Lo femenino y lo masculino en la primaria

Alma Elena Macías Santoyo

La determinación de la cualidad biológica en la concepción de un ser en potencia es hasta hoy azarosa: XY o XX, lo cual tiene relación directa con la diferencia en el carácter sexual primario de un hombre o una mujer al nacer; dicha cualidad se ha ido diferenciando desde las diez semanas de gestación a partir de un estadio sexual indiferenciado, lo que implica la posterior correspondencia biunívoca entre el aparato reproductor masculino y el aparato reproductor femenino, así como su función específica.

A esta cualidad biológica se le construye una cualidad social, es decir, el género masculino o femenino que, como construcción social, poseen una explicación histórica que ha de considerarse para comprender la existencia y consecuencias de las diferencias sociales entre el hombre y la mujer como producto cultural de la humanidad. La "cultura es un conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se le reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas, es posible verla como parte de la socialización de las clases y los grupos en la formación de las concepciones políticas y en el estilo que la sociedad adopta en diferentes líneas de desarrollo".[1] La cultura crea y reproduce roles y valores como la moderación en la manifestación de dotes intelectuales, la abnegación, la reclusión al mundo de lo privado para la mujer; la demostración de dotes intelectuales, fuerza física, etcétera, para el hombre, que coartan el derecho a una formación integral, solidaria y libre para hombres y mujeres.

En nuestro país —como en otros países del mundo— aunque se proclama la igualdad entre hombres y mujeres, la libertad de expresión, el derecho a la educación, a la salud y al trabajo —aspectos legislados, si bien con limitaciones—, la asunción de roles y valores sexistas niega la posibilidad de acceso total a estos derechos e impide la definición del ser humano; por una parte, el individuo o individua está anclado en los valores y actitudes impuestos, y por otra, si necesita o quiere acceder a otros valores le está vedado ideológicamente, por fuerzas no conscientes intrínsecas o extrínsecas a él o ella, producto también de su formación social. Estas fuerzas limitan su libre albedrío para ejercer o no algún aspecto del rol que ha recibido en el proceso de su socialización, a través de diversas instituciones, entre ellas, básicamente la familia, la sociedad, y la escuela como vínculo entre éstas dos.

La institución escolar es una expresión de la sociedad. En ella se revelan conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos; gran parte de éstos, es decir, los contenidos escolares oficiales, no llegan a ellas de manera azarosa, sino que pasan por un proceso semejante a la forma en que el sentido de la vista capta un objeto, la dimensión del objeto se reduce al pasar por el cristalino que actúa a manera de filtro de la imagen, evento en el cual intervienen, por una parte, el estado físico de este último y la subjetividad del sujeto que capta al objeto.

El problema de la formación y asunción ideologizada de los géneros masculino y femenino en la escuela primaria es complejo, pues en lo social

intervienen un sinnúmero de factores en momentos y circunstancias históricas irrepetibles para cada uno y una de los sujetos, en este caso, de los sujetos en el proceso educativo. La realidad escolar se presenta como objetivada desde antes que el ser particular intervenga en ella y se la apropie de acuerdo con su propia historia y la de los demás; cuando el niño y la niña ingresan a ella ya traen una historia en sí mismos, y si bien, para que la escuela logre interacciones no sexistas se requeriría que esa historia personal tuviera características que permitieran una sintonía con la escuela crítica; se puede afirmar que aun sin esas características, la escuela tiene que cuestionar, propiciar la reflexión en los niños hacia los estereotipos, buscando una dinámica que incida en los núcleos familiares y otros grupos sociales en que ellos y ellas se desenvuelven.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos escolares desencadena inevitablemente entre los y las participantes del mismo, la puesta en escena de aprendizajes con relación a una cultura sexista adquirida fuera del ámbito escolar, propiamente en la familia y en la sociedad en general.

El carácter disidente de esta propuesta con la cultura sexista no significa que la conciencia de la diferencia sexual biológica entre hombres y mujeres sea innecesaria, ni la inversión de roles y valores, ni que todos los hombres y todas las mujeres asuman y practiquen todos los roles y valores de ambos géneros. La tendencia ideológica del presente se perfila hacia la negación de que los roles y valores sean formados y asumidos de una manera ideologizada, coercitiva y violatoria, por haber nacido de uno de los dos sexos. La intención es llamar la atención sobre la urgencia de una formación que induzca a la asunción consciente y libre de las formas culturales que la sociedad ha creado y que responda a necesidades reales de hombres y mujeres, pudiendo manifestar unos u otros su cultura según el particular momento que se está viviendo. Por ejemplo, un hombre o una mujer que se vean involucrados en una situación que entrañe abnegación, valentía, manifestación o contención de una emoción, no debe implicar el sexo de la persona, o que ese rol o valor se esté manifestando constantemente. Los hombres y las mujeres han de presentarse ante sí mismos y ante la sociedad como seres auténticos y libres de atavismos sexistas.

En la escuela primaria, a través de la organización, el currículum oficial y el currículum oculto, se propician interacciones que promueven la formación y asunción de una cultura sexista, violentando las actitudes que no corresponden al esquema preestablecido que exige la situación o no situación espacio-temporal distinta para hombres y mujeres, que implica el qué, dónde, cuándo, cómo, el sí o no de existir de una determinada forma según el sexo.

La escuela se ocupa de dar continuidad al proceso de socialización de los individuos de una



manera formal después del proceso espontáneo llevado a cabo en la familia.

> La institución escolar toma el relevo de la institución familiar, se refuerza la coerción y, por tanto, se agravan las dificultades del niño.[2]

En la escuela se oficializa un tipo de coerción —entre otros— que presidirá toda su acción socializadora: propiciar la formación y asunción de roles genéricos. Cuando el niño y la niña ingresan a la escuela la convierten en el centro de su interacción hacia la familia nuclear de la cual provienen y hacia otros grupos sociales (familia ampliada, grupos de amigos, clubes, vecinos) que van conformando la sociedad en general.

Siendo la escuela un punto de referencia importante para el niño y niña, debiera interceder por él o ella ante la familia y promover en ellos una interacción transformadora hacia el mundo, pero la escuela está lejos todavía de hacer eso, porque en el interior de ella no se cuestiona abiertamente la problemática de género, o se hace de manera aislada.

La escuela tiene la obligación constitucional de formar individuos sin importar su sexo —de manera igualitaria—, de brindar una educación tendiente al desarrollo armónico e integral. De aquí se desprende que esta institución está obligada a neutralizar todo intento de discriminación originado por la diferencia biológica entre niños y niñas. Pero gran parte de la acción socializante de la escuela, y que se concreta sobre todo al interior de sus muros, tiende hacia el lado opuesto, ya que en el ámbito escolar, alumnos, alumnas y docentes interactúan entre sí y con materiales, contenidos, disposiciones, que por una parte ignoran la problemática de los géneros, y por otra propician roles sexuales diferenciados para niños y niñas. En el uso, manejo y apropiación de contenidos explícitos se entreteje una red de contenidos implícitos que van ubicando a cada cual en su lugar.

> Los contenidos implícitos de la acción institucional se refieren principalmente a enseñanzas de tipo social. Encontramos que todas las actividades que se realizan en la práctica pedagógica —aun aquellas cuyo fin explícito es, por ejemplo, ejercitar la motricidad de los niños— van acompañadas de lecciones de comportamiento social.[3]

Las formas en que la escuela es sexista son diversas; por ejemplo, lo es a través de su estructura organizativa. En el nivel preescolar y primaria la mayor parte de los docentes son maestras mujeres.

> Las mujeres, como responsables fundamentales de la educación primera de los niños (no sólo de sus hijos, sino también de los que se presentan en la escuela, ya que el magisterio en el nivel primario cuenta con alta participación femenina), contribuyen a que niños y niñas acepten e internalicen la reclusión de la mujer en su papel doméstico como única realidad posible. La mujer se convierte así en agente de transmisión de la ideología dominante.[4]

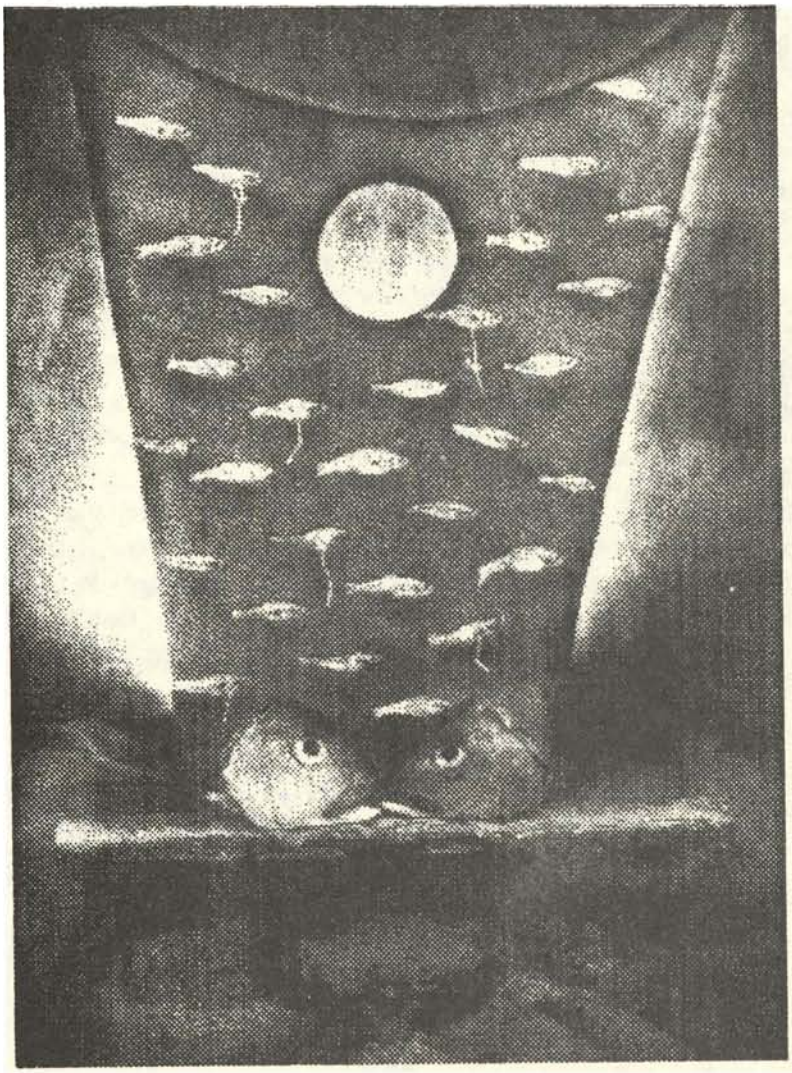
En cuanto a las direcciones de escuela e inspecciones de zona escolar, en preescolar están designadas a mujeres en su mayoría; en primaria a hombres. Esta situación también envía mensajes al niño y a la niña del lugar al que pueden aspirar dentro de la estructura social.

Este tipo de organización se relaciona con la demanda que la sociedad —padres y madres de familia— hace a las maestras: que se comporten como pseudomadres de sus alumnos y alumnas, es decir, se les exige que sean cariñosas, pacientes, encubridoras, tolerantes de actitudes que sólo una madre toleraría; "buenas" con los hijos ajenos y estrictas con los propios, que llamen al alumno por el apodo de cariño que le dicen en su casa, que les cuiden objetos personales, etcétera. Demanda manifestada principalmente en preescolar y en los primeros grados de primaria.

Por otra parte, los bajos salarios del docente de estos niveles provoca que en general la maestra —al interior de su familia— represente un apoyo económico seguro y nada desdeñable, pero sí secundario, insuficiente para que ella sostenga el control total de su existencia, por lo que la maestra representa para la familia y la sociedad una imagen ambigua: cierto prestigio social pero no económico, cierta libertad porque sale de su casa, pero está controlada por un horario, a expensas de una vigilancia disimulada de quienes la rodean.

La maestra no es percibida como una profesionista —aunque sea licenciada— ni como una mujer independiente y cambiante; aparentemente es la misma persona durante años. Ésta es una de las imágenes de la maestra percibida por alumnos y alumnas, en la escuela y fuera de ella.

En parte por estas circunstancias, la fuerza laboral de estos niveles educativos —sustentada por maestras— pierde fuerza social en la transformación de comunidades, escuelas y familias, en grupos cooperativos y democráticos. Es a partir del interior de la propia escuela que deben romperse los estereotipos creados para las maestras y también, desde luego, para los maestros de grupo como directores e inspectores, pues muchas de sus actitudes provienen más de imágenes introyectadas como género que por el poder que en sí pueda proporcionarles un puesto de trabajo de ese tipo. En el caso de los maestros de grupo de primaria, por ejemplo, se exige por parte de los padres que ellos atiendan grados superiores y grupos "rebeldes", porque suponen que ahí se requiere mayor fuerza de carácter, llegando incluso a decepcionarse si a un hombre le asignan primer grado, porque va a ser poco afectuoso y paciente, aunque a veces la realidad les demuestre lo contrario. Es usual que sin conocer al maestro, de antemano se le atribuyan cualidades inadecuadamente consideradas femeninas. Generalmente el maestro de primaria realiza otras jornadas de trabajo en otros centros escolares o tiene otro tipo de empleo; en parte por una necesidad real, en parte por una necesidad de sostener su imagen masculina, pues llega a darse el caso de que en una pareja integrada por docentes, la mujer trabaje fuera del hogar de 20 a 25 horas y el hombre trabaje de 50 a 60 horas a la semana; aunque la mujer pueda llegar a igualar o superar esa cantidad sumando a la jornada asalariada las horas de la jornada doméstica no remunerada. Situaciones como ésta pueden llegar a verse como normales, naturales, satisfactorias para ambos sexos, pero si se escudriña se verá que no es natural ni satisfactoria en muchos casos, simplemente por no permitir, por ejemplo, el desarrollo de una existencia armoniosa e integral en lo personal y lo profesional, categorías que pueden subsumirse en lo social propiamente.



Las actividades de enseñanza-aprendizaje ocupan el lugar central en la vida cotidiana escolar. Para ello no está todo dado de antemano; docentes, alumnos y alumnas pueden alterar el currículum oficial de acuerdo a sus recursos y necesidades. El propio libro de texto puede convertirse en punto de partida para crear nuevos significados.

> Los textos escolares, el discurso magisterial y los materiales auxiliares transmiten un sentido, pero es al ponerlos en escena en el contexto escolar y al establecer la relación pedagógica cuando adquieren nuevos significados, creando, recreando y/o distorsionando su sentido original.[5]

El currículum oficial es alterado cotidianamente, pero lo más importante es que docentes y alumnos cobren conciencia del potencial de interacción que pueden lograr con los materiales educativos.

Si bien es cierto que en la escuela primaria existe una marcada tendencia hacia la formación y asunción de roles sexistas a través de algunos elementos del proceso educativo (como son los libros de texto, la organización escolar,

las interrelaciones entre docente y educandos), también es cierto que dentro de esa dinámica están presentes y manifiestas realidades de la vida social, económica y cultural de las comunidades que exigen y favorecen la promoción de actitudes no sexistas, y que docente y alumnos pueden manejar a su favor si se plantean una práctica docente y *dicente* más crítica, que supere las deficiencias de los libros de texto, que mientras no se modifiquen, puedan ser tomados como un instrumento de reflexión, y la reflexión como el instrumento que les permitirá desmitificar al propio libro y a los contenidos sexistas.

A estas alturas de la era moderna existen ejemplos vivos de lo nefasto que resulta el sexismo, así como son indudables las bondades y posibilidades reales del grado de desarrollo intelectual, físico y afectivo similar que pueden lograr tanto hombres como mujeres superando el sexismo, y que lejos de ser motivo de decadencia social como la ideología sexista supone, a partir del desarrollo integral y libre de falsos prejuicios, se vislumbra una sociedad más libre, solidaria, justa y democrática, un tipo de nueva sociedad que se puede ir creando desde la escuela primaria y aun antes, ya que en la relación pedagógica se dan forzosamente relaciones interpersonales que además de ser importantes, en cierta medida quedan fuera del control institucional y es en este margen que puede desmitificarse la relación vertical impuesta a docentes y alumnos. Una desmitificación a partir de la cual se pueden lograr cambios significativos, que incidirán favorablemente en la vida futura de los hoy ciudadanos y ciudadanas niñas, que aunque no tengan la mayoría de edad y las prerrogativas que la ley otorga, no hay justificación para que sean tratados y tratadas como ciudadanos y ciudadanas de segunda o tercera, respectivamente, y sin voz ni voto dentro de su ámbito de existencia en la familia y la escuela por lo menos.

En tanto la escuela no modifique su organización escolar, asuma dicha organización como criticable y perfectible, modificable dentro de las posibilidades que ofrece; que el docente y los alumnos dejen de simular lo que no quieren ser, que es ahí al interior de esa relación humana tan especial que se da en el grupo de la escuela primaria en donde se puede revertir el carácter sumiso que se les ha impuesto.

Tarea de docentes y dicentes es atreverse a embarcarse en la búsqueda de relaciones no sexistas, en las que niños y niñas, maestros y maestras no tengan miedo de experimentar y analizar con otros ojos: emociones, conflictos, contradicciones, acciones e interacciones nuevas y auténticas de manera consciente y abierta, en las que las niñas también puedan ostentar belleza intelectual, fortaleza física y espiritual, independencia; en la que los niños también puedan manifestar sus emociones de angustia, sus miedos, su debilidad, su espíritu solidario y cooperativo; una relación en la que el distintivo primordial deje de ser el sexo y las conductas estereotipadas aunadas a él, en la que cada cual defina su ser de una manera más libre.

La replanificación curricular ha de realizarse por docentes, alumnos y alumnas desde el aula, identificando los elementos, contenidos y valores aplicables a ambos sexos e imprescindibles en su formación, así como los elementos, contenidos y valores que actúan ocultamente, combinándose con la metodología y con los conceptos pedagógicos opresores de que se parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje, inhibiendo su formación integral, impidiendo la recreación de una sociedad no discriminatoria.

El elemento primordial para realizar la revisión de las relaciones, los contenidos y la organización escolar —de acuerdo con Freire— tendría que ser el diálogo entre docentes y dicentes, sólo a través de él lograrán recuperar para sí el lenguaje, esa parte de la esencia humana que les ha sido negada como algo propio, del que sólo tienen prestada una parte y una forma; que cuando lo recuperen completo y lo manejen en todas sus formas estarán apropiándoselo. Entonces lo irán recreando y podrán usarlo a su manera y para sus necesidades; el lenguaje es una creación de la humanidad que históricamente ha ido quedando bajo el control, supervisión y aprobación de una parte de la sociedad; son ellos, docentes y dicentes, por estar en una relación privilegiada, quienes pueden y tienen que apropiárselo, porque no les será devuelto lo que no estén dispuestos a recuperar.

Será el lenguaje el que tendrá que recrearse, serán también las actitudes; la forma de trabajar para la apropiación de los contenidos, la forma de existir dentro de la organización escolar, las rela-

ciones intergrupales y las relaciones del grupo con las familias de donde provienen, lo que implica también de acuerdo con Freire: la reflexión y la acción, y el diálogo como condición *sine qua non*, diálogo en la reflexión y diálogo en la acción, reciprocidad y comunión en el móvil dentro de la contradicción y libertad de expresión basada en que: "La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones, reales y concretas".[6] Para que se logre la confianza se requiere que docentes y dicentes sean conscientes de sus intenciones, las distingan de las de otros, las expliciten y las sometan al fallo de la historia grupal, lo que obliga a remitirse al principio, a la reflexión, a la movilización en un rejuego dialéctico en el que la causa produzca un efecto y el efecto sea causa en la recreación de las formas propias que adopte el grupo en su devenir.

Romper las barreras de los estereotipos sexuales obligará a romper otros estereotipos, a formar mentalidades más flexibles, menos inhibidas, lo que redundará en la creatividad de docentes y alumnos como participantes de un acontecimiento social al interior de la institución escolar y al exterior de ella, en la familia nuclear de la cual provienen y hacia otros grupos sociales (familia ampliada, grupos de amigos, clubes, vecinos).

En el interior del grupo es necesaria la reflexión —a través del diálogo— para hacer explícitos los roles sexuales que son asignados a cada género. Para ello se precisa una labor de descubrimiento de las características de estos roles, de aquéllas que tienen un carácter ideológico que permanece implícito, tanto en las interrelaciones grupales como en los contenidos y demás elementos del hecho educativo.

Las características del grupo de alumnos determinan las posibilidades de aprendizaje que tienen para desarrollar. El docente debe considerar las características psicológicas del grupo de alumnos, entendiendo por ellas: el desarrollo cognitivo, las situaciones afectivas que se generan al interior de ese grupo, y también el grado de interiorización de los estereotipos sexuales que tienen los alumnos. Al considerar todo esto, por un lado se atiende al proceso de apropiación de conocimientos pero sin atavismos sexistas, como al desarrollo integral de la personalidad del alumno, concibiendo el aprendizaje como un proceso en espiral, de transformación de pautas de conducta, pues éstas forman parte de una totalidad organizada donde intervienen el pensamiento, el afecto y el comportamiento de manera integral e indisociable. Por lo anterior es fundamental que el docente investigue tanto el desarrollo que tienen los alumnos en el área cognitiva como los afectos formados, además de las características de comportamiento del grupo relacionadas con su acercamiento a los estereotipos transmitidos socialmente, en los cuales juega un papel fundamental la asunción del género, que determinará en gran medida la conducta de los alumnos.

A partir del análisis y de la caracterización de los alumnos en situación, se realizará la replanificación de las actividades escolares para lograr una práctica educativa que favorezca la apropiación consciente y reflexiva de pautas de conducta cuya asunción no dependa primordialmente del sexo biológico de los educandos.

Los contenidos de aprendizaje requieren ser revisados en función de su adecuación a las características de los educandos, la estructuración lógica del objeto de estudio, y elementos implícitos en ellos. En este caso particular interesa hacer hincapié en este último punto, con relación al problema de la educación sexista que este trabajo desarrolla. Los aprendizajes dados en la escuela contienen una serie de implicaciones ideológicas que deben ser explicitadas y revisadas para su apropiación; entre estas implicaciones se encuentran las relacionadas con los roles sexistas construidos en la sociedad donde sucede el hecho educativo. Como anteriormente se citó, los contenidos educativos manejados en la escuela primaria contienen elementos sexistas que deben ser deconstruidos al interior del grupo para que a su vez, por medio de la dialogicidad, se lleve a cabo un proceso de reconstrucción reflexiva de contenidos de aprendizaje no sexistas; en este sentido se requiere que la deconstrucción de los contenidos se convierta en un proceso interiorizado de los educandos, que pueda ser generalizado a otras situaciones semejantes de acuerdo al nivel de desarrollo de los educandos. Para lograr esto es necesario crear un ambiente de respeto y de reflexión que estimule la lectura crítica de los contenidos de aprendizaje.

El contexto social donde sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje influye en su desarrollo, dado que la educación es un fenómeno social. Al

realizar la replanificación curricular el docente considerará las necesidades que la sociedad le demanda cubrir con su acción, también lo hará con la influencia que tiene la concepción del mundo socialmente dominante expresada en las conductas aprobadas por ella, y en otros elementos como los valores, la organización social, el lenguaje, el arte, etcétera. En este último aspecto, la actividad escolar se ve inmersa en una interrelación de dependencia con el contexto social; la escuela recibe la determinación de qué conductas se deben promover, así como los valores que los alumnos asumirán como propios. La interrelación de dependencia creada tiene que ser cambiada por una relación de independencia y cooperación entre el contexto social y la escuela. El primer paso para ello es la revisión crítica de los elementos de la concepción del mundo socialmente dominante que están influyendo desfavorablemente en el quehacer escolar como lo hace la estereotipización de los roles sexuales. En el grupo se debe propiciar la reflexión y discusión sobre los roles sexuales socialmente establecidos y descubrir su manifestación al interior del grupo.

Es necesario que maestros y alumnos se replanteen algunos conceptos fundamentales en el proceso educativo, conceptos metodológicos como enseñar y aprender, qué es enseñar, qué es aprender, qué relación guardan entre sí estos conceptos, a qué edad se empieza y se deja de aprender, a qué edad se empieza o se deja de enseñar, si los maestros ya no aprenden o en dónde, qué y de quiénes aprenden, si los niños también pueden enseñar, qué pueden enseñar, cómo se aprende mejor, si hay formas de enseñar y aprender que hacen parecer que alguien sabe más, o que alguien no sabe nada, qué cosas aprendemos en la escuela que no están en los libros, qué les gustaría aprender.

A partir de quién enseña y quién aprende, reflexionar también en cuanto a los roles que cada uno desempeña; en este caso interesa precisar esta reflexión con relación a los roles sexistas asignados a niños y niñas, maestros y maestras, y quién se los asignó y por qué; en principio porque es fundamental que en el estudio de lo social los alumnos adquieran la noción y luego conceptualización de que precisamente lo social es una creación de la sociedad, de las personas, y que las ideas han sido elaboradas respondiendo en diferentes épocas a diferentes intereses y necesidades, de cómo es necesario revisar las construcciones sociales para cambiarlas o adecuarlas a los intereses y necesidades del desarrollo integral de las personas.

En cuanto a alumnos y alumnas, la reflexión se podría iniciar a partir de preguntas sencillas como qué es un niño, qué es ser una niña, qué ventajas o desventajas representa para ellos el pertenecer a uno u otro sexo; si eso se puede cambiar y qué consecuencias traería para cada sexo, dialogar acerca de los juegos, si niños y niñas pueden jugar los mismos juegos, cuál es el origen de los juegos y qué sucedería si intercambian sus juegos.

En cuanto al docente, se podría iniciar el diálogo a partir de la reflexión de si la maestra tiene que hacer las veces de mamá o el maestro de papá y ellos de hijos o hijas; distinguir qué es un papá y una mamá biológica y/o social, qué diferencia o similitud hay entre maestros y padres, qué diferencia hay entre ser niño (a) y ser alumno (a); cuál es el papel de la dirección y los límites de su autoridad.

Qué es un libro, qué tipos de libros hay, si todo lo que dicen los libros es cierto y para quién lo es. De cuántas maneras se puede interpretar un dibujo, y la intención del que lo hizo o por qué no lo firma el autor como sucede con frecuencia en los libros de texto, de cómo se puede apreciar el conjunto de dibujos de un libro. Analizar en conjunto los textos de un mismo autor, qué imágenes recurrentes se observan, qué imágenes se omiten.

De cómo se distribuyen los espacios escolares, las tareas, los castigos, los premios, las actividades en los festivales, concursos, y el grado de simulación que exigen estos últimos; qué es la disciplina, para qué sirve y a quién sirve, de lo que significa el grupo, y de cómo puede influir favorable o desfavorablemente en las tareas grupales, en los aprendizajes. Conceptualizar lo que es la violencia, la agresión, la "buena" o "mala" conducta. Éstas son sugerencias del cómo se puede encontrar un lado al problema para enfrentarlo, acercarse, adentrarse reflexivamente en él; pero será cada grupo (entendiéndose por grupo al docente y alumnos) quien podrá marcar las formas y la directriz, encontrando dentro de sí mismo los cuestionamientos guías de la reflexión colectiva, que surgiendo a partir de eventos, vivencias particula-

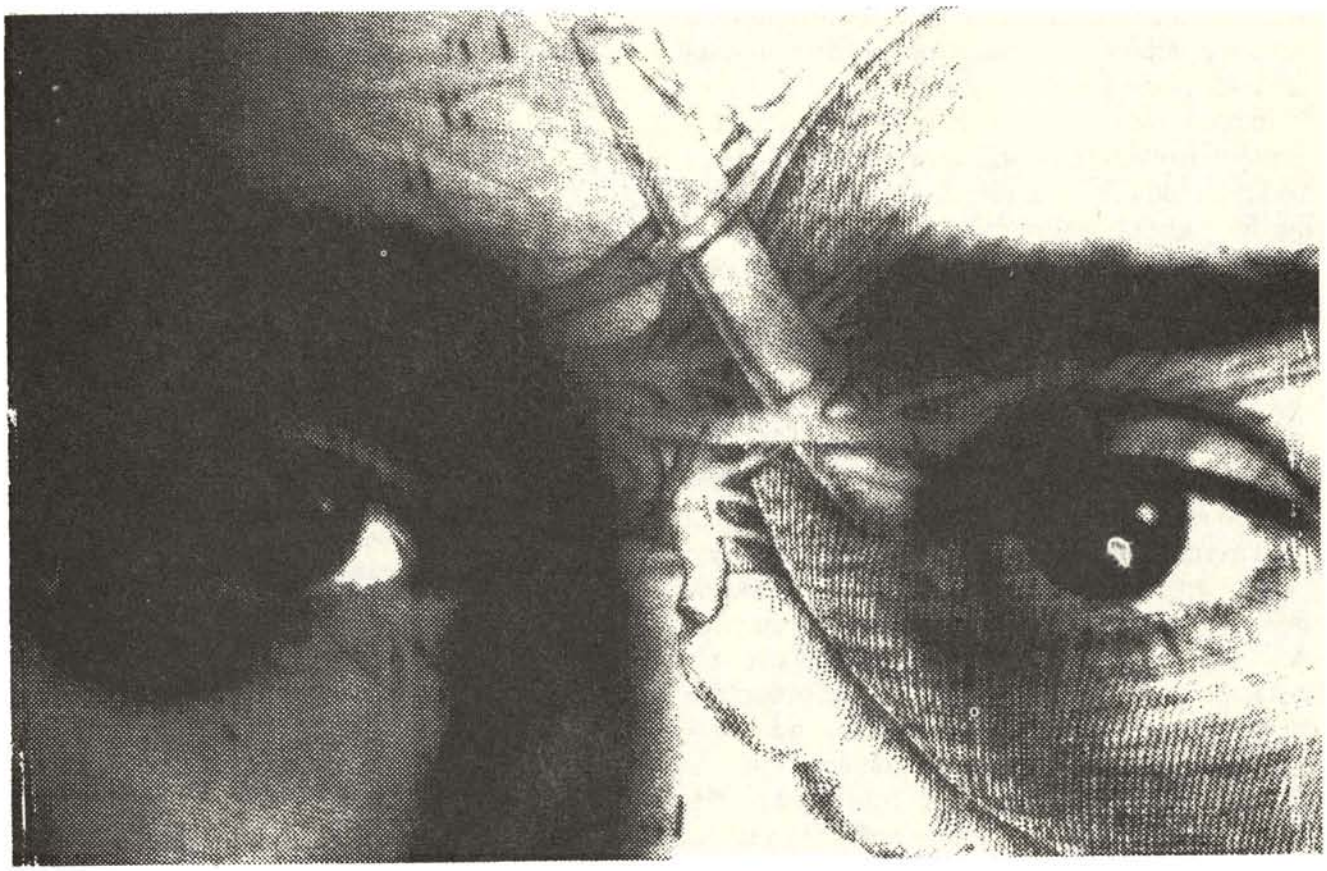
res del grupo o estrechamente relacionadas a él, le darán un sentido común al diálogo entre los miembros del mismo; porque en lo social no hay fórmulas ni resultados idénticos transferibles de una manera pura a diversas situaciones por muy similares que éstas sean.

Las relaciones verticales en la escuela tradicional tienen que transformarse para dar lugar a nuevas formas de organización que propicien relaciones horizontales entre los sujetos del hecho educativo, docentes, alumnos, directivos, padres y madres de familia. La comunidad escolar compuesta por esos actores tiene que integrar sus experiencias, conocimientos, expectativas y problemáticas; para ello, la organización escolar tendrá que permitir la existencia de relaciones dialógicas basadas en el respeto, la confianza y la pertinencia. Como plantea Gimeno Sacristán:

> Si en la vida cotidiana el hombre aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de *negociación* a partir de la práctica, también en la vida académica el alumno (a) debería aprender, mediante procesos de intercambio y negociación, reinterpretando y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas. El aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura por más que ésta haya demostrado la potencialidad de sus esquemas y concepciones.[7]

La integración de los padres de familia a la problemática de adquisición de los roles sexistas al interior del grupo será imprescindible para el abordaje de los estereotipos sociales de los roles. De acuerdo con Glen Thomas:

> Los padres poseen una enorme influencia en la conformación de los papeles relativos a cada género que se encuentran ya bien afirmados cuando los niños ingresan a una escuela infantil [...] Sería más beneficioso iniciar un diálogo entre los padres y la escuela en vez de distribuirse las culpas.[8]



Esta misma autora describe cómo los padres de familia desean que ambos sexos reciban las mismas oportunidades y esperan que sus hijos e hijas tengan una educación integral. Crear barreras en la comunicación entre la escuela y los padres de familia significa que la asunción de los géneros tanto en la familia como en el grupo escolar se dará de una forma ideologizada e inconsciente; los padres tienen que participar en la explicitación de los roles sexuales que asumirán sus hijos e hijas para que esta asunción se realice de manera reflexiva y favorable para el desarrollo integral de ambos.

La creación de nuevos canales de comunicación entre escuela y padres de familia, como los propuestos por Minnie Kumria: reuniones en el hogar, reuniones en pequeños grupos en la escuela, salidas escolares, comunicación por escrito, participación de los padres en actividades *cocurriculares* como música, danza, teatro, talleres, dramatizaciones, juegos, etcétera.[9] A través de estos canales de comunicación la comunidad de padres de familia al interaccionar dialógicamente con el grupo escolar creará la atmósfera necesaria para que los estereotipos sexuales que ya han sido interiorizados sean criticados y sustituidos por nuevas formas de concebir, lo que le es propio a cada género y con ello formar un criterio antisexista entre los educandos. En este tipo de relación es posible que los padres o madres de familia expresen ideas tradicionales acerca de los roles sexuales. En este caso, es labor del docente hacerlos reflexionar para que se alleguen más elementos de juicio que les permita un margen más amplio de criterio, que por lo menos acepten y respeten la existencia de otras formas de concebir los roles sexuales y no obstaculicen que sus hijos e hijas o los de otros sean educados de manera distinta.

Las relaciones al interior del grupo tienen que basarse en un tratamiento igualitario a todos los miembros del mismo. Las relaciones al interior del grupo son diferenciadas y desiguales para cada uno de los géneros; esa diferencia se expresa en el lenguaje, las acciones y conductas no verbales. Existen investigaciones que demuestran que aquellos profesores o profesoras que dicen practicar un trato igualitario no lo hacen; por lo tanto, no basta con afirmar que se es o acciona de una manera igualitaria, sino que es necesaria una revisión constante, pues es difícil no incurrir en actitudes sexistas en un ambiente que exige esa práctica. Se debe considerar la forma de ayudar a que niños y niñas desarrollen una personalidad libre de complejos y ataduras que les permita ampliar su potencial de acción, respetando las diferencias individuales sin negarlas, ya que ello significaría una práctica sexista. Una alternativa para docentes y alumnos es la definición de los estereotipos que se expresan entre ellos y aquéllos que serían deseables, acción que conduciría a la modificación de conductas diferenciadas en el tratamiento que el docente establece hacia los alumnos y alumnas, de éstos hacia él y entre sí.♦

Notas

[1] García Canclini, Néstor, *et al. Políticas culturales en América Latina*, Ed. Enlace-Grijalbo, México, 1987, p. 25.

[2] Manoni Maud. *La educación imposible*, Ed. Siglo XXI, México, 1990, p. 58.

[3] Bárcena, Andrea. *Ideología y pedagogía en el jardín de niños*, Ed. Océano, México, D.F., 1988, p. 17.

[4] Levy, Amselle, *et al. Reflexiones en torno a la mujer, la familia y la educación*, Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, UPN, México, 1987, p. 51.

[5] Charles Creel, Mercedes. "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", en revista *Perfiles Educativos* 39, CISE-UNAM, México, enero-marzo, 1988, p. 40.

[6] Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, México, D.F., 1980, p. 105.

[7] Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata, Madrid, España, 1993, p. 112.

[8] Naima y France Pauline. *Hacia una educación infantil no sexista*. Ed. MEC/Morata, Madrid, España, 1988, p. 125.

[9] *Ibid*, pp. 86-89.

Bibliografía

Enciclopedia de la Psicología. Editorial Plaza & Janes, S.A. Barcelona, España, 8 tomos, 1979.

Enciclopedia de la vida sexual. Editorial Argos Vergara, Barcelona, España, 7 tomos.

Aberastury, Arminda. *Aportaciones al psicoanálisis de niños*. Paidós Editorial, Buenos Aires, 1984, 210 pp.

Abraham, Ada. *El enseñante es también una persona*. Ed. Gedisa, primera edición en español, 1986, Barcelona, España, 201 pp.

Artous, Antoine. *Los orígenes de la opresión de la mujer*. Tercera edición, 1982, Editorial Fontamara, Barcelona, España, 157 pp.

Astelarra, Judith. *Las mujeres podemos: otra visión política*. Primera edición, 1986, Icaria Editorial, S.A., Barcelona, España, 78 pp.

Bárcena, Andrea. *Ideología y pedagogía en el jardín de niños*. Ed. Océano, primera edición, 1986, México, D.F., 1988, 134 pp.

Browne, Naima y France, Pauline. *Hacia una educación infantil no sexista*. Primera edición, 1986, por Open Uni-

versity Press. Edición en español, 1988, Ediciones Morata, S.A., y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, 190 pp.

Cooper, David. *La muerte de la familia*. Ed. Ariel, primera edición en Colección Ariel, 1985, Barcelona, España, 183 pp.

Cueli, José y otros. *Valores y metas de la educación en México*. Primera edición 1990, Secretaría de Educación Pública y Ediciones de La Jornada, Serie Papeles de Educación, México, D.F., 165 pp.

De Beauvoir, Simone. *El segundo sexo, tomo I, Los hechos y los mitos*. Ediciones Siglo Veinte, 1984, Buenos Aires, Argentina, 308 pp.

—. *El segundo sexo, tomo II. La experiencia vivida.* Ediciones Siglo Veinte, 1984, Buenos Aires, Argentina, 518 pp.

Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y currículum*. Ed. Nuevomar, segunda edición, 1985, México, D.F., 150 pp.

Dolto, Francoise. *El caso Dominique*. Ed. Siglo XXI, tercera edición en español, 1978, México, D.F., 256 pp.

—. *La causa de los niños*. Ed. Paidós, primera edición en México, 1991. México, D.F., 399 pp.

—. *Psicoanálisis y pediatría*. Ed. Siglo XXI, sexta edición en español, 1980. México, D.F., 266 pp.

Durán, María Ángeles. *La jornada interminable*. Ed. Icaria, primera edición, 1986, Barcelona, España, 74 pp.

Elichiry, Nora, Com. *El niño y la escuela*. Ed. Nueva Visión, 1987, Buenos Aires, Argentina, 341 pp.

Emiliani, Francesca y Carugati, Felice. *El mundo social de los niños*. Editorial Grijalbo, 1991, México, D.F., 329 pp.

Equipo Plantel. *Las mujeres y los hombres*. La Gaya Ciencia, primera edición, 1978, Barcelona, España, 30 pp.

Freire, Pablo. *La pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, 25ava edición, México, D.F., 1980, 245 pp.

Freud, Ana. *El yo y los mecanismos de defensa*. Ed. Paidós, quinta reimpresión, México, 1982, 199 pp.

Gianini Belotti, Elena. *A favor de las niñas*. Ed. Monte Ávila, primera edición, Caracas, Venezuela, 1978, 213 pp.

Giroux, Henry A. *Los profesores como intelectuales*. Ed. Paidós-MEC, primera edición en español, 1990, Barcelona, España, 290 pp.

Gonzalbo, Pilar. *La educación de la mujer en la Nueva España* (Antología), primera edición, 1985, Consejo Nacional de Fomento Educativo y Secretaría de Educación Pública, México, D.F., 155 pp.

Gramsci, Antonio. *Antología.* Editorial Siglo XXI, México, D.F., 1981, 352 pp.

Heller, Agnes. *Historia y vida cotidiana*, primera edición, 1970, Berlín, Alemania, edición en español, 1985, Editorial Grijalbo, S.A., México, D.F., 166 pp.

Horney, Karen. *Psicología femenina*, primera edición, 1967, por W. W. Norton y Company, Inc., primera reimpresión, 1989, Alianza Editorial Mexicana, México, D.F., 312 pp.

Jersild, Arthur T. *La personalidad del maestro*, primera edición en inglés por Teachers College-Columbia University, Nueva York, primera reimpresión, 1986, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, España, 163 pp.

Latapí, Pablo. *Educación y escuela, tomo I. La educación formal*, primera edición, Editorial Nueva Imagen, 1991, coedición Secretaría de Educación Pública, México, D.F., 398 pp.

Levy Amselle, Claudine. *Reflexiones en torno a la mujer, la familia y la educación.* UPN Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, México, D.F., 1987, 85 pp.

Manoni, Maud. *La educación imposible*. Ed. Siglo XXI, séptima edición en español, México, D.F., 1990, 214 pp.

Mendel, Gerald. *El psicoanálisis revisitado*. Ed. Siglo XXI, primera edición, 1990, México, D.F., 199 pp.

Mora Bravo, Miguel. *La igualdad jurídica del varón y la mujer*, tomo II, Ed. Consejo Nacional de Población, México, D.F., 1986.

Moreno, Monserrat. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, primera edición, 1986, Icaria Editorial, S.A., Barcelona, España, 73 pp.

Paradise, Ruth. *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria*. Cuadernos de Investigaciones Educativas 5 DIE/CINVESTAV/IPN, México, abril 1979, 43 pp.

Pérez Juárez, Esther, *et al. Fundamentación de la didáctica*, Ed. Gerika, México, D.F., 1987.

Piaget, Jean. *Psicología del niño,* primera edición, 1969, décima edición, 1981, Ediciones Morata, Madrid, España, 172 pp.

Reed, Evelyn. *La evolución de la mujer*. Ed. Fontamara, primera edición mexicana, México, D.F., 1987, 350 pp.

—. *Sexo contra sexo o clase contra clase*, primera edición mexicana, 1984, Editorial Fontamara, S.A., México, D.F., 398 pp.

Rubio, Esther y Salas, Begoña, coord. *El sexismo en la enseñanza*. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, 1987, 85 pp.

Sau, Vitoria. *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional*, primera edición, 1986, Icaria Editorial, S.A., Barcelona, España, 78 pp.

Secretaría de Educación Pública. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, 1980, 107 pp.

Subirats, Marina y Brullet, Cristina. *Rosa y azul*. Ministerio de Cultura e Instituto de la Mujer, Madrid, España, 1988, 181 pp.

Tremosa, Laura. *La mujer ante el desafío tecnológico*, primera edición, 1986, Icaria Editorial, S.A., Barcelona, España, 78 pp.

Universidad Pedagógica Nacional. *Ensayos Didácticos*. Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F., 1988, primera edición, 366 pp.

Cero en Conducta 16, año 4, febrero-marzo 1989. Ed. Educación y Cambio, A.C., México, D.F.

Perfiles Educativos 39, enero-marzo, 1988, CISE-UNAM, México, D.F.