas tienen que definir con antelación una estrategia tanto de implementación como de control.

El vaciamiento de los contenidos también puede originarse por la existencia de errores conceptuales cometidos durante el abordaje de la temática, por el desconocimiento de la temática y la falta de especificidad de la misma.

Si esto sucediera, el abordaje del género como **área problemática de conocimiento** reforzaría la temática, al articular los contenidos tradicionales, en este caso los pedagógicos y el abordaje tradicional de estos, con los contenidos generados en el ámbito social; al mismo tiempo, lograría las articulaciones necesarias entre ambas formas de incorporación.

Este mismo planteamiento es presentado por Harding (1986), citado por Yannoulas (1994, pág. 17), quien considera que "las relaciones de género están en todas partes, los temas analizados por estos estudios no "cabén" dentro de un único esquema disciplinar, o aún en un conjunto de ellos. En este sentido, preferimos utilizar el término "transversalidad" porque expresa no sólo la necesidad de abordar las problemáticas de género desde las diferentes disciplinas, sino también la noción de que los problemas de género son transversales a las disciplinas, constituyendo así ejes de reflexión que no pueden obviarse".

MODELO CONCEPTUAL DE INCORPORACIÓN DEL TEMA GÉNERO



5.4.2 INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO ÁREA PROBLEMÁTICA DE CONOCIMIENTO.

Estrategia de incorporación como área problemática de conocimiento:

- **Mediante la inclusión de una asignatura en el bloque de asignaturas de Formación General.**

Se considera la Formación General como un espacio adecuado para abordar este tema, dado que los estudiantes de todas las carreras en la UPNFM tienen que cursar estas asignaturas en los primeros años de su formación.

Por esta razón, realizar una fundamentación teórica en este espacio ayudará a la formación integral de todos los docentes, con miras a que tanto en la continuación de su carrera como en la ejecución de su práctica tomen en cuenta las diferencias de género.

Esto les permitirá, mediante el análisis crítico, analizar las desigualdades y las igualdades tanto en su propia formación como en el ejercicio de su profesión, les permita, además, desarrollar procesos educativos integrales, amplios, participativos y democráticos.

Si se analiza la conceptualización de Formación General se encontrará que incorporar una asignatura que aborde la temática de género en este espacio contribuye al logro de

los fines de la misma, dado que la Formación General, según el Artículo 86 de la Ley de Educación Superior "proporciona a los estudiantes los elementos teóricos y las experiencias adecuadas para ampliar su comprensión de la naturaleza, el hombre y la sociedad, bajo una visión universal, unitaria y humanista del mundo. Persigue el fin de formar profesionales con sentido crítico y concientes de sus responsabilidades públicas y humanas, para una mejor contribución a la transformación de la realidad nacional. La formación general es obligatoria para todas las carreras del nivel de educación superior; provee un fundamento de cultura general que sustenta la formación específica."

La propuesta le permitirá a los estudiantes podrán incorporar desde ahora un discurso no sesgado y una práctica educativa respetuosa de las diferencias, discurso y práctica que serán afianzadas durante su formación pedagógica por medio del análisis transversal de la perspectiva de género.

Es importante tomar en cuenta que la incorporación de la perspectiva de género **como asignatura de estudio**, supera un enfoque disciplinar tradicional, en el que el mayor énfasis se realiza en el **conocimiento conceptual** y refuerza el **saber** propiamente dicho.

Desde este enfoque, los conocimientos son registrados como homogenizados, validos, científicos, objetivados y se refieren específicamente a hechos, conceptos y principios.

Así, "el conocimiento ha sido elaborado y sistematizado por los académicos en diferentes áreas del saber y quehacer humano(...) todo conocimiento que no es posible de objetivar, observar, escudriñar, sistematizar, no es curricularmente seleccionable" (Magendzo, 1986, pág. 31).

Por su parte, Cullen (1997, pág. 38), realiza una clasificación de los *saberes* de este modelo; considera que "el modelo enciclopedista⁶⁸, propiamente disciplinar, *homogeniza* los *saberes* que incluye, rompiendo jerarquías, pero lo hace separando entre sí los *saberes*, y excluyendo *saberes* que no cumplen las condiciones de validez, que dan la visa o el permiso para transitar por la enciclopedia (...) algunos de esos *saberes* -la moral, la política, por ejemplo-, excluidos de la enciclopedia, quedan confinados escolarmente en el campo de los grandes *finés* de la educación, abriendo la tensión entre "formación" (del buen ciudadano, el carácter) e "instrucción" (en los *saberes* científicos), y otros que quedan relegados al sub mundo escolar de los llamados "*saberes*" (o materias) *complementarias* (arte, educación física) o puestos en ese extraño lugar de lo *extracurricular* o *extraescolar* (temas relacionados con la vida cotidiana)".

⁶⁸ El termino "enciclopedia" significa, literalmente, "enseñanza alrededor de", "en torno a". En el uso moderno tiene claramente la connotación de "cultura general". Se trata de algo así como dar una "vuelta" alrededor de los conocimientos, que se suponen necesarios para la cultura(Cullen, 1997, pág. 38).

La repercusión en la educación, según su planteamiento, es la "progresiva pérdida de la significación social de la enseñanza escolar⁶⁹" la que origina "un vaciamiento de los contenidos⁷⁰" ya que los que se desarrollan, en la mayoría de los casos, están descontextualizados, no responden ni dan cuenta de las nuevas formas de organización social y en consecuencia no generan aprendizajes significativos⁷¹.

Desde esta premisa, y dado el análisis integral que propicia y se necesita para la incorporación de la perspectiva de género, en este esquema se sesgaría, omitiendo los conocimientos que no se pueden objetivar, aquellos que se manifiestan por la realidad experimental y la convivencia cotidiana de los seres humanos.

⁶⁹ El concepto de la progresiva pérdida de significación de la enseñanza escolar es manejado por Cullen (1997, pág. 50-51), quien plantea que esta pérdida tiene que ver con "una crisis de lo histórico, (...) cuando la escuela sólo es pensada como un templo del saber, como ámbito para captar esencias, o para construir representaciones objetivas de la realidad; (...) La resignificación social de la escuela pasa entonces por la vigencia de lo público. Es decir que los saberes sean para todos, sin restricciones, pero también sin expoliación de los saberes previos".

⁷⁰ El vaciamiento de contenidos se establece como una crítica a la pérdida misma de significación social de la escuela, que genera una crisis al pensarse que la escuela enseña poco o ya no enseña nada, que lo que enseña no tiene significación alguna. También hace referencia al vaciamiento de contenidos culturales de la memoria popular y a la función escolar homogenizadora de sujetos culturales, vaciándolos de todo contenido, previo al ingreso al sistema educativo (Cullen, 1997, pág. 60-61).

⁷¹ En este caso el aprendizaje se considerará significativo, si además de lograr la integración del conocimiento previo con la información nueva en la estructura cognitiva de los estudiantes, reviste validez y significatividad con miras al logro de objetivos contextualizados.

Es necesario entonces el desarrollo de un enfoque que supere esta concepción. Para ello se considera **El Informe Delors** (1996, pág. 95-96) en referencia a los cuatro pilares de la educación que considera:

"Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores."

Esta nueva organización del conocimiento escolar propicia el espacio para el desarrollo integral y contextualizado, acorde con la realidad, mediante la valoración por igual tanto del conocimiento científico, objetivado, como del conocimiento generado en las relaciones cotidianas que es ahora curricularmente seleccionable.

Además de esto y de acuerdo a las nuevas tendencias en la organización de contenidos, estos y los cuatro pilares del conocimiento se complementan y toman en cuenta en este proceso, tanto los conceptos como los valores, las actitudes y las conductas.

Al respecto, Morel, Giménez y Soleno (2002, pág. 94) manifiestan que "los contenidos educativos están en correspondencia con los distintos tipos de saberes".

Para operacionalizarlos los agrupan de la siguiente forma:

- Los **contenidos conceptuales**, se refieren al **saber**. Comprenden: hechos, conceptos, principios, interacciones, secuencias, ideas; que corresponden a conocimientos propiamente dichos de cada área curricular.
- Los **contenidos procedimentales**, potencian el **saber hacer**. Incluyen estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, que permiten operar en la realidad concreta. Ambos se complementan para su aprendizaje
- Los **contenidos actitudinales**, remiten al **saber ser**. Comprenden: valores, actitudes, normas que se necesitan para desenvolvernó en el mundo cambiante. Se trata con ellos de potenciar la dimensión humana de la práctica educativa.

Esta organización del conocimiento, presupone la realización de un análisis crítico de la educación, una reorganización de los saberes que se han dado en las escuelas así como de las metodologías bajo las que se desarrollan, para -como se dijo antes- obtener un aprendizaje significativo.

A la vez, esta organización que propicia las condiciones para realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la perspectiva de género, refuerza el conocimiento como tal, como la valoración del análisis, de los

comportamientos, de las actitudes y los valores con miras al logro de la equidad de género.

En este sentido, se proponen los siguientes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, relativos a la problemática de género.

- **Contenidos conceptuales:**

1. Teoría de género:

- 1.a-Conceptos básicos

- 1.b-El género como categoría de análisis.

2. El papel de la educación en la construcción social del género:

- 2.a Enfoque androcéntrico versus enfoque coeducativo.

- 2.b Las corrientes pedagógicas y las diferencias de género.

- 2.c Metodologías y técnicas de enseñanza con enfoque de género.

- **Contenidos procedimentales:**

1. Análisis comparativos de las prácticas educativas con enfoque androcéntrico y con enfoque coeducativo que se desarrollan en la UPNFM.

2. Identificación de los elementos y situaciones generadoras de los estereotipos de género.

- **Contenidos actitudinales:**

1. Valoración de procesos educativos que conlleven al respeto de las diferencias de género.
2. Respeto por las diferencias individuales en base al género.

5.4.3. INCORPORACIÓN COMO TEMA TRANSVERSAL.

La implementación en el curriculum de los temas transversales se concibe como una idea novedosa y actual en la educación humanista. Son una forma directa de educar con perspectiva de género: ambas se encaminan a obtener una educación integral, en la que las valoraciones sociales responden a una visión contextualizada y pluralista.

- **Se propone, entonces, la implementación de la perspectiva de género en las asignaturas de Formación Pedagógica de las carreras de la UPNFM.**

Es aquí donde se da un mayor énfasis a la formación profesional de los estudiantes, en este caso, a las herramientas teóricas y metodológicas que los capacitarán para ser docentes.

Lucini(1998, pág.29), sostiene "que los temas o enseñanzas transversales son contenidos curriculares que responden a tres características básicas:

- Son contenidos que *hacen referencia a los problemas y a los conflictos*, de gran trascendencia, que se producen en la *época actual*, y frente a los que es urgente una toma de posiciones personales y colectivas; problemas como la violencia, el subdesarrollo, la discriminación y situaciones injustas de desigualdad.
- Son, a su vez, *contenidos relativos, fundamentalmente, a valores y actitudes*.
- Son finalmente, *contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares*, redimensionándolas en una doble perspectiva: acercándolas y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolas de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas".

Así, los temas transversales proporcionan el espacio pedagógico idóneo para implementar la perspectiva de género en el curriculum de formación de los docentes en la UPNFM.

Con ello se logrará un análisis crítico de la relaciones de poder que se desarrollan entre varones y mujeres, con la consecuente toma de conciencia de lo que ocurre en la actualidad y la proyección de ésta en su práctica educativa.

Se concretiza este análisis cuando se asumen posturas, valores y conductas coherentes con una educación con perspectiva de género que sentará las bases, también, para interiorizar, intervenir, mejorar y estructurar sus propios sistemas de valores, y se incorporan en el quehacer docente. De esta forma, el análisis permea la educación de las futuras generaciones en función de una realidad concreta y humanista.

Este enfoque responde también a los pilares de la educación que se refieren **a aprender a aprender, aprender a vivir juntos y a aprender a ser.**

Al relacionarlos con la organización de conocimientos se agrupan de la siguiente forma:

- **Los contenidos procedimentales** se relacionan con el **saber hacer.**
- **Los contenidos actitudinales** corresponden **al saber ser.**

Es importante destacar que al incorporar la perspectiva de género en las asignaturas de Formación Pedagógica, se está planteando la integración de los conocimientos conceptuales específicos de las materias en cuestión, desde el reforzamiento de los conocimientos procedimentales y actitudinales, presentes en ambos enfoques.

Esto dará cuenta del análisis de las temáticas específicas de las disciplinas, reforzadas ahora con el análisis sobre las demandas sociales; y logrará "el rebasamiento de

contenidos"⁷²". En este caso las formas de transversalidad a las que se está apuntando son las que Cullen (1997, pág. 44) denomina como:

- los contenidos que "atraviesan" otros contenidos de diferentes áreas o disciplinas, o de alguna de ellas o de todas,
- los contenidos que pueden ser transversales, porque por su índole procedimental y/o actitudinal no pueden quedarse encerrados en una sola lógica disciplinar.

En este sentido, son transversales porque tienen un aire de familia con lo transdisciplinar (contenidos más formales) o bien con el pensamiento crítico (contenidos que relacionan la teoría con la práctica).

No se trata de desechar el abordaje de disciplinas curriculares, se trata más bien de hacer una revisión, actualizarlas y de agregar contenidos innovadores y adecuados a las nuevas líneas de pensamiento y provocar un cambio sustancial en el enfoque.

Así se garantiza que aquellos conocimientos que no son incluidos en las materias tradicionales (dada sus características: desarrollar conocimientos en una determinada área del saber, delimitando así las fronteras

⁷² La relación "vacío" y "lleno" es manejada por Cullen (1997), al establecer que hay nuevos contenidos que enseñar, estos son "los temas transversales", que al ser agregados a las materias disciplinares refuerzan los contenidos conceptuales, y desarrollan los contenidos procedimentales y actitudinales; "llenando" así de aquellos contenidos con información social. Esto se convierte según él, en una forma de "resignificación social de la escuela".

entre una y otra), se valoren y se incorporen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, obteniendo aprendizajes significativos en los alumnos que les ayudarán en su desenvolvimiento en el nuevo mundo.

Para ello se darán nuevas herramientas científicas y metodológicas que les faciliten transmitir los conocimientos sobre género a los educandos con el fin último de que éstos puedan adaptarse mejor a las nuevas exigencias sociales, y logren el equilibrio necesario en la relación entre varón y mujer y puedan entender mejor el mundo.

Pasos para la incorporación de la perspectiva de género como tema transversal de la Formación Pedagógica.

Para realizar el desarrollo lógico de los pasos es importante partir de la concreción de que para incorporar transversalmente la temática de género, ésta se organizará a partir de ejes temáticos. Se desarrollarán entonces los siguientes pasos:

PASO N°1.

Definir el eje temático (eje género).

PASO N°2.

Analizar los campos de conocimiento de las asignaturas.

PASO N°3

Definir los contenidos procedimentales y actitudinales que operacionalizan el eje género en cada una de las asignaturas seleccionadas.

PASO N°4.

Valorar la necesidad de recontextualizar, omitir o agregar conocimientos específicos de las asignaturas.

Una vez logrado esto, se podrá abordar tanto la problemática social de varones y mujeres en la vida cotidiana y en el ambiente educativo como el conocimiento específico de la asignatura.

Es importante reconocer que para incorporar la perspectiva de género en el curriculum de la UPNFM, esta propuesta necesita acompañarse para su implementación de algunas prácticas que se generan a partir de su propia concreción didáctica. Se pueden mencionar entre ellas:

- La reflexión y superación del curriculum oculto sobre los estereotipos de género desarrollados por los docentes y concretizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mismos que se ven objetivados -como se especificó en los capítulos anteriores- en la delegación de funciones a los estudiantes delimitadas por las categorizaciones sobre ellos; en el lenguaje y en las diferentes formas de comunicación verbal, escrita o mediante gestos, etc.
- El análisis reflexivo y crítico de los estereotipos de género presentado en los textos que se utilizan en la actualidad, propicia la utilización de textos que valoren el respeto por la diversidad.

Dado que los preconceptos estereotipados sobre el género se interiorizan mediante una serie de instituciones sociales, el abordaje de la perspectiva de género en la escuela -como una de las instituciones que los reproducen-, no agota la discusión sobre el tema.

Sin embargo, debido a que una de sus finalidades es la formación de la personalidad mediante estrategias sistematizadas, la escuela se convierte en una de las instituciones socializadoras de suma importancia para ser tomada en cuenta en el estudio del género.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Después del estudio realizado he llegado a las siguientes conclusiones:

Hemos visto que el género es una construcción simbólica y diferencial, que asigna a los seres humanos atributos a partir del sexo biológico. En este sentido la categoría género permite clarificar y comprender tanto la condición femenina como la masculina como sujetos sociales e históricos a partir de cuerpos sexuados; sin limitar este análisis a una relación del género como sinónimo de mujer.

Así, se establece una relación de equivalencia e igualdad entre varones y mujeres, que aunque diferentes, permite tratarlos como iguales, al tener el mismo valor.

En este sentido, las formas cómo estas relaciones se manifiestan en la sociedad, en la vida cotidiana (en el lenguaje corporal, escrito, verbal, o en cualquier forma de comunicación, el arte, en las valoraciones, normativas, etc.), concretizan y legitiman los estereotipos en las organizaciones genéricas resultantes. Tal es el caso de la organización genérica patriarcal, en la que se da un reparto del poder asimétrico entre varones y mujeres en el cual los varones tienen la hegemonía y dominio sobre las mujeres.

Los estereotipos que se manifiestan en las organizaciones genéricas, se construyen mediante procesos sociales e históricos concretos. Estas representaciones pueden cambiar al cambiar el momento histórico -puesto que las sociedades mismas no son estáticas sino dialécticas- y establecerse nuevas estructuraciones sociales, económicas, políticas, etc.

Desde este argumento se plantea la propuesta, de incorporación de la perspectiva de género con la premisa de que el momento histórico en que vivimos está cambiando, y dando lugar a nuevas relaciones. Éstas, están reorganizadas alrededor de palabras y fenómenos nuevos y complejos como la globalización, la aldea global, la velocidad en los cambios y en la generación de conocimientos, la apertura de mercados, el desarrollo tecnológico, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la competitividad económica, etc.

Lo anterior ha iniciado una transformación en todos los aspectos en la aldea planetaria, en donde las naciones - para estar a tono con estos cambios y poder competir en igualdad de oportunidades-, se ven en la necesidad de reestructurarse.

Dado que existe ya una nueva organización económica, social, de mercados, etc., que exige a los individuos tener competencias para desenvolverse eficientemente en éstas nuevas relaciones, cabe preguntarse, entonces, ¿es acertado continuar en una organización genérica

patriarcal, en la que las competencias de varones y mujeres están claramente diferenciadas por la asimetría de los espacios público y privado asignados?, ¿acaso las características de las relaciones en la aldea global que propician el libre mercado, requieren una organización más eficiente de las personas en función de poder competir en igualdad de oportunidades?

Por otra parte, si el macro contexto social cambió, ¿qué detiene el cambio en la organización genérica patriarcal que obstaculiza el desarrollo y valoración equitativas de las potencialidades y competencias, para que varones y mujeres puedan desarrollarse y establecer relaciones flexibles, respetuosas y pluralistas?

Este es un momento oportuno para que las instituciones socializadoras -familia, iglesia, escuela, medios de comunicación, mundo de trabajo- incidan en el desarrollo de una nueva organización genérica, partiendo de la incorporación de la perspectiva de género en sus espacios socializadores

Es así, que el presente trabajo de investigación propone la incorporación de la perspectiva de género en el curriculum de formación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Esto generará los necesarios espacios de discusión teórica y práctica que todos los docentes deben tener para analizar las relaciones, las valoraciones y la

construcción misma de estereotipos de género en el ámbito educativo, pensando que desde la educación se pueden recontextualizar los estereotipos de género e intervenir en las estrategias sociales de inculturación de los mismos.

Esta estrategia se plantea dado que el conocimiento escolar no es neutro, pues aunque la escuela lo desarrolle mediante las prácticas educativas, este conocimiento se origina en el contexto extraescolar, es decir, en la sociedad.

De aquí parten entonces los conocimientos, científicos tecnológicos, culturales, etc., que se reproducen en la escuela mediante un proceso de recontextualización que va del conocimiento extraescolar al conocimiento escolar.

Esto se estructura en el currículum prescrito y se desarrolla a través de la mediación educativa por el discurso pedagógico y las estrategias metodológicas que facilitan su comprensión e internalización. Esta selección de conocimientos extraescolares le da la validez y la significación social al conocimiento escolar ya pedagogizado.

El abordaje de la temática de género en la escuela -como una de las instituciones que lo reproduce-, no agota la discusión sobre el tema. Sin embargo, y dado que uno de sus finalidades es la formación de la personalidad, el

desarrollo pleno de las capacidades para participar de manera crítica, mediante estrategias sistematizadas, convierten a la escuela en una de las instituciones socializadoras de suma importancia para este proyecto.

Particularmente, la UPNFM, la institución que forma los cuadros docentes del país, la incorporación de la perspectiva de género en sus planes de estudio es una estrategia válida para coadyuvar a los esfuerzos de las demás instituciones nacionales, en procura de cumplir los convenios internacionales y leyes nacionales, así como de responder a la necesidad de acceder al mundo competitivo planteado por la aldea global.

Además de lo anterior, las innovaciones en la formación de docentes dan cuenta de la implementación de curriculum flexibles que propicien el cambio en los procesos formativos, para dar cabida a la reflexión y crítica constante de las realidades que actúan en la escuela. Estas innovaciones también dan cabida a la autocrítica docente, al desarrollo del un curriculum oculto fundado en preconcepciones referente a las competencias y estereotipos de género, y a la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas encaminadas a valorar el respeto a la diversidad.

Finalmente, dire que la incorporación de la perspectiva de género como un área problemática del conocimiento en el bloque de Formación General y como tema transversal en las asignaturas de la Formación Pedagógica va

encaminada a analizar críticamente las estrategias socializadoras de la escuela bajo una educación androcéntrica.

La propuesta define e implementa las estrategias pedagógicas necesarias para desarrollar una educación desde el enfoque de la coeducación, como una alternativa para problematizar conocimientos tanto conceptuales y procedimentales como actitudinales, que desarrollen y fomenten la calificación científica y tecnológica, los valores básicos de la democracia, la convivencia armónica, el respeto a la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, la autonomía, vistas éstas como competencias necesarias para que los individuos puedan desenvolverse eficientemente en la vida económica y social de Honduras.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

AUTORES VARIOS, 1989, "Sexismo y práctica docente", en **Cuadernos de pedagogía**, No. 171, junio de 1989, Madrid, España.

ANDER EGG, Ezequiel, 1972, **Opresión y marginalidad de la mujer**, Editorial, Humanistas, Buenos Aires, Argentina.

ANDER EGG, EZEQUIEL, 1997, **Alcances y significados de una reforma Educativa**, Colección magisterio Uno, Santa Fe de Bogotá, Colombia.

ACKER, Sandra, 1995, **Género y educación, Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo**, NARCEA, S.A de Ediciones, Madrid, España.

ALMERAS, Diane, (s.f), **Educación de las mujeres: Notas de trabajo**, Artículos misceláneos.

ANSART, Pierre, 1977, "Ideologías, conflictos y poder", en COLOMBO, Eduardo, 1989, **El imaginario social**, Nordan, Montevideo, Uruguay.

APARICI, Roberto, 1995, **El documento integrado, (mimeo)**.

APPLE, Michael W., 1999, "La política del saber oficial: ¿tiene sentido el conocimiento escolar?. (notas para una agenda de trabajo)", en Congreso interamericano de

didáctica, 1999, **Volver a pensar la educación**, volumen I, Ediciones Morata, Madrid, España.

APPLE, Michael W., 1984, Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado, en **Revista de educación**, N. 283, mayo-agosto, 1987, Madrid, España.

ARANA SÁENS, Imelda, 1998, **Preferencias académicas y educación secundaria**. Un estudio con perspectiva de género, Colección Mesa Redonda, Magisterio, Santa Fe de Bogotá, Colombia.

ARENAS, Cesar, 1993, **Escolaridad e inserción social en la escuela**, Ediciones para el consumo N° 218, octubre, Buenos Aires, Argentina.

ARISTOS, 1975, **Diccionario ilustrado de la lengua española**, Ramón Sopena, Madrid, España.

BERGER, Peter L. y LUCKMAN, Thomas, 1995, **La construcción social de la realidad**, Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina.

BERNSTEIN, Basil, 1993, **La Construcción social del discurso pedagógico** Editorial El Griol, Bogotá, Colombia.

BINI, Giorgio, 1977, **Los libros de texto en América Latina**, Editorial Nueva Imagen, México, México.

BLANCO GARCÍA, Nieves, 1999, "El sentido del conocimiento escolar. (Notas para una agenda de trabajo)", en Congreso interamericano de didáctica, **Volver a pensar la educación**, volumen I, 1998, Ediciones Morata, Madrid, España.

BUSQUETS, M^a Dolores, CAINZOS Manuel y otros, 1995, **Los temas transversales**, Santillana, Buenos Aires, Argentina.

BUXARRAIS, M^o Rosa, 1997, **La formación del profesorado en educación en valores**. Propuesta y materiales, Editorial Desclée de Brouwer, S.A, Madrid, España.

CALERO F., M^o. Ángeles, 1999, **Sexismo lingüístico, Análisis y propuestas de la discriminación sexual en el lenguaje**, Narcea, S.A. DE EDICIONES, Madrid, España.

CALVO BUEZAS, Tomás, 1999, " La educación intercultural en una sociedad pluriétnica", en **Volver a pensar la educación**, Volumen I, 1999, Ediciones Morata, Madrid.

CASTORIADIS, Cornelius, 1993, **El mundo fragmentado**, Nordan-comunidad editorial, Montevideo, Uruguay.

CELIBERT, Liliam, 1997, **Reflexiones acerca de la perspectiva de Género en las experiencias de educación no formal con mujeres** Hacia una Pedagogía de género, DSE, UNESCO, Bonn.

CEPAL, 1994, **Las mujeres en América Latina y el Caribe en los años noventa: elementos de diagnóstico y propuesta**, Mar de Plata, Argentina.

CÓDIGO DE FAMILIA, 1991, Republica de Honduras.

COLLIN, Françoise, 1993 "Diferencia y derecho: la cuestión de las mujeres en filosofía" en Duby, Georges y Michelle Derrot, 1993, **Historia de las mujeres**, 10 tomos, tomo 9, Iaurus Tauros, España, España.

COMISION PRESIDENCIAL DE MODERNIZACION DEL ESTADO, 1993, **Programa de Modernización de la educación**, Tegucigalpa, Honduras.

COMISION PRESIDENCIAL GRUPO TÉCNICO INTERINSTITUCIONAL, dirigido por SECRETARÍA DE EDUCACION, (Asistencia técnica de la UNESCO), 1993, **Propuesta de la Operacionalización del Programa Nacional de Modernización de la Educación**, Tegucigalpa, Honduras.

CONGRESO NACIONAL DE HONDURAS, 1994, **Informe de la Comisión de la Mujer**, Tegucigalpa, Honduras.

CONSTITUCION DE LA REPÚBLICA DE HONDURAS, Decreto No. 131 del 11 de enero de 1982, Tegucigalpa, Honduras.

CULLEN, Carlos, 1997, **Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación**, Cuestiones de Educación, Ediciones Paidós, , Buenos Aires, Argentina.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACION PARA TODOS Y MARCO DE ACCIÓN PARA SATISFACER LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE, Conferencia Mundial sobre Educación para todos, del 5 al 9 de marzo de 1990, Jomtien, Tailandia.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS, 1948, Asamblea General de las Naciones Unidas.

DÍAS, Frida y ARCEO, Barriga, 1999, **Metodología de diseño curricular para la educación superior**, Editorial TRILLAS, México, México.

DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo, 1999. **"Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo"**, Una interpretación constructivista, Mac Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. México, México.

ESCUELA MORAZÁNICA., 1997, Prospectivas de la educación en la región de América Educación y Desarrollo. **Estudio Sectorial, Plan Decenal**. (2 Tomos), Tegucigalpa, Honduras.

EYERBE ECHEVERRÍA, Pedro, 1999, **El currículo en la enseñanza superior**, IIME, Universidad de San Carlos, Guatemala, Guatemala.

FARRÉ, Anna y FUENTES, Marina, 1986, "Adquisición del rol sexual y acción docente", en Revista **Cuadernos de Pedagogía**, N° 142, noviembre, 1986, Madrid, España.

FERNANDEZ, Ana María (compiladora), 1993, **Las mujeres en la imaginación colectiva**, PAIDOS, Buenos Aires, Argentina.

REIMERS, Fernando, 2000, "La igualdad de oportunidades educativas como prioridad de políticas en América Latina", en Navarro, Juan Carlos, 2000, **Perspectivas sobre la Reforma Educativa**", HIID.

FLORES, Juan Carlos y FERNÁNDEZ, Vicente, 1998, "Áreas transversales del curriculum", en **Materias para la reforma**, Curso de diseño curricular, Centro de investigación y documentación educativa, CIDE,

FREIXAS, Anna y FUENTES-GUERRA, Mariana, 1986, "Adquisición del rol sexual y acción docente", en Revista **Cuadernos de Pedagogía** N° 142, noviembre, 1986, Madrid, España.

GARCIA M., Álvaro, 1994, **¿Es sexista la lengua española?** una investigación sobre el género gramatical, Ediciones Paidós, Barcelona, España.

GONZALES, Alicia y CASTELLANOS, Beatriz, 1996, **Sexualidad y géneros: una reconceptualización educativa en el umbral del nuevo milenio**, tomo II, Editorial, Mesa Redonda, MAGISTERIO, Colombia, Colombia.

GONZALES, Fernando, 1998, "Los transversales, ¿Otra educación?", en Revista **Cuadernos de Pedagogía**, julio-agosto, 1998 N°227, Madrid, España.

GRUGEON, Elizabeth, 1995, "Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo", en WOODS, Peter y HAMMERSLEY, Martyn, 1995, **Género cultura y etnia en la escuela**, Ediciones Piados, Temas de educación, Madrid, España.

GUADAMUZ S., Lorenzo; RAMÍREZ, Mario; POSAS, Mario y BOQUÍN, Ivis, 1999, **Honduras. Evaluación del Plan Nacional de Educación para Todos. Estadísticas de la Década 1990-99**. Tegucigalpa, Secretaría de Educación.

HERAS, Pilar, 1996, "Cooperación y género: Educación para el desarrollo, educación de la mujer", en Revista **Cuadernos de Pedagogía** N° 249, julio-agosto 1996, Madrid, España.

HIDALGO, María Victoria, 1989, "Bebes ante el espejo", en Revista **Cuadernos de Pedagogía**, N° 167, febrero 1989, Madrid, España.

INSTITUTO NACIONAL DE LA MUJER, 2001, **Compendio de Leyes sobre Derechos de la mujer**, INAM, Tegucigalpa, Honduras.

JELIM, Elizabeth, FEIJOO, María del Carmen, 1983, **Del deber ser y el hacer de las mujeres** dos estudios de caso en Argentina, PISPAL, México DF., México.

JIMÉNEZ, Perona, 1995, **Igualdad, en 10 palabras claves sobre mujer**, Amorós, Celia (directora). Navarra: Ed. Verbo divino.

KAPLAN, Carina V., 1992, **Buenos y Malos alumnos, Descripción que predicen**, AIQUE, Didáctica, Buenos Aires, Argentina.

LAGARDE, Marcela, 1997, **Género y Feminismo, Desarrollo humano y democracia**, J.C. Producción, Madrid, España.

LAMAS, Marta, 1986, "La antropología feminista y la categoría género", **Nueva Antropología**, No. 30, noviembre-diciembre, México, México.

LOVERING, Ann y SIERRA, Gabriela, 1998, "El currículo oculto del género", en **Revista de educación**, Nueva Época número 7, Género y educación octubre y diciembre.

LUCINI, Fernando, 1994, **Temas transversales y Áreas curriculares**, Ediciones Anaya, Madrid, España.

MACCOBY, Eleonore, 1989, "Sexo, género, Educación", **Cuadernos pedagógicos**, N.171, Madrid, España.

MAGENDZO, Abraham, 1986, **Curriculum y cultura en América Latina**, Programa Interdisciplinario de investigación en Educación, PPIE.

MELICH, Joan-Carles, 1996, **Antropología simbólica y acción educativa**, Paidós, papeles de pedagogía, Madrid, España.

MONTUFAR, Hernán y SOLENO, Rogers, 2002, **Rediseño del perfil Profesional**, Colección: Textos para el Rediseño de las Carreras, UPNFM, Tegucigalpa, Honduras.

MOREL, Judith, GÍMENEZ Alfonso, SOLENO Rogers, 2002, **La gestión curricular en las instituciones educativas**, Ideas litográficas, Tegucigalpa, Honduras.

MOREL, Judith S., 1996, **La construcción social de la femenino y lo masculino en los libros de texto de Educación Cívica de Honduras**. Tesis de Maestría, Buenos Aires, Argentina.

MOREL, Judith S, 1998, "Género y Educación", **Hacia una Educación con perspectiva de género en Honduras**, Tesis Doctoral, Buenos Aires, Argentina.

MOREL, Judith, S., 1999, "Lugar o no lugar, la tensión entre el ser y no ser de la escuela", en **Revista Paradigma** UPNFM, Tegucigalpa, Honduras.

MOSCONI, Nicole, 1998, **Diferencia de sexos y relación con el saber**, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.

MUÑOZ, Carlos, 1997, **Origen y consecuencias de las desigualdades educativas**, Fondo de cultura económica, México D.F., México.

NACIONES UNIDAS/CEPAL, **Informe de la vigésima segunda reunión de la mesa directiva de la conferencia regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y social de América Latina y el Caribe**, Santiago de Chile, 16-17 de mayo de 1996.

NACIONES UNIDAS, 1998, **Conferencia mundial sobre la Educación Superior**, París, Francia.

NAVARRRO, Juan Carlos, 2000, **Perspectivas sobre la Reforma Educativa**, HIID.

OFICINA GUBERNAMENTAL DE LA MUJER, Presidencia de la República de Honduras, 1994 **Informe nacional de la mujer**, Tegucigalpa, Honduras.

OFICINA GUBERNAMENTAL DE LA MUJER, Presidencia de la República de Honduras, UNICEF, 1995, **Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer**, Tegucigalpa, Honduras.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS, 1996, **Actas y Documentos volumen I, Textos Certificados de las Declaraciones y Resoluciones**, Vigésimo Sexto Período Ordinario de Sesiones, Panamá, República de Panamá, 3-7 de junio de 1996.

PEARSON, TURNER y otro, 1993, **Comunicación y Género**, Editorial, Paidós, SAICE, Buenos Aires, Argentina.

PÉREZ A., Luis, 1995, **La condición femenina**, Ediciones TRILCE, Montevideo, Uruguay.

PÉREZ MARTÍNEZ, Norma y BERNALES ALVARADO, Manuel, 1993, **Mujer y Enfoque de Género en la Modernización de la Educación Hondureña**, Secretaría de Planificación, Coordinación y Presupuesto, Tegucigalpa, Honduras.

PNUD, 1999, **Informe sobre Desarrollo Humano**, Honduras.

PNUD, 2000, **Informe de Desarrollo Humano**, Editorama S. A, Honduras.

PROPUESTA DE LA SOCIEDAD CIVIL HONDUREÑA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN NACIONAL, (FONAC), 2000, Honduras.

RED LATINOAMERICANA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA LENGUA MATERNA, 2001, **La Formación Docente en América Latina**, Editorial NOMOS, S A, Colombia, colombia.

RUÍZ-RUÍZ, José María, 1996, **Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular**, Editorial Universitas, S.A. , Madrid, España.

SACRISTÁN J., Gimeno, 1998, **El currículum: una reflexión sobre la práctica**, Ediciones Morata, Madrid, España.

SACRISTÁN LUCAS, Ana, 1999, "Apuntes críticos sobre feminismo y educación", en Congreso interamericano de didáctica, **Volver a pensar la educación** volumen I , 1999, Ediciones Morata, Madrid.

SCOTT, Joan, 1985, "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en CANGIANO, María Cecilia y DUBOIS, LINDSAY, 1993, **De mujer a género: Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales**, CEAL, Buenos Aires, Argentina.

SCOTT, Joan, 1997, "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en **Libros de texto Género, conceptos básicos**, del programa de estudios de género de la Facultad de ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Católica del Perú, Lima.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2000, **Elementos de reflexión para mi práctica docente**, TELESECUNDARIA, México D. F., México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2000, **PROPUESTA: Formación Inicial de Docentes para la Educación Básica**.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, 2000, **Propuesta de transformación del sistema educativo. La redacción del currículo nacional básico**. Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos. Dirección General de Servicios Pedagógicos. Consultoría de la Cooperación Española. Tegucigalpa, junio-julio 2000.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN/UPNFM., 2000, **Propuesta: Formación Inicial de Docentes para la Educación Básica**, Tegucigalpa, Honduras.

SETCO/INFA/UNICEF, 1998. **Análisis de Situación: Infancia, Mujer y Juventud**, Tegucigalpa, Honduras.

SOLENO, Rogers, 1998, **Reflexiones sobre el discurso pedagógico como construcción social**. (copia mimeografiada).

SOTELO, Ignacio, 1999, "Educación y democracia", en Congreso interamericano de didáctica, **Volver a pensar la educación**, volumen I , 1998, Ediciones Morata, Madrid, España.

SPENDER, Dale y SARAH, Elizabeth, 1998, **Aprender a perder, Sexismo y Educación**, Paidós, Madrid, España.

STANLEY, Julia, 1995, "El sexo y la alumna tranquila", en WOODS, Peter y HAMMERSLEY Martyn, 1995, **Género, cultura y etnia en la escuela**, Ediciones Piados, Temas de educación, Madrid, España.

TANNEN, Deborah, 1996, **Género y Discurso**, Paidos, Madrid, España.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo, 1989 , "Los libros de texto y control del curriculum", en **Cuadernos de Pedagogía**, N° 168, Reforma y Curriculum, Marzo de 1989.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo, 1999, "La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares", en Congreso interamericano de didáctica, **Volver a pensar la educación**, volumen I, 1999, Ediciones Morata, Madrid.

TOVAR Teresa, (s.f.) **¿Quién pone el género a la escuela? Criterios para adoptar una política de género en la educación**, Lima, Peru.

UNESCO-SANTIAGO, 2000, "Análisis de las perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe" en **Seminario sobre perspectivas de la educación en la región de América Latina**, Santiago de Chile, Chile.

UNESCO, 1996, **La educación encierra un tesoro**, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, España.

UNESCO, 2001, **Igualdad de género en la Educación Básica de América Latina y el Caribe, (Estado del Arte)**, UNESCO-Santiago.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZAN, 1990, **Documento Base (Fundamentación Curricular)**, UPNFM, Tegucigalpa M.D.C., Honduras.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZAN, 2001, **Plan de Mejoramiento Académico, Documento Marco**, UPNFM, Tegucigalpa M.D.C., Honduras.

VICIEDO, Consuelo, "Pedagogía y valores humanos", **Revista bimestral cubana**, volumen LXXXVIII, julio - diciembre 2000, N°13, La Habana , Cuba.

WAINERMAN, Catalina, LELIN, Elizabet y otros, 1983, **Del deber ser y el hacer de las mujeres**, PISPAL, México D.F., México.

WOODS, Peter y HAMMERSLEY, Martyn, 1995, **Género, cultura y etnia en la escuela**, Ediciones Piados, Temas de educación, Madrid, España.

YANNOULAS, Silvia Cristina, 1996, **Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)**, Colección Triángulos Pedagógicos, KAPELUSZ, Buenos Aires, Argentina.

YOUNG, Robert, 1993. **Teoría Crítica de la educación y discurso en clase**, Ediciones Piados, Buenos Aires, Argentina.